



UNIVERSITAT AUTÒNOMA DE BARCELONA

La Formación Continua de los docentes alfabetizadores.

La evolución de sus planteamientos didácticos de atención a la diversidad en el aula: Análisis de un colectivo docente de la Escuela Municipal 3 de Puerto Madryn, Patagonia Argentina.

Silvia Andrea Contín

UNIVERSITAT AUTÒNOMA DE BARCELONA.
Departament de Didàctica de la Llengua,
de la Literatura i de les Ciències Socials

Programa de Doctorat: Didàctica de la Llengua i la Literatura 2001-2002

La Formación Continua de los docentes alfabetizadores.

La evolución de sus planteamientos didácticos
de atención a la diversidad en el aula:

Análisis de un colectivo docente de la Escuela
Municipal 3 de Puerto Madryn, Patagonia Argentina.

Tesis Doctoral para optar al título de doctora
en Didáctica de la Llengua i la Literatura.

Presentada por **Silvia Andrea Contín**

Bajo la dirección del Doctor Artur Noguero Rodríguez

Bellaterra, Febrero de 2006

AGRADECIMIENTOS

El desarrollo y la finalización de esta tesis son posibles gracias a la colaboración de muchas personas.

Agradezco a los niños, protagonistas principales de esta experiencia, al personal docente y directivo de la Escuela Municipal 3 y particularmente a la Profesora Laura Donvito, por su tarea en el aula.

En forma especial quiero resaltar la colaboración del director de este estudio, Dr. Artur Noguerol Rodrigo. Su guía académica me ha ayudado a perfilar y llevar adelante la investigación, mediante comentarios tan críticos como estimulantes.

Los doctores José Ignacio Aguaded y Gentil Puig i Moreno me alentaron en forma permanente a no abandonar la realización de este trabajo, aún en momentos de honda crisis nacional. El intercambio con ellos me aportó sugerentes insumos para la realización del estudio de tesis.

Los informes externos realizados por la Comisión de Doctorado me permitieron mejorar en gran medida la organización de los datos que se presentan, durante la revisión final del trabajo.

Varios colegas de Argentina y España colaboraron conmigo en cuestiones técnicas y operativas. Gracias a las Profesoras Sandra Álvarez y María Rosa Marín, por resolver mis dudas informáticas, a Bettina Rito, por desgravar pacientemente las entrevistas, a Alfonso Valenzuela, por sus orientaciones permanentes desde la Secretaría del Doctorado, a mi madre, Nely Contín, por detenerse en la lectura de este trabajo y acercar sus comentarios.

Finalmente deseo expresar un profundo reconocimiento a la ayuda y el apoyo afectivo recibido de parte de toda mi familia. Gracias a: Rubén Elías, Natael Elías, Ricardo Contín, Nely Contín y Yolanda Duimovich, compañeros inolvidables durante mi estancia de estudio en España.

INDICE GENERAL

INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO 1 - EL CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN.....	7
1-1. PRESENTACIÓN Y BREVE ENCUADRE DE LA INVESTIGACIÓN.....	8
1-1.1. Contexto de la tesis: los insumos previos del grupo como punto de partida.....	12
1-1.1.1. ¿Cuál es el contexto del cual parte el grupo formativo?.....	12
1-1.1.2. ¿Cuáles son los principales planteamientos, procedimientos y resultados?	13
1-1.1.2.1. El planteamiento	13
1-1.1.2.2. Los procedimientos metodológicos.....	13
Fase 1: Descripción de la preocupación temática y diseño preliminar de la investigación.....	14
Fase 2: Análisis de la preocupación temática	15
Fase 3: Diseño del plan de acción.....	20
Fase 4: Desarrollo del Plan de Acción: observación y análisis de dos casos.....	25
1-1.1.2.3. Resultados y proyecciones	444
1-1.1.3. ¿Qué recupera el profesorado de los insumos de su trabajo previo para la segunda etapa de trabajo?	46
1-2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	51
1-3. DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN	53
1-3.1. Los sujetos de la investigación.....	54
1-3.1.1. La Institución involucrada	54
1-3.1.2. Sujetos activos de las acciones educativas	55
1-3.1.2.1. El grupo formativo (GF), el profesorado:.....	55
1-3.1.2.2. El alumnado: Caracterización general del grupo y su familia.....	56
1-3.2. Componentes metodológicos de la investigación	66
1-3.2.1. Bases metodológicas del proceso formativo y diseño metodológico de la tesis.....	68
1-3.2.2. Procedimiento metodológico: la investigación acción o el profesor como investigador.....	71

1-3.2.1.1. FASE 1: Disposición de condiciones iniciales: recreación del vínculo inicial con la institución	72
1-3.2.2.2. FASE 2: Planteo de la preocupación temática y fortalecimiento del proceso formativo	73
1-3.2.2.3. FASE 3: Análisis de la preocupación temática y fortalecimiento del proceso formativo	74
1-3.2.2.4. FASE 4: Diseño del plan de actuación	76
1-3.2.2.5. FASE 5: Análisis y evaluación del plan de actuación	778
1-3.2.2.6. FASE 6: Valoración colectiva de la experiencia desde la visión de distintos actores	79
1-3.3. El proceso específico de la elaboración de la tesis.....	80
1-3.3.1. Los instrumentos metodológicos	81
1-3.3.2. El modelo de tratamiento y análisis de los datos	87
1-3.3.2.1. El uso de herramientas informáticas.....	91
1-3.3.2.2. El tratamiento específico de los datos orales.....	93
1-4. RECAPITULACIÓN.....	98
CAPÍTULO 2 - MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN.....	99
2-1. FORMACIÓN DOCENTE: UN CAMPO DE PROBLEMATIZACIÓN E INNOVACIÓN.....	100
2-1.1. El contexto socioeconómico y cultural de la formación docente.....	100
2-1.2. Formación, práctica docente y profesionalización.....	101
2-1.3. Modelos y tendencias de la formación docente.....	103
2-1.4. La importancia del pensamiento del profesor dentro del modelo hermenéutico- reflexivo.....	107
2-2. ¿DE QUÉ HABLAMOS CUANDO HABLAMOS DE ALFABETIZACIÓN?: EL OBJETO DEL PROCESO FORMATIVO.....	108
2-2.1. Aproximaciones al concepto de alfabetización	109
2-2.2. Evolución del concepto: entre lo analógico y lo digital	115
2-2.3. Alfabetización / Escolarización.....	121
2-2.4. Alfabetización, identidad y culturas	123
2-2.5. Las familias, la escuela y los diversos valores de la alfabetización.....	126
2-2.6. La alfabetización temprana como punto de partida: contrastes culturales.....	127
2-2.7. Algunas características del encuentro familia- escuela.....	130
2-2.8. ¿Cómo nos alfabetizamos?: métodos y enfoques.....	131
2-2.8.1. Los aportes psicogenéticos.....	132
2-2.8.2. Los aportes socioconstructivistas.....	134
2-2.8.3. Los aportes de la pedagogía crítica	136

2-2.9. Contrastes y tensiones: una mirada desde las prácticas	138
2-3. ¿QUÉ INNOVACIONES SE PROPONEN EN LOS PLANTEAMIENTOS?.....	145
2-3.1. Más allá de los métodos alfabetizadores: el diseño de proyectos alfabetizadores institucionales.....	145
2-3.2 Del listado de conocimientos a la generación de Proyectos alfabetizadores autónomos.	149
2-3.2.1. El desarrollo de los Proyectos alfabetizadores institucionales y el enfoque mediado por los profesores	151
2-4. RECAPITULACIÓN.....	155
 CAPÍTULO 3 - ¿QUÉ PIENSAN LOS PROFESORES DURANTE EL PLANTEO Y EXPLORACIÓN DE LA PREOCUPACIÓN TEMÁTICA?	
3-1. CONTEXTUALIZACIÓN DE LOS DATOS ANALIZADOS.....	158
3-2. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DATOS.....	161
3-2.1. ¿Cuáles son las concepciones iniciales de los profesores?: las autobiografías alfabetizadoras como punto de partida.....	162
3-2.1.1. Acerca del rol del docente alfabetizador.....	163
3-2.1.2. Acerca del concepto-enfoque de alfabetización	165
3-2.1.3. Acerca de la visión de la familia en la alfabetización.....	169
3-2.2. Escenas comunes en las historias alfabetizadoras: la elaboración de representaciones	172
3-2.3. Verse a través de los cómics	176
3-2.4. ¿Qué cambios espera el profesorado al confrontar sus historias con el rol profesional?: reproducciones y contrastes	182
3-2.4.1. Acerca del rol del docente alfabetizador.....	182
3-2.4.2. Acerca del concepto - enfoque de alfabetización	185
3-2.4.3. Acerca de la visión de la familia en la alfabetización.....	193
3-3. GENERALIZACIÓN INTERPRETATIVA Y RECAPITULACIÓN DE LOS DATOS RECOLECTADOS	195
3-3.1. Respecto al rol del docente alfabetizador.....	196
3-3.2. Respecto al concepto – enfoque de alfabetización.....	197
3-3.3. Respecto a la visión de la familia en la alfabetización.....	200
3-4. RECAPITULACIÓN.....	201

CAPÍTULO 4.- ¿QUÉ PIENSAN LOS PROFESORES DURANTE EL ANÁLISIS DE LA PREOCUPACIÓN TEMÁTICA?.....	203
4-1. CONTEXTUALIZACIÓN DE LOS DATOS ANALIZADOS.....	204
4-2. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DATOS	208
4-2.1. ¿Qué visión tiene el profesorado de su práctica alfabetizadora?: el aporte de las notas de campo en las reuniones del GF	208
4-2.1.1. Acerca del rol del docente alfabetizador.....	209
4-2.1.2. Acerca del concepto-enfoque de alfabetización.....	213
4-2.1.3. Acerca de la visión de la familia en la alfabetización.....	215
4-2.2. ¿Qué concepto y enfoques didácticos prioriza el profesorado en el aula alfabetizadora?: miradas al aula y a los cuadernos de clase	223
4-2.2.1. Acerca del rol del docente alfabetizador.....	224
4-2.2.2. Acerca del concepto - enfoque de alfabetización.....	230
4-2.2.3. Visión de la familia en la alfabetización.....	237
4-2.3. ¿Qué tensiones se presentan entre el discurso del profesorado y el hacer del aula?.....	240
4-2.3.1. Acerca del rol del docente alfabetizador.....	241
4-2.3.2. Acerca del concepto - enfoque de alfabetización.....	242
4-2.3.3. Acerca de la visión de la familia en la alfabetización.....	243
4-2.4. ¿Qué cambios propone el profesorado al confrontar su discurso y su práctica?: hacia la construcción de un ambiente potencialmente alfabetizador	244
4-2.4.1. Respecto al rol del docente alfabetizador	245
4-2.4.2. Respecto al concepto-enfoque de alfabetización	251
4-2.4.3. Respecto a la visión de la familia en la alfabetización	253
4-3. GENERALIZACIÓN INTERPRETATIVA Y RECAPITULACIÓN DE LOS DATOS.....	254
4-3.1. Respecto al rol del docente alfabetizador.....	254
4-3.2. Respecto al concepto - enfoque de alfabetización.....	256
4-3.3. Respecto a la visión de la familia en la alfabetización.....	258
4-4. RECAPITULACIÓN.....	260
CAPÍTULO 5 - ¿QUÉ PIENSAN LOS PROFESORES DURANTE EL DISEÑO DEL PLAN DE ACCION?	261
5-1. CONTEXTUALIZACIÓN DE LOS DATOS ANALIZADOS.....	262
5-2. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DATOS	266

5-2.1. ¿Qué visión tiene el profesorado durante el diseño del plan de acción?: el aporte de las notas de campo de las reuniones de trabajo del GF	266
5-2.1.1. Acerca del rol del docente alfabetizador.....	266
5-2.1.2. Acerca del concepto-enfoque de alfabetización	269
5-2.1.3. Acerca de la visión de la familia en la alfabetización.....	272
5-2.2. ¿Qué concepto y enfoques didácticos prioriza el profesorado en el aula alfabetizadora?: El diseño de itinerarios alfabetizadores urbanos (IAU), las notas de campo del grupo (NCGF) y de la coordinadora (NCC).....	275
5-2.2.1. Acerca del Rol docente:	277
5-2.2.2. Acerca del concepto-enfoque de alfabetización	278
5-2.2.3. Acerca de la visión de la familia en la alfabetización.....	282
5-3. GENERALIZACIÓN INTERPRETATIVA Y RECAPITULACIÓN DE LOS DATOS	
RECOLECTADOS	285
5-3.1. Acerca de la visión del rol docente	285
5-3.2. Acerca del concepto-enfoque de alfabetización.....	286
5-3.3. Acerca de la visión de la familia en la alfabetización.....	287
5-4. RECAPITULACIÓN.....	288
CAPÍTULO 6 – ANALISIS Y TRIANGULACION DE LOS DATOS RECOLECTADOS.....	291
6-1. CONTEXTUALIZACIÓN DE LOS DATOS ANALIZADOS.....	292
6-2. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DATOS.....	293
6-2.1. ¿Qué visión tiene el profesorado sobre su propia evolución?: el aporte de las notas de campo de la reunión de trabajo 21 del GF.	293
6-2.1.1. Acerca del Rol del Docente Alfabetizador	294
6-2.1.2. Acerca del Concepto-enfoque de alfabetización	298
6-2.1.3. Acerca de la visión de la familia en la alfabetización.....	299
6-2.2. ¿Qué cambios en la propuesta de enseñanza pueden observarse a partir del proceso formativo del profesorado?: el aporte de los registros observacionales de la coordinadora.....	301
6-2.2.1. Acerca del rol docente:	304
6-2.2.2. Acerca del concepto-enfoque de alfabetización:	304
6-2.2.3. Acerca de la visión de la familia en la alfabetización.....	305
6-2.3. ¿Cómo inciden los cambios del profesorado en el aprendizaje de los chicos?: evolución en la escritura del grupo.	307
6-2.4. ¿Qué grado de congruencia y o discrepancia existe entre el pensamiento del profesorado y el hacer del aula?	315
6-2.4.1. Acerca del rol del docente alfabetizador.....	316

6-2.4.2. Acerca del concepto - enfoque de alfabetización.....	317
6-2.4.3. Acerca de la visión de la familia en la alfabetización.....	318
6-3. GENERALIZACIÓN INTERPRETATIVA Y RECAPITULACIÓN DE LOS DATOS	
RECOLECTADOS	319
6-3.1. Acerca de la visión del rol docente	319
6-3.2. Acerca del concepto-enfoque de alfabetización.....	321
6-3.3. Acerca de la visión de la familia en la alfabetización	322
6-4. RECAPITULACIÓN.....	323
CAPÍTULO 7 – VALORACION COLECTIVA DE LA	
EXPERIENCIA.....	325
7-1. CONTEXTUALIZACIÓN DE LOS DATOS ANALIZADOS.....	326
7-2. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DATOS	327
7-2.1. ¿Cuáles han sido las principales posibilidades y limitaciones durante el proceso de trabajo?: compartir y contrastar visiones.....	327
7-2.1.1. ¿Cómo se ha modificado el pensamiento del profesorado?: el aporte de las historias de aprendizaje	328
7-2.1.1.1. Acerca del rol del docente alfabetizador	329
7-2.1.1.2. Acerca del Concepto-enfoque de alfabetización	331
7-2.1.1.3. Acerca de la visión de la familia en la alfabetización	333
7-2.2. ¿Qué facilitadores y obstaculizadores marcan cada una de las etapas de trabajo?: el aporte de la encuesta al profesorado.....	335
7-2.3. Otras miradas acerca de la experiencia: El aporte de padres y medios de comunicación.....	341
7-2.3.1. El aporte de los padres:	341
7-2.2.2. El aporte de los medios de Comunicación	344
7-3. SISTEMATIZACIÓN DE LOS DATOS RECOLECTADOS Y VALORACIONES	
COMPARTIDAS ENTRE LOS DIFERENTES ACTORES	346
7-3.1. Acerca de la visión del rol docente	346
7-3.2. Acerca del concepto-enfoque de alfabetización.....	348
7-3.3. Acerca de la visión de la familia en la alfabetización	349
7-4. RECAPITULACIÓN.....	350
CAPÍTULO 8 – CONCLUSIONES Y PROYECCIONES DE LA	
TESIS	353
8-1. CONCLUSIONES.....	354
8-1.1. La evolución del pensamiento de los profesores respecto al rol docente.....	354

8-1.2. Evolución del pensamiento del profesorado respecto al concepto- enfoque de alfabetización	357
8-1.3. Evolución de la visión de la familia en la alfabetización.....	359
8-1.4. ¿Cómo inciden los cambios de pensamiento del profesorado en el hacer institucional, comunitario y áulico?: los enfoques mediados por el profesor.....	364
8-1.4.1. Desde el Punto de vista Institucional.....	364
8-1.4.2. Desde el Punto de vista socio-comunitario.....	366
8-1.4.3. Desde el Punto de vista áulico	366
8-2. PROYECCIONES	369
8-2.1. Programa Provincial de Lectura de la provincia de Chubut	369
8-2.2. Premios y publicaciones nacionales.....	373
8-2.3. Otras alternativas.....	374
8-3. LIMITACIONES.....	375
8-4. RECAPITULACIÓN.....	377
BIBLIOGRAFÍA	379

ANEXOS VOLUMEN II

LISTA DE CUADROS

Cuadro 1: Diseño General de la Investigación.....	11
Cuadro 2: Contexto de la tesis.....	50
Cuadro 3: Funciones de la lectura y escritura en la familia del alumnado.....	65
Cuadro 4: Relaciones entre los niveles de trabajo implicados en el estudio.....	71
Cuadro 5: Diseño de la primera fase de trabajo del proceso formativo.	73
Cuadro 6: Diseño de la segunda fase de trabajo del proceso formativo.....	74
Cuadro 7: Diseño de la tercera fase de trabajo del proceso formativo.....	76
Cuadro 8: Diseño de la cuarta fase de trabajo del proceso formativo.....	77
Cuadro 9: Diseño de la quinta fase de trabajo del proceso formativo.....	79
Cuadro 10: Diseño de la sexta fase de trabajo del proceso formativo.....	80
Cuadro 11: Instrumentos metodológicos, discriminados en el nivel 1 y 2.....	94
Cuadro 11: Instrumentos metodológicos, discriminados en el nivel 1 y 2.....	98
Cuadro 12: Detalle de objetivos y tareas propuestas en el taller formativo 1.....	159
Cuadro 13: Detalle de Objetivos y Tareas propuestas en las reuniones de trabajo 2, 3, 4 y 5.....	161
Cuadro 14: El rol del docente alfabetizador en la biografías alfabetizadoras del GF.....	164

Cuadro 15: El Concepto-enfoque de alfabetización en las biografías alfabetizadoras del GF.	166
Cuadro 16: La visión de la familia en las biografías alfabetizadoras del GF.	170
Cuadro 17: Análisis de escenas alfabetizadoras comunes del GF.	174
Cuadro 18: El rol del docente alfabetizador en las reuniones de trabajo 2, 3, 4 y 5 del GF.	183
Cuadro 19: El Rol del docente alfabetizador en el taller formativo 1 del GF, fase H de la tarea.	184
Cuadro 20: El concepto-enfoque de alfabetización del GF en las reuniones de trabajo 2,3,4 y 5.	186
Cuadro 21: El concepto-enfoque de alfabetización del GF en el taller formativo 1, fase G de la tarea.	189
Cuadro 22: El concepto-enfoque de alfabetización del GF en el Taller Formativo 1, fase H de la tarea.	191
Cuadro 23: La visión de la familia en el taller formativo 1 del GF, fase H de la tarea.	193
Cuadro 25: Evolución de los planteos del GF respecto al rol del docente alfabetizador en la fase 2 de la experiencia formativa.	197
Cuadro 26: Evolución de los planteos del GF respecto al rol concepto-enfoque de alfabetización en la fase 2 de la experiencia formativa.	199
Cuadro 27: Evolución de los planteos del GF respecto a la visión de la familia en la alfabetización en la fase 2 de la experiencia formativa.	201
Cuadro 28: Detalle de objetivos, tareas y bibliografía propuesta en el taller formativo 2 del GF.	205
Cuadro 29: Detalle de objetivos, tareas y bibliografía propuesta en las reuniones de trabajo 11, 12 y 13 del GF.	208
Cuadro 30: El rol del docente alfabetizador en la reunión 11 del GF.	210
Cuadro 33: La visión de la familia en la reunión 11 del GF.	217
Cuadro 34: La visión de la familia en la reunión 13 del GF.	221
Cuadro 35: El rol del docente alfabetizador en la reunión 12 del GF.	225
Cuadro 36: El rol del docente alfabetizador en la reunión 13 del GF.	227
Cuadro 37: El rol del docente alfabetizador en las notas de de campo de la coordinadora durante el taller formativo 2.	229
Cuadro 38: El concepto- enfoque de alfabetización en la reunión 12 del GF.	231
Cuadro 39: El concepto-enfoque de alfabetización en las notas de campo del GF (taller formativo 2).	234
Cuadro 40: El concepto-enfoque de alfabetización en las notas de de campo de la coordinadora (taller formativo 2).	235
Cuadro 41: La visión de la familia en las notas de campo de la reunión 12 del GF.	238
Cuadro 43: Visión de la Familia en las notas de campo de la coordinadora en el taller de análisis de cuadernos de clase.	240

Cuadro 44: Visión del Rol docente: tensiones discursos-prácticas en el GF.....	241
Cuadro 45: El concepto- enfoque de alfabetización: tensiones discursos- prácticas en el GF.....	242
Cuadro 46: La visión de la familia: tensiones discursos-prácticas en el GF.....	243
Cuadro 47: Evolución del los planteos del GF respecto a la visión del rol docente en la fase 3 de la experiencia formativa.....	255
Cuadro 48: Evolución de los planteos del GF respecto al concepto-enfoque de alfabetización en la fase 3 de la experiencia formativa.....	258
Cuadro 49: Evolución de los planteos del GF respecto a la visión de la familia en la fase 3 de la experiencia formativa.....	260
Cuadro 50: Detalle de objetivos, tareas y bibliografía propuesta en el taller formativo 3.....	263
Cuadro 51: Detalle de objetivos, tareas y bibliografía propuesta en las reuniones de trabajo 2, 3, 4 y 5 del GF.....	265
Cuadro 52: El rol del docente alfabetizador en las notas de campo de las reuniones 16, 17 y 18 del GF.....	268
Cuadro 53: El concepto-enfoque de alfabetización en las reuniones 16, 17, 18 y 19 del GF.....	271
Cuadro 54: La visión de la familia en las notas de campo de las reuniones 16, 17,18 y 19 del GF.....	273
Cuadro 55: El rol del docente alfabetizador en las notas de campo del GF durante el taller formativo 3.....	277
Cuadro 56: El concepto-enfoque de alfabetización en las notas de campo del GF (taller formativo 3).....	280
Cuadro 57: La visión de la familia en las notas de campo del GF (taller formativo 3).....	283
Cuadro 58: Evolución de los planteos del GF respecto a la visión del rol docente en la fase 4 de la experiencia formativa.....	285
Cuadro 59 Evolución de los planteos del GF respecto a la visión del rol docente en la fase 4 de la experiencia formativa.....	287
Cuadro 60: Evolución de los planteos del profesorado respecto a la visión de la familia en la fase 4 del GF.....	288
Cuadro 61: Detalle de objetivos,tareas y bibliografía propuesta en la reunión de trabajo 21 del GF.....	293
Cuadro 62: La visión de GF acerca de su propia evolución respecto al rol del docente alfabetizador en las notas de campo de la reunión de trabajo 21.....	296
Cuadro 63: Visión de GF acerca de su propia evolución respecto al concepto- enfoque de alfabetización en las notas de campo de la reunión de trabajo 21.....	298
Cuadro 64: Visión de GF acerca de su propia evolución respecto a la visión de la familia en la alfabetización en las notas de campo de la reunión de trabajo 21.....	300

Cuadro 65: Síntesis de los registros observacionales de la coordinadora y de las autoevaluaciones de la docente.	307
Cuadro 66: Evolución de las escrituras de los alumnos durante el desarrollo del proyecto Museo del Barrio.	309
Cuadro 67: El Rol del docente alfabetizador: tensiones discursos-prácticas en el GF.	317
Cuadro 68: El concepto-enfoque de alfabetización: tensiones discursos-prácticas en el GF.	318
Cuadro 69: La visión de la familia en la alfabetización: tensiones discursos-prácticas en el GF.	319
Cuadro 70: Evolución de los planteos del profesorado respecto al rol del docente alfabetizador en la fase 5 de la experiencia formativa.	320
Cuadro 71: Evolución de los planteos del profesorado respecto al concepto-enfoque de alfabetización en la fase 5 de la experiencia formativa.	321
Cuadro 72: Evolución de los planteos del profesorado respecto a la visión de la familia en la alfabetización en la fase 5 de la experiencia formativa.....	322
Cuadro 73: Detalle de objetivos, tareas y bibliografía propuesta respecto a los instrumentos específicos de la tesis.	327
Cuadro 74: El Rol del docente alfabetizador en las historias de aprendizaje del GF.	330
Cuadro 75: El Concepto- enfoque de alfabetización en las historias de aprendizaje del GF.....	332
Cuadro 76: La visión de las familias en las historias de aprendizaje del GF.	334
Cuadro 77: Facilitadores y obstaculizadores en las encuestas escritas al profesorado.	337
Cuadro 78: Reflexión colectiva sobre el logro de los objetivos respecto al Proyecto Museo del Barrio.	340
Cuadro 79: Evolución de los planteos del profesorado respecto al rol del docente alfabetizador en la fase 6 de la experiencia formativa.	347
Cuadro 80: Evolución de los planteos del profesorado respecto al concepto-enfoque de alfabetización en la fase 6 de la experiencia formativa.	348
Cuadro 81: Evolución de los planteos del profesorado respecto a la visión de la familia en la alfabetización en la fase 6 de la experiencia formativa.....	349
Cuadro 82: Síntesis de ejes de contenido respecto a la categoría rol del docente alfabetizador.....	356
Cuadro 83: Síntesis de ejes de contenido respecto a la categoría concepto-enfoque de alfabetización.	358
Cuadro 84: Síntesis de ejes de contenido respecto a la visión de la familia en la alfabetización.....	360

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Edades de los niños del año integrador.....	58
Gráfico 2- País de procedencia de los chicos	58
Gráfico 3- Provincia de procedencia de los niños.....	58
Gráfico 4- Países de procedencia de los padres de los niños el año integrador	59
Gráfico 5- Provincia de Nacimiento de los padres.....	59
Gráfico 6- Origen de las familias	60
Gráfico 7- Migraciones por años.....	60
Gráfico 8- Situación laboral de los padres	61
Gráfico 9- Situación laboral de las madres.....	61
Gráfico 10- Alfabetización de los padres	63
Gráfico 11- Escolarización de los padres	63
Gráfico 12- Planos de alfabetización. Cassany (2002) Alfabetización digital.....	119
Gráfico 13- Síntesis de los datos ¿ Cómo evoluciona el pensamiento del profesorado?	363
Gráfico 14- Síntesis del enfoque de alfabetización mediado por el profesorado.....	368

LISTA DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1- Primer plano exterior del Museo.....	148
Ilustración 2 - Primer plano interior del Museo del Barrio	148
Ilustración 3 - Cómic 1 surgido de las Biografías alfabetizadoras del GF Taller Formativo 1 (1ª parte).....	178
Ilustración 4- Cómic 1 surgido de las Biografías alfabetizadoras del GF Taller Formativo 1 (2ª parte).....	179
Ilustración 5 - Cómic 2 surgido de las Biografías alfabetizadoras del GF Taller Formativo 1	181
Ilustración 6 - Plano elaborado por la Pareja 1: “El espacio alfabetizador”.	247
Ilustración 7 - Plano elaborado por la Pareja 2: “El espacio alfabetizador”.	249
Ilustración 8 - Plano de la ciudad de Puerto Madryn (con recorrido dibujado por el GF). Fuente: Subsecretaría de Turismo de la Municipalidad.	276
Ilustración 9 - Texto 1/Tipo A.....	310

Ilustración 10 - Texto 2/Tipo A.....	311
Ilustración 11 - Texto 3/Tipo B.....	311
Ilustración 12 - Texto 3/Tipo C.....	312
Ilustración 13 - Texto 4/Tipo C.....	312
Ilustración 14 - Texto 4/Tipo D.....	314
Ilustración 15 - Texto 5/Tipo D.....	314
Ilustración 16 - Texto 6/Tipo D.....	315
Ilustración 17 - Textos escritos por los padres el día de la inauguración del Museo (1ª parte).....	342
Ilustración 18 - Textos escritos por los padres el día de la inauguración del Museo (2ª parte).....	343
Ilustración 19 - Recortes de la prensa local.....	345

INTRODUCCIÓN

La alfabetización ocupa un lugar relevante en los debates actuales sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje. Excede el terreno de la didáctica de la lengua y se instala como preocupación sociocultural y política, tanto de los países en vías de desarrollo como de aquellos que supuestamente lo han alcanzado. Por su parte, las políticas educativas de las últimas décadas otorgan a la alfabetización un lugar primordial, reflejando este reconocimiento en un imperativo que instala la temática en los discursos curriculares y en las propuestas de formación continua de los docentes.

El conjunto de los marcos teóricos que circulan a partir de la Reforma Educativa, diagnostican, explican, orientan, interpretan, prescriben, desde diversos enfoques, lo que sucede y lo que sería deseable que sucediera con la alfabetización en la escuela. Sin embargo, en los planteamientos docentes son escasas aún las transformaciones que se registran y los problemas persisten, aumentando la sospecha sobre la eficacia de la escuela argentina. Al respecto Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1983) dicen que unos estudian la formación docente, otros la deciden, y todavía son otros los que la realizan, es decir que se desencadena un impedimento para el verdadero cambio a partir de la separación entre investigadores, administradores y docentes. Este planteo es vigente en el terreno de la alfabetización y en el caso particular de Argentina se ve reforzado por la crisis económica, sociocultural y política siendo a menudo la alfabetización una práctica favorecedora de la exclusión social y la deserción escolar temprana en los grupos menos favorecidos.

Los avances teóricos de la alfabetización no redundan necesariamente en innovaciones en las prácticas docentes y menos aún en criterios de atención a la diversidad que den respuesta a demandas específicas de los diversos colectivos escolares.

En el ámbito de la Reforma Educativa argentina, uno de los grandes problemas que se plantean es el exceso de discurso científico-educativo producido desde ámbitos exteriores a la escuela y por ello en el estudio de tesis me propongo mostrar el análisis realizado del proceso formativo institucional de un colectivo de cuatro docentes alfabetizadores de la Escuela Municipal 3 de la ciudad de Puerto Madryn, Chubut, Argentina. Los mismos se constituyen como grupo de formación, en adelante (GF) y

desarrollan una investigación-acción, en la cual asumo la tarea de coordinadora. Los insumos de dicho proceso son analizados en la presente tesis doctoral, en la cual me interrogo y analizo los cambios en el pensamiento de los docentes alfabetizadores y la incidencia de los mismos en los criterios de atención a la diversidad en la propuesta de enseñanza.

El trabajo cuenta con la dirección académica del Dr Arturo Noguerol Rodrigo, del departamento de didáctica de la Lengua, la Literatura y las Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Barcelona y se estructura en ocho capítulos.

Por otra parte, cabe explicitar que en el presente estudio conviven dos recorridos metodológicos complementarios. Por un lado, el proceso seguido para la formación concreta del profesorado que acaba en la construcción del Museo como propuesta alfabetizadora (nivel 1) y por el otro, el análisis personal que realizo de dicha experiencia formativa (nivel 2) que depende del anterior, temporal y causalmente y corresponde estrictamente al desarrollo de la presente tesis doctoral.

A continuación se presenta una breve síntesis del contenido de los diferentes capítulos:

Capítulo 1: EL CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

Este capítulo contiene el planteo general de la investigación: el encuadre de trabajo, los objetivos, los sujetos de la investigación, el marco y diseño metodológico, tanto del proceso formativo (nivel 1), como el de la elaboración de la tesis (nivel 2). Presenta también un resumen sumario de la primera etapa de trabajo del grupo de formación, sintetizando los principales planteamientos, procedimientos y resultados, que constituyen el contexto del cual parte el profesorado durante la segunda etapa de trabajo.

Se incluyen en el mismo datos surgidos de la reunión de trabajo 1, la devolución de la coordinadora al GF y las reacciones del mismo respecto a dicha devolución. Los mismos se utilizan para mostrar la articulación entre las dos etapas de trabajo del GF y las proyecciones y objetivos de la segunda. Se presentan también datos del alumnado tomados de los registros de asistencia de aula y de las encuestas escritas a las familias.

Capítulo 2: MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

En este capítulo se presenta la sistematización personal de los materiales teóricos trabajados con el profesorado en los talleres formativos y las reuniones de trabajo, como así también una recopilación de aquellas ideas que resultaron más potentes para fundamentar la tarea del Grupo de Formación y que a su vez respaldan los datos que se analizan en la tesis.

Se articulan dos ejes centrales: por un lado, la reflexión sobre la formación del profesorado y por el otro, la alfabetización como objeto de estudio en el ámbito de las prácticas áulicas y dentro de un contexto institucional específico.

Capítulo 3: ¿QUÉ PIENSAN LOS PROFESORES DURANTE EL PLANTEO DE LA PREOCUPACIÓN TEMÁTICA?

En este capítulo, se presenta e interpreta la evolución del pensamiento de los profesores durante el planteo y exploración de la preocupación temática que dio lugar a la investigación-acción. Se parte de las representaciones personales que explicita el profesorado en sus biografías alfabetizadoras, acerca de las siguientes categorías: rol del docente alfabetizador, concepto – enfoque de alfabetización, visión de la familia en la alfabetización. Posteriormente, y ya desde la visión del rol docente, se presenta y analiza, el posicionamiento inicial del profesorado respecto a las categorías ya mencionadas.

Para dar cuenta de lo anterior, se analizan datos asociados a las categorías seleccionadas surgidos del taller formativo 1: “De las biografías alfabetizadoras al concepto de alfabetización”, y de las reuniones de trabajo 2, 3, 4 y 5 del GF .

De este modo, el capítulo permite observar las relaciones de continuidad y ruptura entre las representaciones que surgen de las historias alfabetizadoras de los docentes y las concepciones que los mismos sostienen al inicio de la experiencia formativa. Finalmente, se resumen los datos en ejes de contenido que permiten sintetizar los mismos.

Capítulo 4: ¿QUÉ PIENSAN LOS PROFESORES DURANTE EL ANÁLISIS DE LA PREOCUPACIÓN TEMÁTICA?

En este capítulo, se presenta e interpreta la evolución del pensamiento de los profesores durante el análisis de la preocupación temática que dio lugar a la investigación-acción.

Para dar cuenta de lo anterior, se analizan datos surgidos del taller formativo 2: “Análisis de cuadernos de clase” y de las reuniones de trabajo 11, 12 y 13 del GF.

De este modo, el capítulo permite observar dos momentos en la evolución del pensamiento del profesorado. El primero, asociado a una mirada externa y etnocéntrica de la tarea alfabetizadora y el segundo, centrado en la reflexión profesionalizadora que favorece una mirada crítica de la propia tarea como así también el diseño de nuevos entornos y estrategias alfabetizadoras.

Finalmente, se resumen los datos en ejes de contenido que permiten sintetizar los mismos.

Capítulo 5: ¿QUÉ PIENSAN LOS PROFESORES DURANTE EL DISEÑO Y GESTIÓN DEL PLAN DE ACCIÓN?

En este capítulo, se presenta e interpreta la evolución del pensamiento de los profesores durante el diseño del plan de acción: Proyecto Museo del Barrio. Se fundamentan los proyectos de trabajo como modalidad pedagógica que permite a los docentes insertar sus voces e ideas en el currículum de alfabetización.

Se analizan datos surgidos del taller formativo 3: “En busca de contextos alfabetizadores”, de las reuniones de trabajo 16, 17, 18 y 19 del GF y de las notas de campo de la coordinadora sobre el plan de acción.

Dichos datos ponen en evidencia de qué modo los procesos de planificación participativa aportan a la evolución de las representaciones del profesorado sobre las categorías en cuestión.

Finalmente, se resumen los datos en ejes de contenido que permiten sintetizar los mismos.

Capítulo 6: ANÁLISIS Y TRIANGULACIÓN DE LOS DATOS RECOLECTADOS

Se estructura este capítulo entorno a la confrontación y triangulación de los datos presentados en los capítulos anteriores. Se observa así el grado de congruencia y discrepancia que existe entre la evolución del pensamiento del profesorado, la propuesta de enseñanza y las acciones educativas del aula.

Se analizan datos asociados a las categorías seleccionadas, surgidos de las notas de campo de la reunión de trabajo 21, los registros de observación de la coordinadora en dos visitas realizadas al aula durante la implementación del proyecto y una muestra de las producciones escritas de los niños, antes del inicio del proyecto y durante la implementación del mismo.

Se presentan finalmente, las principales tensiones que se producen entre las reflexiones teóricas, los planteamientos didácticos respecto a la atención a la diversidad en el aula alfabetizadora y los cambios concretos que el profesorado va realizando en su propuesta de enseñanza.

Capítulo 7: VALORACIÓN COLECTIVA DE LA EXPERIENCIA

Este capítulo se centra en la valoración colectiva de la experiencia formativa desde el punto de vista de distintos actores sociales. Se reúne y analiza así la visión que tiene el profesorado sobre su propia evolución, como así la opinión de padres y medios de comunicación respecto al Plan de Acción y a los cambios concretos que se logran en los niños.

Se analizan datos, surgidos de las historias de aprendizaje de los docentes, notas de campo de la reunión 21 del GF, encuesta escrita al profesorado, producciones escritas de los padres en el libro de visita del Museo, registros archivísticos públicos: material periodístico publicado en los diarios locales.

A manera de síntesis y más allá de las particularidades de cada visión, se sintetizan las valoraciones compartidas que se elaboran, considerando que las mismas dan cuenta de un proceso de negociación y construcción social del conocimiento propio de los proyectos de trabajo.

Capítulo 8: CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN

En este capítulo de cierre, se presentan las conclusiones centrales del estudio realizado, retomando los objetivos centrales que lo han orientado. Se esboza una síntesis de la evolución del pensamiento del profesorado, explicitando de qué modo dichos cambios han permitido mejoras respecto de la atención a la diversidad a nivel institucional, comunitario y áulico. Finalmente, se plantean posibilidades, limitaciones y proyecciones a futuros trabajos de investigación.

CAPÍTULO 1 - EL CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

1-1. PRESENTACIÓN Y BREVE ENCUADRE DE LA INVESTIGACIÓN

1-1.1. Contexto de la tesis: los insumos previos del grupo como punto de partida

1-1.1.1. ¿Cuál es el contexto del cual parte el grupo formativo?

1-1.1.2. ¿Cuáles son los principales planteamientos, procedimientos y resultados?

1-1.1.2.1. El planteamiento

1-1.1.2.2. Los procedimientos metodológicos

Fase 1: Descripción de la preocupación temática y diseño preliminar de la investigación

Fase 2: Análisis de la preocupación temática

Fase 3: Diseño del plan de acción

Fase 4: Desarrollo del Plan de Acción: observación y análisis de dos casos.

1-1.1.2.3. Resultados y proyecciones

1-1.1.3. ¿Qué recupera el profesorado de los insumos de su trabajo previo para la segunda etapa de trabajo?

1-2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

1-3. DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

1-3.1. Los sujetos de la investigación

1-3.1.1. La Institución involucrada

1-3.1.2. Sujetos activos de las acciones educativas

1-3.1.2.1. El grupo formativo (GF), el profesorado:

1-3.1.2.2. El alumnado: Caracterización general del grupo y su familia

1-3.2. Componentes metodológicos de la investigación

1-3.2.1. Bases metodológicas del proceso formativo y diseño metodológico de la tesis

1-3.2.2. Procedimiento metodológico: la investigación acción o el profesor como investigador

1-3.2.1.1. FASE 1: Disposición de condiciones iniciales: recreación del vínculo inicial con la institución

1-3.2.2.2. FASE 2: Planteo de la preocupación temática y fortalecimiento del proceso formativo

1-3.2.2.3. FASE 3: Análisis de la preocupación temática y fortalecimiento del proceso formativo

1-3.2.2.4. FASE 4: Diseño del plan de actuación

1-3.2.2.5. FASE 5: Análisis y evaluación del plan de actuación

1-3.2.2.6. FASE 6: Valoración colectiva de la experiencia desde la visión de distintos actores

1-3.3. El proceso específico de la elaboración de la tesis

1-3.3.1. Los instrumentos metodológicos

1-3.3.2. El modelo de tratamiento y análisis de los datos

1-3.3.2.1. El uso de herramientas informáticas

1-3.3.2.2. El tratamiento específico de los datos orales

1-4. RECAPITULACIÓN

Este capítulo contiene una presentación y caracterización general del estudio realizado para la elaboración de la tesis. Contextualiza el mismo en la labor de un grupo formativo de docentes alfabetizadores, GF, que diseñan y gestionan una investigación-acción en la cual la doctoranda está involucrada como coordinadora. A partir de estos datos de base, se define y caracteriza el objeto concreto del estudio: “*análisis de las modificaciones observadas en los planteamientos didácticos de atención a la diversidad en el grupo formativo*”. Presenta los procedimientos metodológicos seguidos, como así también un detalle de los instrumentos de recolección de datos y los criterios de tratamiento y análisis de los mismos, tanto en el proceso formativo como en el interpretativo.

1-1. Presentación y breve encuadre de la investigación

La investigación que se presenta es el resultado de la articulación y retroalimentación de dos niveles de trabajo en los cuales se involucran diferentes actores y ámbitos: el

desarrollo de una experiencia formativa mediante la investigación -acción (nivel 1) y el análisis de la misma o desarrollo de la tesis doctoral (nivel 2).

La experiencia formativa nuclea a un grupo de profesores de la Escuela Municipal 3 de Puerto Madryn, Chubut, Patagonia Argentina: dos docentes de primer año de EGB y dos integrantes del equipo directivo, preocupados por resolver situaciones de fracaso escolar del alumnado en el proceso alfabetizador. Los mismos solicitaron al Instituto Superior de Formación Docente 803, donde me desempeñé, asesoramiento didáctico en el área de lengua. Como formadora de dicha institución, tuve la oportunidad de encontrarme con este grupo y comenzar a confrontar preocupaciones, inquietudes, dudas, proceso que se sistematizó a través de la constitución del grupo de formación (GF), en el cual asumí la tarea de coordinadora. El GF tuvo dos etapas de trabajo: Etapa 1: desde Marzo de 1999 a Septiembre de 2000 y Etapa 2: desde Octubre de 2000 a Diciembre de 2001. Como consecuencia de esta experiencia, surgen los dos niveles de trabajo, que a continuación se describen. La diferenciación de ambos, resulta clave para comprender los datos que se presentan en el estudio de tesis.

Nivel 1: El desarrollo de la investigación-acción (experiencia formativa): se estructura mediante el diálogo de los discursos teóricos de la alfabetización con los problemas prácticos que plantea el profesorado. Implica el planteo, exploración, análisis de la preocupación temática, diseño del plan de acción y evaluación del mismo. Toma como punto de partida insumos previos del grupo que fueron producidos durante la primera etapa de trabajo y que se reseñan en el apartado 1.1 del presente capítulo, como contexto del cual parte el trabajo de tesis.

Nivel 2: El desarrollo de la tesis doctoral involucra a la doctoranda (coordinadora del grupo formativo) como investigadora, dirigida por el doctor Arturo Noguero Rodríguez del Departamento de Didáctica de la Lengua la Literatura y las Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Barcelona. Este nivel convive temporalmente con el primero y a su vez se espera que retroalimente al mismo, en la medida que se propone estudiar el proceso formativo en sus diferentes etapas y dar cuenta de los cambios que se operaron en el pensamiento del profesorado respecto al rol del docente alfabetizador, al concepto - enfoque de alfabetización y a la visión de la familia en la alfabetización.

Al hablar de cambio de los planteamientos didácticos del profesorado, se hace referencia a las modificaciones que el mismo protagoniza durante el proceso de trabajo. Los mismos involucran el sistema de creencias, representaciones y

conocimientos, organizados en una red de componentes interrelacionados que al decir de Cambra (2000) integran el pensamiento del profesor.

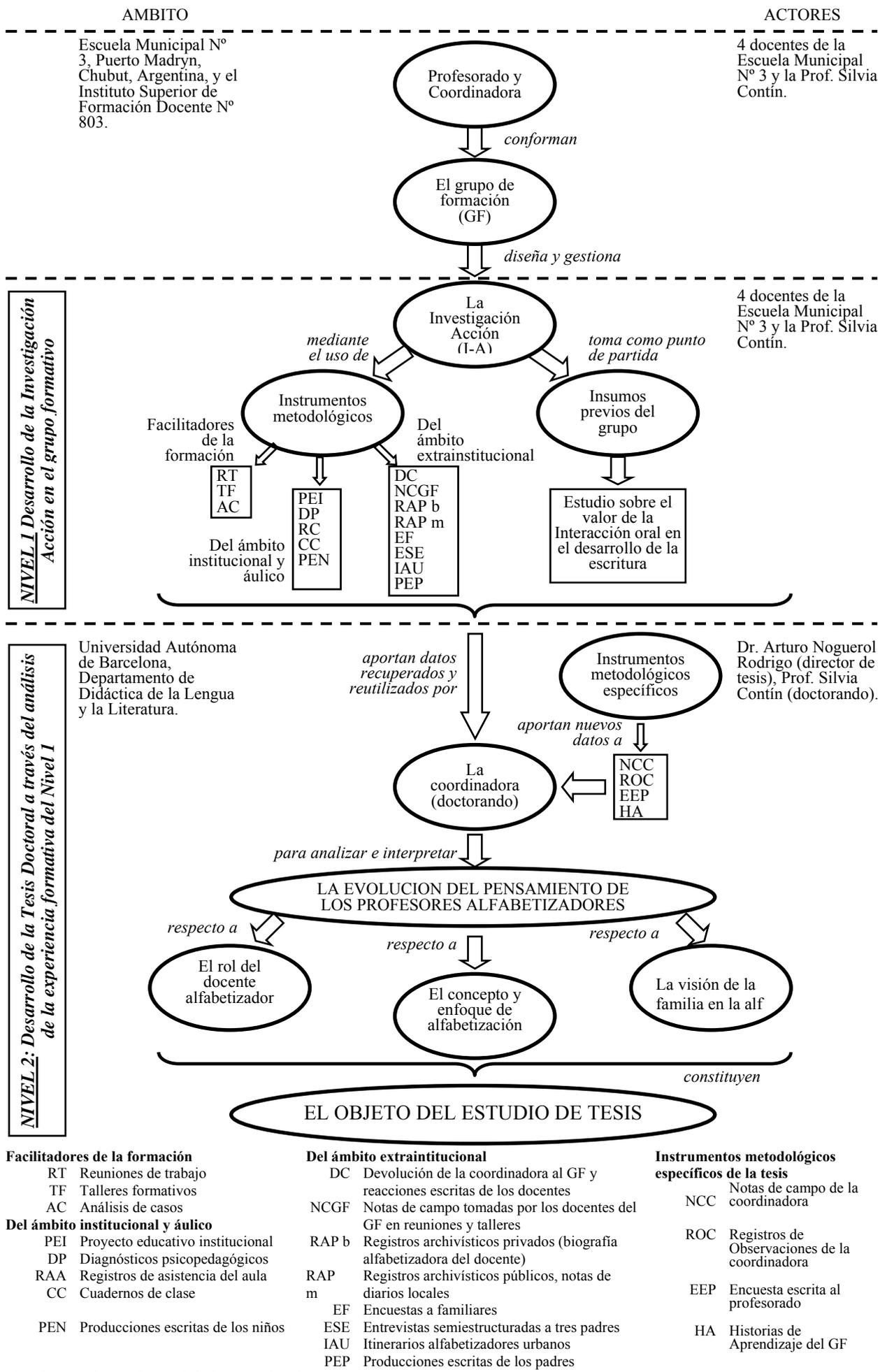
Resulta importante explicitar la dificultad que genera analizar el pensamiento del profesor, cuando el investigador participa en las acciones y no es un simple observador. Esta complejidad ha sido reconocida por diversos autores, entre ellos Clark y Peterson (1990, p. 451) y en este estudio se ha generado en el momento de deslindar los dos niveles de trabajo presentes en toda la intervención reflexiva.

En el *Cuadro 1*, consignado en la página siguiente, se grafican y sintetizan los niveles de trabajo, con el fin de clarificar los mismos, indicando en cada caso los actores y ámbitos involucrados. Cabe aclarar que la presente tesis se centra específicamente en el segundo nivel de trabajo.

Caracterizan a este estudio, las siguientes concepciones de base, desarrolladas en profundidad en el capítulo 2 , en el marco de las reflexiones sobre la formación docente y sus modelos:

- Una valoración de los profesores como agentes reflexivos, que toman decisiones en forma permanente, siendo protagonistas centrales del currículum de alfabetización en un contexto institucional de referencia.
- Una visión abierta del concepto de alfabetización que permite comprender su pluralidad y constante evolución tanto en los entornos globales como en los locales.
- Una consideración antropológica del proceso de alfabetización que parte de valorar el rol y los aportes que los diversos tipos de familias hacen al mismo.
- Una convicción colectivamente construida que nos lleva a sostener que la evolución del pensamiento de los profesores, a través del proceso formativo, permite mejoras respecto a la atención a la diversidad en la propuesta de enseñanza.

Los niveles de reflexión mencionados en el Cuadro 1, se entrecruzan con el fin de demostrar la idea central de este estudio: **no basta dar al docente alfabetizador un currículum nuevo o sugerirle unos cambios para que sus planteos de enseñanza se modifiquen. Para que esto ocurra, el profesor debe haber reconocido y legitimado antes y desde su pensamiento, ideas que faciliten los procesos de innovación que pretende llevar adelante en la práctica.**



<p>Facilitadores de la formación</p> <p>RT Reuniones de trabajo</p> <p>TF Talleres formativos</p> <p>AC Análisis de casos</p> <p>Del ámbito institucional y áulico</p> <p>PEI Proyecto educativo institucional</p> <p>DP Diagnósticos psicopedagógicos</p> <p>RAA Registros de asistencia del aula</p> <p>CC Cuadernos de clase</p> <p>PEN Producciones escritas de los niños</p>	<p>Del ámbito extrainstitucional</p> <p>DC Devolución de la coordinadora al GF y reacciones escritas de los docentes</p> <p>NCGF Notas de campo tomadas por los docentes del GF en reuniones y talleres</p> <p>RAP b Registros archivísticos privados (biografía alfabetizadora del docente)</p> <p>RAP m Registros archivísticos públicos, notas de diarios locales</p> <p>EF Encuestas a familiares</p> <p>ESE Entrevistas semiestructuradas a tres padres</p> <p>IAU Itinerarios alfabetizadores urbanos</p> <p>PEP Producciones escritas de los padres</p>	<p>Instrumentos metodológicos específicos de la tesis</p> <p>NCC Notas de campo de la coordinadora</p> <p>ROC Registros de Observaciones de la coordinadora</p> <p>EEP Encuesta escrita al profesorado</p> <p>HA Historias de Aprendizaje del GF</p>
---	---	---

Cuadro 1: Diseño General de la Investigación

1-1.1. Contexto de la tesis: los insumos previos del grupo como punto de partida

1-1.1.1. ¿Cuál es el contexto del cual parte el grupo formativo?

Los procesos de pensamiento del profesorado que se analizan, tienen como contexto o antecedente un trabajo de investigación-acción realizado por el GF durante el ciclo 1999-2000, titulado: *El Museo ABC: Una revisión de los discursos y las prácticas alfabetizadoras en el primer ciclo de la EGB*. La experiencia se centró en el análisis del valor de la interacción oral en el aprendizaje de la escritura. Fue realizada en la Escuela Municipal 3, situada en el Barrio San Miguel de la ciudad de Puerto Madryn, Chubut, Patagonia Argentina. Participaron de la misma 90 niños de EGB 1, pertenecientes a tres secciones de primer año A, B y C, junto a sus tres docentes y dos miembros del equipo directivo de la institución, lo cual suma un total de cinco docentes, coordinadas por la Prof. Silvia Contín.

A continuación se presentan las líneas fundamentales de los principales planteamientos, procedimientos y resultados del trabajo realizado. Se articulan en los mismos, datos de campo emergentes de la experiencia con el profesorado y comentarios interpretativos de la coordinadora. Como esqueleto articulador de la presentación se tomarán las cinco fases de la investigación-acción que se han escogido también como base para la presentación de las actividades centrales consideradas en la tesis. Este trabajo, además, supone el primer bucle de la espiral que estructura los ciclos de la investigación-acción (Carr & Kemmis, 1988), lo que proporciona a los dos trabajos una continuidad.

1-1.1.2. ¿Cuáles son los principales planteamientos, procedimientos y resultados?

1-1.1.2.1. El planteamiento

El trabajo se inició a través del planteo del problema de la práctica que nucleó al GF en el año 1999: el desinterés de los niños de tres primeros años de EGB por las tareas alfabetizadoras escolarizadas y el consecuente riesgo de fracaso escolar que esta situación provocaba en los mismos. Los docentes planteaban:

“Los niños de primero A, B y C no se interesan por las tareas de alfabetización, ¿Cómo podemos generar un proceso alfabetizador que otorgue a los mismos un protagonismo central?”.

Contín, S. (2000, p. 3)

En este marco, los objetivos de trabajo elaborados y consensuados con el profesorado, se focalizaron en los siguientes aspectos:

“Indagar las causas del desinterés de los niños por la propuesta alfabetizadora, poniendo especial interés en el análisis de discursos y prácticas del profesorado.

Generar cambios e interpretaciones críticamente argumentadas en el ámbito de los discursos y de las prácticas.

Romper la agrupación del aula como único ámbito alfabetizador y facilitar procesos de interacción comunicativa que aporten al desarrollo del pensamiento alfabetizado en los niños y a la creación de un contexto cultural y mental compartido”.

Contín, S. (2000, p. 4)

1-1.1.2.2. Los procedimientos metodológicos

A efectos de clarificar las multicausalidades que generaban el problema y hallar estrategias de superación, se procedió al diseño de cuatro fases de trabajo. Se presenta una caracterización de cada una, acompañada de comentarios interpretativos realizados por la coordinadora.

Fase 1: Descripción de la preocupación temática y diseño preliminar de la investigación

Caracterización de la tarea realizada:

A partir de la preocupación inicial, se opta por el desarrollo de una investigación acción, considerando que este modelo es el más propicio para fortalecer el rol de docentes investigadores y a su vez permitir que el proceso de análisis logre impactar en el ámbito de las prácticas para dar solución a los problemas cotidianos que el profesorado explicitaba. Desde este marco metodológico y mediante un trabajo colaborativo, se diseña el modelo de investigación: procedimientos, instrumentos y criterios de tratamiento y análisis de datos. La tarea se concreta en siete reuniones de trabajo.

Los instrumentos utilizados son los coherentes con la metodología cualitativa y con los objetivos propuestos:

- Reuniones de trabajo y anotaciones de campo de las mismas.
- Análisis de casos.
- Análisis de documentos institucionales.
- Diario de investigación del docente.
- Notas de campo de la coordinadora.
- Entrevista estructurada a los docentes.
- Listas.
- Registros textuales escritos a partir de la definición de cuatro tareas alfabetizadoras implementadas en el aula.

Los datos recolectados son transcritos y tratados para su análisis y compartidos con el grupo de investigación.

Análisis de la tarea realizada:

En esta fase el profesorado logra explicitar un problema de su práctica. En el contenido del mismo se ponen de manifiesto dos cuestiones centrales: el acuerdo de llevar adelante un trabajo colaborativo y la voluntad de generar un proyecto alfabetizador en el cual los alumnos cobren un protagonismo central.

“Los niños de primero A, B y C no se interesan por las tareas de alfabetización,

¿Cómo podemos generar un proceso alfabetizador que otorgue a los mismos un protagonismo central”.

Contín, S. (2000, p. 3)

Fase 2: Análisis de la preocupación temática

Caracterización de la tarea realizada:

En esta fase se realizan cinco reuniones de trabajo con el profesorado. A través de un análisis interpretativo de los datos se recupera la visión de docentes y directivos respecto a la preocupación temática. Para conocer los fundamentos institucionales, se analizan documentos institucionales:

- Diagnósticos de aula de los tres grupos.
- Registros de asistencia a clase.
- Objetivos de la alfabetización.
- Notas de campo de la coordinadora, para dar cuenta de los procesos del aula.

Análisis de la tarea realizada:

Se considera que no existe una lengua superior a otra y que el respeto hacia la diversidad lingüística y cultural es un punto de partida central para el desarrollo de la propuesta alfabetizadora.

La tarea de análisis realizada con el profesorado pone en evidencia algunos de los problemas centrales que subyacen a la preocupación temática inicial. Como líneas generales de observación, se evidencia que los docentes:

- Manifiestan a través de sus discursos y prácticas una visión estereotipada de los alumnos y las familias mediatizada por la imagen de un alumno modelo, cuyas expectativas se ajustan a las de la institución escolar.
- Perciben las diferencias socioculturales y lingüísticas del grupo como déficit. Aparece una fuerte tendencia a asimilar la cultura familiar con problemáticas propias de la convivencia en situaciones de conflicto: violencia familiar, abandono y desatención.

La asimilación antes mencionada: cultura familiar/ problemas de convivencia, presente en la mayor parte de los datos recogidos, niega la existencia de una

productividad cultural familiar. La familia pareciera no tener capital cultural por no tener productos culturales visibles: costumbres, tradiciones, prácticas concretas. Se prejuzga a la misma en contraste con valores (y formas de exteriorizarlos) socialmente legitimados como positivos: “*atención, afecto, cuidado, contención socio- económica, estimulación hacia las tareas escolares, diálogo, respeto, afecto, comprensión*”. Se desconocen los valores legitimados en este tipo de familias y el tipo particular de configuración de las mismas. Las obligaciones y responsabilidades familiares del niño son percibidas como cargas excesivas y explotación. Se habla reiteradamente de “*deficiencias, carencias y faltas*”. La cultura escolar, oficial, opera como modelo permanente y desde la misma, se construye la mirada etnocéntrica antes mencionada.

Veamos un ejemplo. Al referirse a las familias, los docentes expresan:

“Desde el mes de Marzo, algunas situaciones particulares nos preocuparon principalmente a los docentes e incidieron directamente en el proceso de alfabetización De los 90 niños, 24 presentan realidades cognitivas y familiares complejas y diversas tales como:

Las familias de procedencia se encuentran por debajo de la línea de pobreza y con las necesidades básicas insatisfechas. En general no han completado la escolaridad primaria y muchos son analfabetos. Existe mucha desatención y abandono de parte de la familia. Desnutrición infantil y ausencia de controles médicos y de hábitos de higiene.

Relaciones sociales y parentales complejas a causa del aislamiento, el hacinamiento y la pobreza.

El clima familiar suele ser hostil. Hay muchos padres alcohólicos. Maltrato familiar: golpes, violación, alcoholismo infantil inducido por padres o padrastros. Los padres son figuras violentas y destructivas que en muchos casos cometen abuso con los menores a su cargo. No existe el diálogo, el respeto, el afecto y la comprensión.

Las familias de procedencia son en un alto porcentaje provenientes de provincias. Conviven varios hijos que no son hermanos entre sí; adultos que no son los padres reales sino padrastros o familiares en 2° ó 3° grado. Son familias de más de cuatro miembros en general. Se dedican tareas tales como: albañilería, servicios en general, _ El nivel cultural de los progenitores es deficiente: poseen nivel primario incompleto y en algunos casos son analfabetos”.

Contín, S. (2000, p. 42)

Se observa un posicionamiento externo frente al problema: los docentes responsabilizan a la familia del fracaso escolar de los niños en el proceso de alfabetización. Al enunciar los problemas de alfabetización y sus causas, vinculan directamente los problemas relativos al proceso de enseñanza-aprendizaje con las características del contexto sociocultural o con deficiencias neurológicas, fisiológicas, falta de madurez. De este modo, sitúan los problemas fuera de la responsabilidad escolar y docente, salvaguardando en general el buen auto-concepto personal y profesional.

Al referirse a las familias, los docentes expresan:

“Si bien existe voluntad, es poco lo que podemos hacer los maestros si los padres nos les importa demasiado que los chicos aprendan a leer y a escribir. Ellos prefieren que ayuden en las tareas familiares o trabajen en la calle o pidan”.

“Los niños viven situaciones de: sobrecarga familiar, trabajo precoz fuera y dentro del hogar, búsqueda de comida fuera del hogar (en la basura), cuidado de hermanos menores, necesidades educativas especiales: atención dispersa, problemas fonaudiológicos no atendidos por profesionales en el tema, pautas culturales diferentes a las convalidadas por la escuela: esconderse o enfurecerse ante lo no deseado o aceptado, escapar, golpear, aislarse, no hablar frente a un conflicto, silbar, gritar, no responder, producir sonidos molestos, interponerse con actitudes intolerantes, insultar, no traer útiles escolares, perderlos, romper o comer los útiles, juegos sexuales precoces ocasionados por la observación en el seno familiar, problemas vinculares. Cabe acotar que en su gran mayoría estos niños provienen de hogares donde los padres son analfabetos o como máximo han alcanzado la escolaridad primaria. ”

Contín, S. (2000, p. 42)

Por otra parte existe una propuesta alfabetizadora excesivamente escolarizada y alejada del perfil sociocultural de los destinatarios. Los diagnósticos realizados por los docentes y las notas de campo tomadas por la coordinadora durante observaciones del aula, muestran una tendencia a asimilar el proceso de alfabetización con el proceso de escolarización y el planteo de unos prerrequisitos propios de la cultura escolar, como condiciones previas al proceso de alfabetización. Se plantea una fuerte distancia entre los hábitos y pautas escolares que los niños traen de su casa y aquellas otras que presupone la escuela como prerrequisitos válidos:

Plantean los docentes en el diagnóstico del grupo:

“Son sumamente charlatanes y cuesta hacerlos callar o sentar para que el

docente pueda trabajar la lectoescritura. Tampoco se escuchan entre ellos y muchos hablan o hacen otra cosa cuando alguien les está hablando, sea el docente o sus pares.

En la mayoría puede notarse falta de hábitos básicos para disponerse a la lectura y escritura, como el sentarse correctamente, respetar los turnos para hablar, escuchar a los otros, etc. ; pero son cosas que se trabajan constantemente. Lo que sí es para rescatar, es que no salen del aula sin pedir permiso y avisar a donde van, tampoco se quedan en los pasillos o molestan a los compañeros de otros grados. Poco a poco están acostumbrándose a respetar el toque de la campana, una vez finalizado el recreo, aunque les cuesta ubicarse y formarse para ingresar al aula”.

Contín, S. (2000, p. 45)

Los aspectos ponderados como negativos anteriormente parecen funcionar como dispositivos obstaculizadores del proceso alfabetizador. Su universalidad encierra fuertes estereotipos sobre la idea que el profesorado se hace de los alumnos.

Es importante mencionar también que la visión estereotipada de la familia se vincula a la distancia cultural que existe entre docentes y alumnos y a la sobrecarga que el profesorado percibe respecto a su propia tarea. La misma queda expresada en el siguiente testimonio extraído de la encuesta a los docentes:

“Hay muchas diferencias lingüísticas entre los niños y nosotros. No conocemos las costumbres de los niños y más de una vez esto complica la tarea docente. En esta institución la tarea de alfabetizar se ve complejizada por un abanico amplio de problemas que los niños traen de la casa. A menudo alfabetizar no sólo implica enseñar la lengua escrita sino difundir valores y pautas que los niños no aprenden en sus hogares: higiene, cuidado de los materiales, hábitos de orden”.

Contín, S. (2000, p. 43)

Por otra parte, al compartir las reuniones de trabajo, la coordinadora del grupo registra en sus notas de campo aspectos no manifiestos de parte del cuerpo docente que complementan el análisis y dan cuenta del influjo de la escolarización sobre la alfabetización:

“Observo un importante grado de compromiso del cuerpo docente en general con las tareas escolares, buena disposición hacia el trabajo, convivencia de marcos teóricos y estrategias de enseñanza que por momentos entran en contradicción.

Algunos docentes sufren el propio desarraigo al no ser oriundos de la provincia.

Con respecto a la metodología y el enfoque empleado durante el proceso de alfabetización, responden adhiriendo ampliamente al enfoque constructivista para el aprendizaje de la lectoescritura. Conocen los postulados del mismo, sin embargo observando algunas de sus consignas de alfabetización se evidencia una inadecuación a las características socioculturales del sujeto que aprende ya que predominan actividades como: recortar y pegar palabras, practicar grafismos, escribir palabras sueltas, escribir listas y cartas pero sin un destinatario real, señalar letras dentro de palabras, leer cuentos, unir palabras e imágenes. La síntesis de todo esto dice que no se recuperan contenidos culturales ni se realizan sistemáticamente actividades en coordinación con la familia y la comunidad, estas son esporádicas. Las propuestas escolares de aprendizaje de la lectura y escritura están estandarizadas en su gran mayoría y son poco significativas para los alumnos”.

Contín, S. (2000, p. 52)

La inadecuación en la metodología es un factor que agudiza la naturaleza de las diferencias en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura.

El análisis de los datos recogidos es trabajado con el profesorado. Los debates compartidos en las reuniones durante el proceso formativo, permiten redefinir en parte la preocupación temática inicial para que los docentes reconozcan su vinculación con el problema. El testimonio siguiente da cuenta de la evolución de sus planteamientos discursivos:

“El desinterés de los niños por las tareas de alfabetización no se vincula únicamente con la situación sociocultural de sus familias sino que tiene relación también con aspectos puntuales de la práctica pedagógica tales como:

- *El desajuste existente entre los esquemas de conocimiento, representaciones, motivaciones, significados culturales e intereses de los niños y maestros.*
- *El desinterés por las tareas de alfabetización no es ajeno al rol docente y es en el ejercicio del mismo donde se pueden hallar potenciales soluciones que permitan vivir la alfabetización como construcción de un conocimiento compartido en el seno mismo de la comunidad educativa”.*

Contín, S. (2000, p. 65)

La implicación personal de los docentes desde una dimensión pedagógica, plantea de algún modo una consideración más tolerante y menos etnocéntrica de la familia, en la medida que disminuye el nivel de responsabilidad atribuido inicialmente respecto al fracaso escolar de los niños.

Desde el discurso del profesorado aparecen referencias a la construcción de un conocimiento compartido y una visión revisionista respecto de la propuesta alfabetizadora descontextualizada y centrada en el aula, elementos que muestran un corrimiento en el enfoque original, propio del acceso a materiales de lectura y a la discusión de los mismos en las reuniones de trabajo.

Fase 3: Diseño del plan de acción

Caracterización de la tarea realizada:

Esta fase se articula a través del desarrollo de seis reuniones de trabajo con el profesorado. Parte de la redefinición de la preocupación temática y pone énfasis en los avances respecto a una mayor implicación del profesorado en el problema. La tarea de planificación es acompañada por el análisis de materiales teóricos desde los cuales se pretende fundamentar las líneas de acción.

Análisis de la tarea realizada:

A partir de la revisión de la preocupación, el grupo se propone los siguientes objetivos:

- *“Integrar a los niños de primer ciclo a través de la realización de un proyecto de trabajo en común.*
- *Recuperar el entorno del barrio y las experiencias de los niños en el mismo como puntapié para el aprendizaje escolarizado.*
- *Diseñar y ejecutar un Proyecto Alfabetizador que nos permita revisar y modificar aspectos de nuestros discursos y de nuestras prácticas.*
- *Descentralizar el propio universo cultural y lingüístico, entendiéndolo como fruto de un proceso de transmisión y aprendizaje susceptible de ser diferente con respecto a otros.*
- *Desplazar las certezas e instalar la duda entre los miembros del grupo, en relación con su percepción de algunos alumnos y familias.*
- *Repensar las generalizaciones con las que habitualmente se operaba y las expectativas sobre el desempeño en el proceso alfabetizador de algunos alumnos.*
- *Revisar las continuidades planteadas entre el contexto sociocultural y rendimiento cognitivo y lingüístico.*
- *Poner de manifiesto la influencia de las propias creencias en la asignación de significado negativo a comportamientos e intervenciones que se presentan como molestas.*

- *Generar junto a los niños y las familias eventos alfabetizadores que recuperen el contexto sociocultural de referencia de los niños.*
- *Favorecer un acercamiento significativo a la lengua escrita, partiendo de rutinas de oralidad que permitan la participación de la mayor parte de los niños y la experimentación de usos lingüísticos variados y diversos.*
- *Sistematizar distintos momentos de la práctica alfabetizadora a efectos de analizarla y transformarla”.*

Contín, S. (2000, p. 68)

En los objetivos anteriores, se observa que el discurso del profesorado evoluciona hacia una visión más respetuosa de la familia que propone revisar generalizaciones, estereotipos y falsas continuidades entre lo cultural y cognitivo y potencia una alfabetización más cercana al contexto de referencia de los niños y familias. A partir de estas líneas generales de trabajo, el GF acuerda priorizar una en común para ser desarrollada en sesiones de trabajo integrado ente los niños de primero A, B y C, cuestión que rompe con la agrupación áulica original. El profesorado define como línea común *“trabajar para la ruptura del espacio del aula como único escenario de trabajo y para la integración de los niños en rutinas de intercambio oral que conecten con sus experiencias cotidianas, acordamos priorizar estas líneas para su abordaje”* (Contín, S. 2000).

Se ratifica aquí, desde el discurso, una mayor valorización de los contextos familiares y de las características personales de los niños, como así también la voluntad de llevar adelante un trabajo oral sistemático que permita a los alumnos expresarse desde sus propios contextos de referencia y a través del código oral que todos disponen.

La lectura y discusión de materiales, constituye un soporte valioso en el grupo formativo. Para diseñar el plan de acción, se retoman las siguientes consideraciones teóricas tomadas de Pérez Gómez, (1984); Shavelson (1986):

“La planificación de la enseñanza como actividad mental que realizan los profesores, como proceso deliberativo generado a partir de los esquemas cognitivos previos, como conjunto de rutinas, guiones, y planes mentales”

Pérez Gómez (1984); Shavelson (1986)

En este marco, el profesorado apuesta a que esta experiencia permita superar el desinterés inicial y descubrir:

“El poder de la lectura y escritura para interaccionar en el entorno, para

regular y de autorregular acciones, para organizar el propio pensamiento, más allá de los límites del aula . La utilidad de la lectura y la escritura para llevar adelante distintas acciones y empresas vinculadas con intereses personales y grupales.

El placer que otorga la lectura y la escritura al permitirnos compartir significados personales y revisar los propios en forma permanente”.

Contín, S. (2000, p. 71)

Los planteos anteriores ponen de manifiesto el afianzamiento de una voluntad inicial de innovación en el GF, favorecida por el proceso reflexivo.

Se observan aquí las relaciones entre análisis y cambio educativo, en la medida que los profesores comienzan a visualizar un enfoque comunicativo y significativo como eje central de su futura propuesta alfabetizadora.

Esto permite la elaboración del proyecto alfabetizador que se definió de esta manera:

Presentación sintética del Proyecto alfabetizador

Nombre del Proyecto: ***El club de exploradores: ¿quiénes dejaron su rastro en el barrio?***

Destinatarios: *90 niños de primero A, B y C de la escuela Municipal 1.*

Duración: *30 días*

Objetivos:

Objetivos generales:

- *“Integrar a los niños de primer ciclo a través de la realización de un proyecto de trabajo en común.*
- *Recuperar el entorno del barrio y las experiencias de los niños en el mismo como puntapié para el aprendizaje escolarizado.*
- *Desarrollar, a través del proyecto, situaciones significativas de oralidad, lectura y escritura.*
- *Instaurar rutinas sistemáticas de intercambio oral entre los niños y maestros.*
- *Incorporar al proceso alfabetizador recursos propios del entorno mismo de la escuela.*

Objetivos específicos:

- *Iniciar a los niños en rutinas de clasificación para favorecer la organización y complejización de su discurso y de sus estructuras cognitivas.*
- *Iniciar a los niños en la toma de apuntes y en la elaboración de conclusiones grupales, como estrategias de descubrimiento de la función de registro de la escritura.*
- *Iniciar a los niños en la confección de listas y normas de convivencia como estrategia de descubrimiento de la función reguladora de la escritura.*

Eventos alfabetizadores:

De oralidad:

- *Exposición de ideas previas sobre el barrio, lo que conocemos y lo que nos gustaría conocer.*
- *Visita a diferentes instituciones del barrio y solicitud oral de materiales escritos en instituciones, casas de familias.*
- *Presentación de material recolectado en diferentes instituciones del barrio.*
- *Discusión de normas de convivencia y funcionamiento del club de exploradores.*
- *Entrevista a los padres y abuelos.*
- *Rutinas de interacción oral.*
- *Salida al campo cercano a la escuela y recolección de rastros animales, vegetales y humanos.*
- *Identificación y clasificación del material recolectado.*
- *Organización del material recolectado.*

De lectura:

- *Búsqueda, selección y lectura de material informativo recuperado en distintas instituciones del barrio: familia, centro de salud, sala, iglesia, comercios.*
- *Lectura de carteles, de normas, de apuntes.*
- *Lectura de normas de convivencia.*
- *Lectura de entrevistas tomadas a padres y abuelos.*

De escritura:

- *Producciones de conclusiones grupales sobre la visita al barrio y sus instituciones.*
- *Confección de normas de convivencia para el club de exploradores.*
- *Escritura de fichas informativas para el material recolectado en la salida de campo.*

De reflexión metalingüística:

Reflexión sobre los siguientes aspectos:

- *Respeto por los turnos de intercambio.*
- *Participación de los niños en el intercambio.*
- *Organización oral de los textos antes de ser escritos.*

Variables de seguimiento y evaluación:

Observación de los siguientes aspectos en tres momentos diferentes del desarrollo del proyecto:

En los niños:

- *Integración de los niños entre los tres grados.*
- *Participación de los niños en las rutinas de intercambio y aceptación de las normas de convivencia.*
- *Interés que manifiestan los niños por la oralidad, lectura y escritura a partir de la recuperación de situaciones propias de su entorno sociocultural.*
- *Descubrimiento de las funciones sociales de la lengua escrita a partir de oralidad, lectura y escritura.*

En la propia práctica:

- *Importancia de la integración de los tres grados: dificultades y logros.*
- *Importancia de la recuperación del entorno del barrio en el proceso alfabetizador: dificultades y logros.*

- *Modificación de las ideas iniciales acerca de la caracterización de niños y familias”.*

Contín, S. (2000, pp. 71-72)

Del análisis del proyecto tal como se llevó a la práctica, se infiere una oscilación entre diversos aspectos que muestran la evolución de los planteamientos en el GF: los objetivos que se propone inicialmente el profesorado para el plan de acción, avanzan en gran medida respecto a la redefinición del problema, incluyendo una mirada más diversa y menos escolarizada respecto al entorno cultural y la necesidad de ser trabajado desde el proyecto alfabetizador. Sin embargo, en el diseño del proyecto, el GF no sistematiza un marco teórico en el que se incorporen las lecturas trabajadas ni alude explícitamente a la redefinición de su propio rol y el de la familia. Predomina y se prioriza una búsqueda de acciones concretas para el aula, lo cual hace que el grupo en lugar de reelaborar teoría y crear un marco para el proyecto, se aboque directamente al planteo de actividades que potencien la lectura y escritura con sentido (preocupación inicial del GF) y desde las mismas, se proponga de manera general integrar a los alumnos de los tres primeros años. No se observan actividades compartidas con la familia. Un aspecto altamente interesante es que el profesorado consigna variables de evaluación ajustadas a los objetivos y dentro de las mismas logra incluir la necesidad de una mirada sobre su propia práctica docente.

Fase 4: Desarrollo del Plan de Acción: observación y análisis de dos casos.

Caracterización de la tarea realizada:

Esta etapa se centró en la ejecución de las acciones planteadas, la recolección y el análisis de datos del aula. Se realizaron seis reuniones de trabajo, observación y registro en el aula y los docentes confeccionaron un diario personal a manera de registro de los aspectos que consideraron más significativos de su práctica.

Análisis de la tarea realizada:

Se acordó en el grupo analizar los siguientes aspectos de la implementación del proyecto de trabajo explicado:

“Por un lado, procesos de interacción comunicativa surgidos del aula que aportan al desarrollo del pensamiento alfabetizado en los niños y a la disminución de las situaciones de distancia sociocultural entre familias, docentes e institución educativa y por el otro, el tránsito entre estos procesos orales y el

desarrollo de la función social de la lengua escrita en los niños de primero A, B y C, cambios operados en los discursos, las prácticas y las rutinas de organización”.

Contín, S. (2000, p. 74)

Para concretar el proceso de observación, se recuperaron para el análisis los diarios de investigación de las docentes y cuatro intercambios orales producidos en el marco del desarrollo del Plan de Acción. Estas tareas se estructuran en dos casos: nace el Museo: contiene las tareas 1 y 2 y ¿qué aprendimos cuando lo armamos?, tareas 3 y 4.

Las tareas fueron desarrolladas con 30 niños provenientes de los tres primeros años. Estos se sumaron por inquietud propia al grupo. Se consideró oportuno trabajar con 30 niños ya que este número compone la cifra media de alumnos por aula que hay en el primer ciclo, por lo tanto se disminuía de este modo, el riesgo de artificialidad.

Primera interacción: la tarea propuesta a los niños se corresponde con el evento alfabetizador: identificar y clasificar material recolectado en una salida de campo por los alrededores de la escuela. Siguiendo la terminología de Willis (1996) consistiría en ordenar o clasificar pero también en consensuar una decisión. El material se encuentra todo colocado encima de una mesa, los niños sentados en forma circular alrededor de la misma. La docente de primero C participa de la interacción.

Segunda interacción: la tarea propuesta a los niños surge del evento alfabetizador: organizar el material ya clasificado. Siguiendo la terminología de Willis (1996) consistiría en consensuar una decisión. El material se encuentra todo colocado encima de una mesa, los niños sentados en forma circular alrededor de la misma. La docente de primero A participa de la interacción.

Tercera interacción: la tarea propuesta a los niños es poner en común y confrontar las ideas sobre cómo armar un museo. Esta tarea está enmarcada por el proyecto de organizar el propio museo. Cabe aclarar que no se encuentra explicitada en el plan de acción porque surge del evento alfabetizador: organizar el material y por inquietud de los niños. Siguiendo la terminología de Willis (1996) consistiría en compartir información. Los niños se encuentran dispuestos en círculo alrededor de una mesa de trabajo. La docente de primero B participa de la interacción.

Cuarta interacción: la tarea propuesta a los niños es recabar y confrontar las ideas que tienen sobre qué es un museo, cómo es, quiénes concurren y para qué. Esta tarea está enmarcada por el proyecto de organizar el propio museo. Cabe aclarar que no se

encuentra explicitada en el plan de acción porque surge del evento alfabetizador: organizar el material y por inquietud de los niños. Siguiendo la terminología de Willis (1996) consistiría en compartir información. Los niños se encuentran dispuestos en círculo alrededor de una mesa de trabajo. La docente de primero B participa de la interacción.

Para la transcripción de las interacciones se utilizan las convenciones de la lengua escrita.

Los fragmentos analizados en el presente resumen se indican con el número del registro y el del intercambio. Así “R1 / Fragmento 1” significa que se trata del registro del intercambio 1, Fragmento 1.

Caso 1: Nace el Museo

Tarea 1: Identificación y clasificación de material recolectado.

L, docente de 1° B, relata en su diario de investigación:

“El Club de exploradores se pone en marcha. Tal como habíamos planificado concretamos la salida de campo alrededor de la escuela para recolectar materiales. En la misma surge, a partir de la interacción, la necesidad de recolectar, observar, clasificar, agrupar lo que los niños van encontrando. Los niños regresan a la escuela con un gran entusiasmo y aprovechando el proceso de identificación del material generamos una primera rutina de intercambio oral”.

Contín, S. (2000, p. 78)

Se observa que en la situación de aprendizaje antes expuesta: la docente parte de una situación socialmente significativa para el grupo, una salida de campo cuyo objetivo fue recolectar distintos tipos de restos (vegetales, animales, humanos). Aprovechando el estilo de discurso centrado en el tema, retoma las intervenciones de los niños como andamiaje a partir del cual construir elaboraciones más explícitas, explicativas y mejor enfocadas.

Se crea un contexto común de intercambio donde las diferencias sociolingüísticas y cognitivas se capitalizan positivamente y ayudan a la interacción. La conversación es de tipo acumulativa, cada hablante construye sobre lo que ha dicho el otro, se

comparten ideas, se alcanzan decisiones comunes. La conversación es el eje para construir un conocimiento común.

El estilo de interacción que se plantea está centrado en el tema. Empieza con una base temporal propuesta por la docente. El desarrollo temático se consigue a través de distintas estrategias cohesivas.

Durante el desarrollo de la interacción se intercalan diversas modalidades de discurso oral que favorecen el desarrollo del pensamiento alfabetizado, entendiendo a este último como un pensamiento que tiende a ser más organizado y estructurado (Wells, 1988).

Recontar y recordar:

La consigna inicial de la docente induce a los niños a recordar y explicar nuevamente la información conocida. En distintos momentos de la interacción apela a esta estrategia discursiva, con el fin de ligar la experiencia actual con tareas realizadas anteriormente: la salida de campo.

53	D:	<i>¿Nosotros trajimos las huellas de los animales?</i>
55	D:	<i>¿Qué rastros recogieron? ¿Huesos?</i>
56	D:	<i>¿Roy?</i>
61	D:	<i>¿El excremento de qué animal?</i>
64	D:	<i>¿El excremento de que animal recogieron? ¿De caballo, de liebre?</i>

Contín, S. (2000, p. 79) R1 / Fragmento 1

Si bien este tipo de intercambio forma parte de la vida cotidiana en el seno familiar, en el caso de niños que han tenido en su hogar escasa estimulación lingüística ayuda a codificar lo culturalmente pertinente, lo digno, de ser rescatado en el recuerdo, integrándolo en redes de significación.

Middletton y Edward, (1992), señalan que a través de estas interacciones se aprende cómo escribir y narrar. Esta práctica tiene un fuerte componente pragmático ya que se recuerda en función del interlocutor y la tarea negociada.

Búsqueda de etiqueta:

Etiquetar es clasificar, categorizar y en cierta forma describir. Dentro de esta

interacción es el tipo de discurso preponderante. Si bien es la docente la que introduce esta estructura discursiva los niños la incorporan rápidamente.

En el marco de la interacción abre las puertas a la descripción, a la construcción de descripciones, comparaciones y sencillas explicaciones e hipótesis que se van confrontando y complejizando.

- | | | |
|----|----------|---|
| 13 | D: | <i>¿Qué es esto? (Al señalar varios objetos).</i> |
| 14 | Varios: | <i>Plumas.</i> |
| 15 | Varios: | <i>Caca de liebre.</i> |
| 16 | Varios: | <i>Bolsas rotas.</i> |
| 17 | Varios: | <i>Un pedazo de plástico.</i> |
| 18 | Pía: | <i>¿Esto qué es seño?</i> |
| 19 | Elías: | <i>No ves que es caca de caballo.</i>
<i>(Pía largó lo que tenía entre sus manos al suelo)</i> |
| 20 | Jéssica: | <i>Pero está seca, no pasa nada.</i> |

Contín, S. (2000, p. 82) R1 / Fragmento 2

La interacción de la docente anima al grupo a ensayar y verbalizar las primeras clasificaciones y a reflexionar sobre este procedimiento a través del planteo de situaciones problemáticas propias de la vida real que inducen a la observación detenida del material recolectado, proceso que favorece el desarrollo de operaciones de pensamiento de orden superior.

- | | | |
|----|--------|--|
| 21 | D: | <i>Ahora vamos a clasificar.</i> |
| 22 | Luis: | <i>¿Qué era clasificar, seño?</i> |
| 23 | Mabel: | <i>Armar grupitos.</i> |
| 24 | D: | <i>¿Cómo arman los grupitos?</i> |
| 25 | Lu C: | <i>Juntamos las cosas.</i> |
| 26 | Marce: | <i>Que sean iguales.</i> |
| 27 | D: | <i>¿Qué cosas son iguales en el material que tenemos?</i>
<i>(Mayra y Vanesa se encuentran a un lado sin participar).</i> |
| 28 | D: | <i>Mayra y Vanesa ¿Nada?</i> |

- 29 Pablo: *Ninguna.*
- 30 D: *Si las cosas que tenemos no son iguales. ¿Cómo las agrupo?*
(Silencio)
- 31 D: *¿Puedo armar grupitos en los que sus objetos no sean iguales?*
(Piensan)
- 32 Lu B: *Podemos juntarlos como si fueran parecidos.*
- 33 D: *¿Qué quieres decir Lucas?*
- 34 Lu B: *Claro, los juntamos como si fueran una familia.*
- 35 D: *No entiendo.*
- 36 Lu B: *¡Seño! (y se enoja al no ser comprendido)*
- 37 Lucas: *Ya te explicó, él dice que lo juntes a los parecidos.*
- 38 D: *¿Cuáles son parecidos?*
- 39 Maxi: *Todas las piedras son parecidas.*
- 40 D: *¿Es verdad?*
- 41 Varios: *¡Si!*
- 42 Franco: *¡No! Algunas son negras y otras marrones, flacas, grandes; no son parecidas ¡Ah! pero son todas duras y son todas piedras.*
- 43 Elías: *¡Seño! Me di cuenta de una cosa, mirá. Este, este, este... son cachos de plantas.*
- 44 D: *¿Qué son?*
- 45 Elías: *Hojas, palos, espinas.*
- 46 Maxi: *Madera, una flor.*

Contín, S. (2000, p. 82) R1 / Fragmento 2

La intervención docente que se presenta aquí ayuda al grupo a generalizar las reflexiones realizadas con anterioridad y a hallar categorías de clasificación que permitan organizar los grupos.

También es interesante observar el paso de la reflexión a la acción, lo cual pone de manifiesto el valor pragmático de la oralidad como instrumento de autorregulación del hacer personal y grupal.

- 47 D: *Entonces ¿podemos armar grupitos o no?*
- 48 Romi: *Si, por cosas.*

- 49 D: *¿Qué cosas?*
- 50 Romi: *Por cosas, las plantas, los animales.*
- 51 D: *¿Qué rastros dejaron los animales?*
- 52 Maxi: *Las huellas.*
- 65 D: *Entonces, ¿Qué grupos armamos? ¿Cómo los clasificamos?*
- 66 D: *Bueno ¡A ver!*
(Rápidamente los chicos comenzaron a tomar objetos que se encontraban en el suelo pero no sabían qué hacer ni hacia donde dirigirse)
- 67 D: *¿Qué hacemos?*
- 68 Pía: *Grupitos.*
- 69 D: *¿Qué grupitos?*
- 70 Lucas *Cosas de los animales y de las plantas.*
- 71 D: *Bueno, quiero que de este lado se ubiquen todos los que tienen rastros que hallan dejado las plantas y de este lado los rastros que dejaron los animales.*
- 72 D: *¿Qué tienen en este grupo?*
- 73 Franco: *Rastros de plantas.*
- 74 D: *¿Y en aquel grupo?*
- 75 Miguel: *De animales.*
- 76 D: *¿Qué de animales?*
- 77 Lu C: *Rastros de animales.*
- 78 D: *Bueno, pero... ¿Qué quedó en el suelo?*
- 79 Miguel: *Piedras.*
- 80 María: *Basura.*
- 81 D: *¿Quién dejó esos rastros?*
- 82 Lu B: *Las piedras, Dios. La basura, un hombre.*
- 83 D: *¿Quién hizo las piedras?*
(Silencio)
- 84 D: *¿Alguien hizo las piedras?*
- 85 Varios: *¡No, señor! Son de la naturaleza.*
- 86 D: *¡Ah! De todos los objetos que tenemos, ¿cuáles son de la naturaleza?*
- 87 Miguel: *Las plumas, los huesos, los troncos, las piedras, los animales, las plantas*

- 88 D: *¿Cuáles no son de la naturaleza?*
- 89 Varios: *La basura.*
- 90 D: *¿Dónde ubicamos a la basura?*
- 91 Pía: *No se puede poner en ningún grupo porque lo hizo el hombre.*

Contín, S. (2000, p. 82) R1 / Fragmento 2

El hecho de etiquetar permite establecer temas de conversación y dispara la metacognición, base para una buena alfabetización. Los fragmentos anteriores evidencian la mediación docente realizada: plantear una salida, favorecer la indagación y observación de los materiales recolectados, problematizar a partir de interrogantes abiertos acerca del origen de los materiales recolectados, ayudar a los alumnos a establecer categorías de clasificación y a generalizar dichas categorizaciones.

Búsqueda de significado, dar y recibir explicaciones:

En el desarrollo del registro se observa que la docente pide explicaciones a los niños y de este modo la ayuda a entrenarse en la interpretación, a comparar y distinguir entre lo posible y lo probable en función de una serie de factores vinculados al tema, ayuda a formular hipótesis, predicciones, y anticipaciones. Todo estos procesos son un andamiaje central de la clasificación ya que permiten distinguir las propiedad centrales de cada cosa en oposición a otra.

Los niños piden explicaciones y se apoyan entre sí, se dan explicaciones.

- 24 D: *¿Cómo arman los grupitos?*
- 25 Lu C: *Juntamos las cosas.*
- 26 Marce: *Que sean iguales.*
- 27 D: *¿Qué cosas son iguales en el material que tenemos?*
(Mayra y Vanesa se encuentran a un lado sin participar).
- 28 D: *Mayra y Vanesa ¿ Nada?*
- 29 Pablo: *Ninguna.*
- 30 D: *Si las cosas que tenemos no son iguales. ¿Cómo las agrupo?*
(Silencio)
- 31 D: *¿Puedo armar grupitos en los que sus objetos no sean iguales?*
(Piensan)
- 32 Lu B. : *Podemos juntarlos como si fueran parecidos.*

- 33 D: *¿Qué quieres decir Lucas?*
- 34 Lu B. : *Claro, los juntamos como si fueran una familia.*
- 35 D: *No entiendo.*
- 36 Lu B. : *¡Seño! (y se enoja al no ser comprendido)*
- 37 Lucas: *Ya te explicó, él dice que lo juntes a los parecidos.*
- 38 D: *¿Cuáles son parecidos?*
- 39 Maxi: *Todas las piedras son parecidas.*
- 40 D: *¿Es verdad?*
- 41 Varios: *¡Si!*
- 42 Franco: *¡No! Algunas son negras y otras marrones, flacas, grandes; no son parecidas ¡Ah! pero son todas duras y son todas piedras.*
- 43 Elías: *¡Seño! Me di cuenta de una cosa, mirá. Éste, éste, éste... son cachos de plantas.*

Contín, S. (2000, p. 82) R1 / Fragmento 3

Se observa aquí que las preguntas de la docente avanzan desde las explicaciones factuales o basadas en la mera observación y descripción, hacia aquellas otras que disparan el análisis, la reflexión y el pensamiento creativo, requiriendo procesos de elaboración personal para poder ensayar posibles respuestas. Se avanza así hacia una conquista personal del sentido, cuestión que pone en marcha los procesos de inferencia propios de la lectura.

- 81 D: *¿Quién dejó esos rastros?*
- 82 Lu B. : *Las piedras, Dios. La basura, un hombre.*
- 83 D: *¿Quién hizo las piedras?*
(Silencio)
- 84 D: *¿Alguien hizo las piedras?*
- 85 Varios: *¡No, seño! Son de la naturaleza.*

Contín, S. (2000, p. 82) R1 / Fragmento 4

A manera de síntesis de lo anterior es posible decir que en la interacción docente - alumnos se observa que las preguntas de la primera son: amplias, abiertas, favorecen la descripción, la ampliación del vocabulario. Exploran fundamentalmente la dimensión epistémica de la alfabetización, entrenando el pensamiento a través del lenguaje oral. Resulta interesante resaltar que provocan conflictos cognitivos, que por cada turno de

la intervención de la docente se dan varios turnos de intercambio de los alumnos, en los cuales manifiestan sus hipótesis.

Las preguntas ayudan a etiquetar información, invitan a la elaboración, incitan a la reflexión y acción, crean silencios, favorecen la conceptualización y organización de ideas, incitan a las recapitulaciones reconstructivas.

Las intervenciones de la docente a los niños ayudan a los mismos a cooperar comunicativamente y contienen un modelo discursivo subyacente que responde a los cánones establecidos acerca del discurso conversacional según Middleton y Edward, (1992):

- El intercambio debe tener una base temporal y espacial explícita.
- Los objetos y las situaciones deben nombrarse y describirse aunque estén presentes, con claridad, organización y precisión.
- La información que ofrezco debe ser veraz y relevante.
- El discurso debe estar estructurado de manera compacta y coherente.
- Los vínculos temáticos deben lexicalizarse a efectos de mantener la relevancia.

En las líneas siguientes se demuestra lo anterior:

24	D:	<i>¿Cómo arman los grupitos?</i>
27	D:	<i>¿Qué cosas son iguales en el material que tenemos?</i>
30	D:	<i>Si las cosas que tenemos no son iguales. ¿Cómo las vamos a agrupar?</i>
31	D:	<i>¿Puedo armar grupitos en los que sus objetos no sean iguales?</i>
33	D:	<i>¿Qué quieres decir Lucas?</i>
35	D:	<i>No entiendo.</i>
38	D:	<i>¿Cuáles son parecidos?</i>
40	D:	<i>¿Es verdad?</i>
81	D:	<i>¿Quién dejó esos rastros?</i>
83	D:	<i>¿Quién hizo las piedras?</i> <i>(Silencio)</i>
84	D:	<i>¿Alguien hizo las piedras?</i>

Contín, S. (2000, p. 83) R1/ Fragmento. 5

El discurso y las respuestas de los niños se van complejizando y enriqueciendo a partir del discurso de la docente, notablemente asimétrico con respecto al de los alumnos. Por ejemplo: Pía pregunta: *¿esto qué es Señor?* luego que la docente en cuatro turnos precedentes dijera *¿qué es esto?* Maxi dice luego: *¿qué es excremento?*

Se evidencia la incorporación de estructuras de interacción oral en los niños en forma paulatina. La intervención de la docente induce el proceso de clasificación. Recupera el discurso de los niños y repregunta hasta lograr la clasificación de piedras, animales, plantas; objetos de la naturaleza y objetos que no son de la naturaleza.

Caso 1: Nace el Museo

Tarea 2: Organización del material recolectado

L, docente de 1° B, relata en su diario de investigación:

“Luego de la recolección, identificación y clasificación de materiales, planteamos una segunda rutina de intercambio, el propósito es organizar lo recolectado”.

Contín, S. (2000, p. 85). Aporte recuperado del diario de investigación de la docente de primero B.

Se observa que en la situación de aprendizaje antes expuesta:

Las preguntas de la docente favorecen adecuadamente el tránsito entre la interacción oral y la necesidad de la escritura. Las observaciones, comparaciones y clasificaciones realizadas conducen significativamente hacia la lengua escrita.

En los turnos 7 y 18 se observa de qué modo Franco propone el uso de la lengua escrita para clasificar materiales, como así también para aprender y conservar información. Hay una aproximación interesante a la *función social de registro o mnemónica* que posee la escritura. Esta función de registro al decir de Olson (1998), permite ampliar el uso de la escritura en nuevos dominios, por ejemplo el de la ciencia, el de la historia y provoca la necesidad de clasificar y organizar los datos archivados.

07. Franco: Los podemos guardar en una caja y les ponemos un cartelito que diga huesos como a las otras cajas

18. Franco: *Las cosas de los museos tienen papelitos Con cosas escritas para que la gente lea y aprenda porque no sabe.*

Contín, S. (2000, p. 86) R2/ Fragmento 1

Es significativo comentar aquí que Franco dentro del grupo es un niño que tiene acercamiento al mundo de los Museos, ya que su madre colabora en tareas domésticas en un hogar de investigadores del Centro Nacional Patagónico, entidad de investigación y conservación de los recursos naturales de la región, que posee un Museo.

La contribución de Franco y Lucas favorece la interacción del resto de los niños que poco a poco se van sumando al discurso con sus aportes a partir del turno 19. La docente devuelve a todo el grupo los aportes de Franco.

19. D: *¿Todos escucharon a Franco?, es muy interesante lo que nos contó. ¿Alguien quiere contar algo más?*

(Silencio)

20. D: *¿Por qué tienen cartelitos los objetos que están en el museo?*

Contín, S. (2000, p. 86) R2/ Fragmento 2

La observación anterior conecta con la idea vigotskiana de “zona de desarrollo próximo”, que se define como la distancia entre el nivel de desarrollo real del niño y el nivel de desarrollo potencial, tal y como se manifiesta cuando el niño resuelve problemas en interacción con un adulto o compañero más experimentado.

Resulta interesante resaltar también la asociación que hacen los niños entre el Museo y una serie de actividades escolarizadas: aprender, mirar, observar y finalmente leer.

Este planteo de los niños es el que inicialmente alienta a las docentes en la idea de que el museo puede funcionar como propuesta alfabetizadora.

En las siguientes líneas hay una aproximación a los tipos de texto y junto a ello la asociación ente el texto y su funcionalidad en el Museo: contar cosas, describir cosas.

Se plantea aquí *la función de reificación u objetivación de la escritura* que al decir de Teberosky y Tolchinsky (1995), se centra en el efecto de la escritura como objeto material que permite un distanciamiento entre el emisor y el receptor y entre el emisor y su propio mensaje. La docente colabora para que los niños se emancipen de su

propio mensaje y para que lo materialicen adecuadamente pensando en un receptor ausente. Se evidencia en este pasaje una aproximación interesante a la función de comunicación de la escritura.

26. D: *¿Qué hago yo para que esa persona sepa de qué se trata?*
27. Vane: *Le cuento.*
28. D: *Bien, pero si yo no estoy ¿Cómo le cuento?*
29. Pablo: *Le escribo una carta.*
30. D: *¿Le escribo una carta a todas las personas?*
(Silencio).
31. Varios: *Es mucho.*
32. D: *¿Entonces?*
33. Franco: *Escribo un cartel (casi gritando)*

Contín, S. (2000, p. 87) R2 / Fragmento 3

En el turno 41, varios niños reafirman la importancia de la lengua escrita para buscar información que no se tiene.

41. Varios: *Podemos buscar.*

Contín, S. (2000, p. 87)R2/ Fragmento 4

A partir de este momento hay una aproximación interesante a *la función informativa de la lengua* (Teberosky & Tolchinsky, 1995). Se genera la necesidad de dar y recibir información que hasta ahora no estaba afianzada en los niños. Nuevamente los aportes de Franco y Lucas redundan en beneficio de todo el grupo a través de la intervención de la docente.

46. D: *¿Les gustaría a todos armar un Museo?*
47. Varios: *Sí*
48. D: *Miren que para hacerlo vamos a tener que leer y escribir mucho.*
49. D: *Vamos a tener que aprender muchas cosas. ¿Les gustaría?*
50. Varios: *Sí, seño, sí*

Contín, S. (2000, p. 87)R 2/ Fragmento 5

L, docente de 1° B, relata en su diario de investigación:

“Al finalizar la segunda rutina de intercambio, se legitima por escrito el deseo de armar un museo. Los niños para registran en sus cuadernos esta idea para no olvidarla”.

Contín, S. (2000, p. 78) Aporte recuperado del diario de investigación de la docente de primero B.

Caso 2: El Museo: ¿Qué aprendemos cuando lo armamos?

Tarea 3: ¿Cómo armamos un museo? Poner en común y confrontar las ideas que tienen los niños sobre qué es un museo, cómo es, quiénes concurren y para qué

A, docente de 1° A, relata en su diario de investigación:

“Lo planificado en el Club de exploradores ha sido excedido por la inquietud de los niños. La idea de armar un museo nos ha llevado a la necesidad de discutir con los niños sobre el armado del mismo”

Contín, S. (2000, p. 88)

Se observa que en la situación de aprendizaje antes expuesta:

Surgen los objetivos: el para qué de la creación, pero también queda planteada y REAFIRMADA *la función comunicativa y de registro de la lengua escrita*: comunicar datos, guardar información (Teberosky & Tolchinsky, 1995).

Continúa en este intercambio, una aproximación a los textos que aparecen en los museos: los carteles informativos, aquellos que "describen" cosas.

Resulta particularmente interesante observar como los niños van asociando poco a poco la lectura, con la observación y el aprendizaje.

Es a partir de este intercambio los niños comienzan a interesarse por la idea de escribir autónomamente fichas para clasificar los materiales guardados para el Museo, también están motivados por la idea de visitar otros Museos, hacer entrevistas.

01 *L aura: Podemos armar un museo con las cosas que tenemos*

02. *Doc: ¿Nos alcanzarán las cosas que tenemos para armar un museo?*

03. *Mabel: Podemos buscar más*
04. *Do: ¿Cómo es un museo?*
(Silencio)
05. *Do: ¿Quiénes van a un museo?*
06. *Maxi: Las personas.*
07. *Do: ¿Para qué?*
08. *Pablo: Para aprender*
09. *Romi: Para observar.*
10. *Lu B: Para mirar.*
11. *Elías: Para leer.*
12. *Rodri: ¿Para leer qué?*
13. *Julio: Para leer los cartelitos.*
14. *Roy: ¿Qué cartelitos?*
15. *Franco: Los que tenían las cosas.*
16. *PabD: ¿Para qué tendrán los cartelitos?*
17. *LuiN: Para leer.*
18. *Romi: ¿Para leer qué?*
19. *Vane: Lo que es.*
20. *Lu B: ¿Qué cosa?*
(Timbre)

Contín, S. (2000, p. 89) R3/ Fragmento1

Caso 2: El Museo: ¿Qué aprendemos cuando lo armamos?

Tarea 4: Discutir qué es un museo

L, docente de primero B, relata en su diario de investigación:

“Proponemos a los niños discutir qué es un museo, ya que observamos que la mayoría de los niños escuchan a Franco y Lucas pero no han concurrido nunca a un museo”.

Contín, S. (2000, p. 90)

En el intercambio se observa que:

Desde el turno 1 al turno 11 la docente propone a los alumnos una rutina oral que conduce a la definición y a la descripción. Favorece el fluir de hipótesis diversas, recupera las ideas previas de los niños y de este modo crea un contexto en común de intercambio entre aquellos que nunca han estado en un museo y aquellos que sí conocen un museo. Los niños imaginan el museo haciendo uso del lenguaje.

- | | | |
|-----|---------|---|
| 01 | D: | <i>A ver, chicos ¿Qué es un Museo?</i> |
| 02 | Laura: | <i>Donde hay animales</i> |
| 03 | D: | <i>¿Vivos o muertos?</i> |
| 04 | Pablo | <i>“Vivos”</i> |
| 05 | Lucas: | <i>Donde hay ballenas</i> |
| 06 | Roy: | <i>Donde hay animales muertos</i> |
| 07 | Romi: | <i>Un museo es el que tiene esqueletos.</i> |
| 08 | D: | <i>¿Uno puede entrar a un museo?</i> |
| 09 | Julio: | <i>“Sí”</i> |
| 10 | Rodri: | <i>Donde hay esqueletos de ballena.</i> |
| 11 | Julio: | <i>Donde hay un museo hay muchos animales.</i> |
| ... | | |
| 23 | D: | <i>¿Yo puedo ir al Museo y tocar todo?</i> |
| 24 | Varios: | <i>“No” (gritando)</i> |
| 25 | D: | <i>¿Qué se hace en el museo?</i> |
| 26 | Romi: | <i>Mirar</i> |
| 27 | D: | <i>En el museo hay una señora que sabe mucho y que nos cuenta qué es cada cosa y para qué sirve. ¿Qué no tenemos que hacer en el museo?</i> |
| 28 | Julio: | <i>Pellizcar y jugar a la lucha.</i> |
| 29 | Rodri: | <i>Pegar patadas y piñas</i> |
| 30 | Elías: | <i>Seño no se puede tocar ni tirar papeles.</i> |
| 31 | Franco: | <i>No se pueden tocar los huesos porque se vuelven a desarmar.</i> |
| 32 | Roy: | <i>No se puede molestar ni gritar</i> |
| 33 | Maxi: | <i>¿Se pueden decir malas palabras?</i> |
| 34 | Varios: | <i>” No ” (gritando)</i> |

Contín, S. (2000, p. 90)R 4/ Fragmento1.

En los turnos 12 a 19 resulta interesante de la intervención docente la reafirmación de un contexto mental compartido y la explicitación de una secuencia lógica para investigar a partir de la lectura y la escritura, armar el museo y compartir la experiencia con los otros, observar los materiales escritos de un museo para luego escribir.

12. D: *Nosotros tenemos un lugar secreto, que es de los nenes de primer nada más y en ese lugar secreto vamos a armar. . . nuestro museo. . . ”. Primero vamos a investigar, hablar, mirar, a saber como funciona y recién después vamos a armar nuestro museo para que otros compañeros y padres puedan ver y nosotros explicarles, contarles lo que hicimos. ¿Alguien fue alguna vez a un museo? ¿Alguien sabe para qué sirve un museo?*
13. Elías: *Para mirar.*
14. Franco: *Para aprender.*
15. D: *¿En la calle podemos encontrar un dinosaurio?*
16. Mabel: *“No”*
17. D: *Entonces, ¿si vamos a un museo lo podemos ver?. Resulta, chicos que un museo tiene las cosas bien prolijas, en estantes y con cartelitos ¿Para qué estarán los cartelitos?*
18. Lu C: *Para leer, seño, para saber qué hay.*
19. D: *También para poder aprender cosas que no sabemos. En nuestro museo vamos a poner carteles, pero primero tenemos que ver cómo se hacen y por eso vamos a visitar un museo. ¿Saben ustedes que personas están dentro del Museo?*

Contín, S. (2000, p. 91) R4/ Fragmento. 2

Desde el turno a 22 los aportes de la docente inducen a los niños a predecir y anticipar posibilidades acerca de para qué sirve un museo.

- 13 Elías: *Para mirar.*
- 14 Franco: *Para aprender.*
- 15 D: *¿En la calle podemos encontrar un dinosaurio?*
- 16 Mabel: *“No”*
- 17 D: *Entonces, ¿si vamos a un museo lo podemos ver? Resulta, chicos que un museo tiene las cosas bien prolijas, en estantes y con*

cartelitos ¿Para qué estarán los cartelitos?

18 Lu C: *Para leer, seño, para saber qué hay.*

19 D: *También para poder aprender cosas que no sabemos. En nuestro museo vamos a poner carteles, pero primero tenemos que ver cómo se hacen y por eso vamos a visitar un museo. ¿Saben ustedes que personas están dentro del Museo?*

20 Romi: *Exterminadores.*

21 Maxi *Los que buscan huesos.*

22 Vanesa *Las personas que arman los huesos.*

Contín, S. (2000, p. 92) R4/ Fragmento 3

La recapitulación del turno 35 resulta interesante en la medida que plantea la secuencia lógica del Museo y de la propuesta alfabetizadora en sí misma

35 D: *Entonces chicos ¿qué cosa tenemos que saber y hacer para armar el museo?*

Contín, S. (2000, p. 92) R4/ Fragmento 4.

Las respuestas de los niños desde el turno 36 al 41 demuestran una apropiación creciente de aspectos propios de la cultura escrita: pensar, escribir, trabajar, prestar atención, leer.

36. Vane: *Pensar y escuchar*

37. Laura: *Escribir*

38. Lu C: *Trabajar.*

39. Rodri: *Prestar atención y estar tranquilos.*

40. Julio: *Aprender a leer, seño.*

41. Roy: *Hacer bien las cosas.*

Contín, S. (2000, p. 93)R4/ Fragmento. 5

A partir del turno 23 hay una práctica interesante de la *función reguladora del lenguaje* (Teberosky & Tolchinsky, 1995): dirigir la actividad propia y la de los otros. La discusión de pautas para estar en el museo resulta una situación especialmente rica para que los niños experimenten la importancia del lenguaje en la creación de normas

de convivencia y colaboración. Permite también afianzar el valor de la palabra escrita para legitimar información.

- | | | |
|-----|----------|---|
| 23 | D: | <i>¿Yo puedo ir al Museo y tocar todo?</i> |
| 24: | Varios | <i>“No” (gritando)</i> |
| 25 | D: | <i>¿Qué se hace en el museo?</i> |
| 26: | Romi: | <i>Mirar</i> |
| 27 | D: | <i>En el museo hay una señora que sabe mucho y que nos cuenta qué es cada cosa para qué sirve. ¿Qué no tenemos que hacer en el museo?</i> |
| 28 | Julio: | <i>Pellizcar y jugar a la lucha.</i> |
| 29 | Rodri: | <i>Pegar patadas y piñas</i> |
| 30 | Elías: | <i>Seño no se puede tocar ni tirar papeles.</i> |
| 31 | Franco: | <i>No se pueden tocar los huesos porque se vuelven a desarmar.</i> |
| 32 | Roy: | <i>No se puede molestar ni gritar</i> |
| 33 | Maxi: | <i>¿Se pueden decir malas palabras?</i> |
| 34 | Varios: | <i>” No” (gritando)</i> |
| 35 | D: | <i>Entonces chicos ¿ qué cosa tenemos que saber y hacer para armar el museo?</i> |
| 36 | Vane: | <i>Pensar y escuchar</i> |
| 37 | Laura: | <i>Escribir</i> |
| 38 | Lucas C: | <i>Trabajar.</i> |
| 39 | Rodrigo: | <i>Prestar atención y estar tranquilos.</i> |
| 40 | Julio: | <i>Aprender a leer, seño.</i> |
| 41 | Roy: | <i>Hacer bien las cosas.</i> |

Contín, S. (2000, p. 93) R 4/Fragmento 6.

L, docente de primero B, relata en su diario de investigación:

“A partir de esta discusión los niños proponen las docentes dos situaciones de escritura directamente vinculadas a las funciones sociales de la lengua escrita: escribir las normas de convivencia para no olvidarlas y elegir y escribir el nombre al Museo. Los niños se dividen en dos grupos para llevar adelante estas tareas”.

Contín, S. (2000, p. 94)

1-1.1.2.3. Resultados y proyecciones

La experiencia de trabajo en sus diferentes fases permite reformular en parte el discurso y la práctica de los docentes. El GF al plantear la preocupación inicial y luego del proceso de análisis de la misma, pueden vincularla con su práctica docente, reconociendo que no es un problema ajeno al rol y que es en el ejercicio del mismo donde se pueden hallar potenciales soluciones. Reconoce la alfabetización como la posibilidad de construcción de un conocimiento compartido en el seno mismo de la comunidad educativa.

Los cambios en el discurso muestran:

- Una sensibilización mayor respecto a los contextos culturales de los alumnos y proyecto alfabetizador.
- Avances respecto a una visión menos escolarizada de la alfabetización que permiten al profesorado imaginar contextos de alfabetización más allá del aula.
- Incorporación de terminología vinculada a los textos teóricos leídos y discutidos familias, lo cual no implica aún una recuperación de los mismos en el marco del en el grupo de formación.

Respecto a los cambios en el ámbito de la práctica, el profesorado expresa que la planificación y desarrollo del Proyecto alfabetizador permitió generar:

“Un contexto simbólico: para dinamizar y sostener el proceso alfabetizador, poniendo al niño en situación de usuario real de su lengua. El Museo como contexto epistemológico: recoge información conceptual, plantea interpretaciones, transmite modelos explicativos, facilita el desarrollo de operaciones cognitivas (observar, registrar, investigar, comparar, clasificar) Permite difundir y conservar información, ideas, costumbres, piezas arqueológicas y biológicas, usando como principal soporte la lengua oral y escrita. El Museo permite usar el lenguaje como forma social del pensamiento, para analizar y resolver problemas, ofreciendo a los alumnos un contexto significativo para la lectura y escritura.

Un espacio de atención conjunta: para introducir en el proceso alfabetizador tiempos de colaboración ente pares o adultos y niños.

Una continuidad en las prácticas para favorecer una construcción guiada y compartida del conocimiento lingüístico. La presencia de hilos temáticos, permiten recuperar y capitalizar la tarea alfabetizadora de cada día como contexto histórico y didáctico de las próximas. La experiencia del Museo si bien

se centra en la escuela, permite salir del aula como único espacio alfabetizador y comenzar a tener contacto con otras personas e instituciones de la comunidad. Esto potencia los procesos comunicativos y es así como los niños, independientemente del grado de estimulación lingüística que traigan de sus casas, en el marco de los intercambios consiguen hacer uso de procesos discursivos variados a partir de la interacción verbal con un adulto más experto (el docente).

Una comunidad de discurso para capitalizar las diferencias socioculturales y lingüísticas como el punto de partida desde el cual andamiar a los niños para colaborar entre sí y desarrollar un pensamiento alfabetizado: justificar ideas, respetar reglas de intercambio, razonar, presentar ordenadamente la información, explicar historias, resolver problemas usando el lenguaje”.

Contín, S. (2000, p. 95)

Los docentes a través de su práctica logran superar la situación de desinterés inicial de los alumnos. Asumen un rol de innovación y proponen actividades alfabetizadoras con significatividad social, aunque no logran articular las mismas con la familia de los niños.

A través de los casos, se observa que las tareas propuestas y coordinadas por los docentes potencian la interacción oral y se generan así estructuras discursivas y cognitivas que conducen a la lengua escrita.

En los casos estudiados se muestra el valor que tiene la interacción oral desde un punto de vista epistemológico en la medida que permite generar unas estructuras de organización conceptual que conducen necesariamente a la necesidad de guardar, registrar, conservar información por escrito. Esto permite que los alumnos vayan encontrando sentido a la escritura y que descubran paulatinamente sus funciones centrales. De este modo es posible decir que la implementación del proyecto aporta algunas soluciones concretas a la preocupación inicial del profesorado relacionada con el desinterés de los niños por la propuesta alfabetizadora.

1-1.1.3. ¿Qué recupera el profesorado de los insumos de su trabajo previo para la segunda etapa de trabajo?

Al iniciar una segunda etapa de trabajo, el GF reconfigura su constitución debido al alejamiento de dos docentes por motivos laborales y a la voluntad de la institución de dar continuidad al proyecto en el denominado “grado integrador”. En Reunión de trabajo N 1 el GF, expresaba lo siguiente:

“Volvemos a encontrar es todo un gusto, estamos acostumbrados a trabajar juntos y no debe ser de otro modo. Casi todos los docentes insisten en lo importante que es trabajar en conjunto para desarrollar el currículum, nosotros lo hemos logrado. Para esta segunda vez, debemos reorganizarnos en cuanto a tiempos y fines, fortalecer la tarea y dar continuidad a esta experiencia. Será bueno que no perdamos de vista la primera parte, habrá que rescatar y revisar la preocupación inicial, que nos núcleo como grupo, parece tan lejana. Hay varias cosas que no podemos dejar de lado para esta segunda:

- *Los avances que logramos en la primera etapa de trabajo... que nuestros alumnos comiencen a interesarse por la alfabetización, a través de las rutinas de lengua oral que les propusimos, fue todo un avance que no se puede ni creer...*
- *Las orientaciones del tutor de este trabajo y las indicaciones de Silvia, todo nos ayudará a profundizar sobre el tema y continuar el trabajo.*
- *El alejamiento del grupo de dos compañeras que participaron en la primera etapa. Para responder a lo positivo y a lo negativo, podemos decir que lo que más nos alienta es haber logrado trabajar en conjunto e interesar a los alumnos por las tareas de alfabetización, tal cual venían, sus padres les harían dejar la escuela. También que nos ayuden los directivos que otras veces miran de afuera...*
- *El pedido de las autoridades de la institución, ya que como los primeros resultados fueron buenos, nos solicitan que continuemos la experiencia en el grado “integrador” debido al alto nivel de fracaso y sobreedad que presenta este grupo. Allí están las principales problemáticas de alfabetización de la escuela. Creemos que no será nada fácil trabajar con estos niños y nos parece importante que los directivos estén dentro del grupo formativo.*
- *La falta de estabilidad para desarrollar este tipo de propuestas. En esta segunda quedamos Laura, Silvia, Alejandra y Gloria, se fueron dos maestras que estaban comprometidas en serio”.*

Notas de Campo de la Reunión N° 1

El testimonio antes expuesto pone de manifiesto la decisión del grupo de dar continuidad a su tarea, una valorización del trabajo colaborativo y de los avances logrados en el terreno de la práctica, cuestión que resulta primordial para desarrollar una segunda etapa. Se cuestiona por otra parte la ausencia de estabilidad laboral de los docentes y el alto grado de complejidad del grupo en el cual se continúa la experiencia.

La devolución de la coordinadora apunta aspectos importantes de considerar como síntesis de la primera parte de trabajo y contexto de inicio de la segunda y expresa:

“El proyecto avanza respecto a los supuestos iniciales del profesorado. El desarrollo de la Investigación acción ha permitido que se pongan en duda algunas creencias y prejuicios con relación a los alumnos, sus familias y sus posibilidades de alfabetización, cuestión que debe profundizarse aún más para lograr un contacto colaborativo con los padres desde el desarrollo del proyecto alfabetizador.

Se inició una experiencia de flexibilización de espacios y tiempos institucionales lo cual permitió romper la idea del aula como único espacio alfabetizador, capitalizándose salidas, visitas y paseos, como altamente alfabetizadores. El contacto directo con la realidad local, desde donde fue iniciada toda esta búsqueda, ayudó a los niños a ver, palpar, oír, oler, gustar, medir, dibujar, elementos y objetos significativos y relevantes. Se acortaron así las distancias existentes entre escuela y entorno. Los chicos entablaron un vínculo cercano con todo lo recolectado: animales, plantas, huesos, objetos. Aumentó el interés por el medio que los rodeaba y la necesidad de respetarlo. Las actividades realizadas por los docentes permiten que los niños usen la lengua oral para autoafirmarse, dirigir la actividad propia y la de otros, relatar experiencias presentes y pasadas, razonar, predecir y anticipar posibilidades, proyectar experiencias propias y de otros, imaginar situaciones. Las rutinas de interacción analizadas muestran que los alumnos van desarrollando modalidades de pensamiento más complejas que vinculan con el mundo de la lengua escrita en el sentido de favorecer un acercamiento al discurso diferido y descontextualizado. A través del uso de la lengua oral, los docentes logran interesar a los alumnos por la escritura y de esta manera superan en alguna medida las situaciones de desinterés inicial que afectaban al grupo. Las intervenciones orales de las docentes fueron favorecedoras del desarrollo cognitivo y lingüístico de los alumnos. Se dieron como una actitud constante: observar, preguntar, cuestionar, averiguar, indagar, probar, juntar, transformar. Estas estrategias deberán seguir fortaleciéndose para ayudar a que los niños desarrollen una autonomía e interés creciente en el manejo de la oralidad y escritura.

Como aspectos muy interesantes del proceso formativo, encuentro que:

El profesorado halló en el grupo un espacio de contención e inició una experiencia de registro y análisis de la propia práctica con relación a la preocupación temática determinada.

La indagación activa, es un primer paso interesante para afianzar su rol como investigadoras de su propia práctica.

El proceso realizado es altamente positivo y por ello sugiero las siguientes proyecciones:

- *Dar continuidad a la propuesta del Museo pero involucrando aún más a las familias, consiguiendo un conocimiento más profundo de sus características. Esto llevaría a profundizar y trabajar con el profesorado las representaciones que se sostienen respecto a la cultura experiencial con el fin de lograr la aceptación del alumnado y su familia desde la otredad cultural y la voluntad de colaboración e intercambio.*
- *Profundizar la formación personal en el tema a través de la revisión del marco teórico inicial y del acceso a nuevas lecturas que durante la primera fase no fueron posibles. En este punto considero prioritario el avance del GF en cuanto al concepto - enfoque de alfabetización y a la visión del rol del docente alfabetizador.*
- *Potenciar en la segunda parte las situaciones de escritura con creciente nivel de autonomía de parte de los niños. En función de los avances en el pensamiento del profesorado, resulta esperables que dichos cambios se visualicen en las prácticas docentes, especialmente en la enseñanza de la escritura, poco explorada en la primera parte de la experiencia”.*

Devolución de la Coordinadora

Los docentes ante la devolución de la coordinadora propusieron las siguientes conclusiones personales ante los interrogantes que les presentaba la coordinadora:

¿Qué recuperan de la primera parte de trabajo?

“Formar el propio museo se convirtió en una invitación a descubrir el mundo, a reorganizarlo, a explorarlo. En un desafío distinto que llevó a crear nuevas y diferentes reglas de juego. Surgían, como de la nada, otras maneras de clasificar, de ordenar, de juntar, de reunir, de catalogar... Otras maneras que a veces coincidían pero otras entraban en confrontación con las tradicionales y ya conocidas.

La alfabetización de 90 chicos de 1° Año a través de un Proyecto global y multidisciplinario fue un logro impensado para las tres ya que en el mes de marzo sólo tenían los diagnósticos complejos de una realidad que no les resultaba ajena.

El desafío de "querer hacer" algo importante con los chicos, fue más fuerte que un diagnóstico poco alentador y la falta de apoyo e interés de la familia.

Esta tarea, intuitiva al comienzo, condujo a la propuesta final: Los alumnos y alumnas de 1° fueron alfabetizados a partir de un Proyecto multidisciplinar, que surgió de una propuesta de los mismos chicos. Por este motivo fue tan motivadora”.

¿Qué desean fortalecer?

“Creemos que seguramente aun nos faltan muchos desafíos por delante, como plantea la devolución de Silvia. Hemos podido revisar las ideas respecto a los padres pero debemos pensar cuáles son las maneras mas adecuadas de involucrarnos y que su aporte sea útil al trabajo del aula, ya que se nos pide que trabajemos con los padres pero aun no tenemos claro cómo. Todo nos lleva a pensar en lo necesario que sería mantener el grupo porque por más compleja que sea la tarea este es un espacio desde donde podemos ayudarnos entre nosotras y seguir pensando nuestro rol como docentes alfabetizadoras. Sentimos que nuestra formación en alfabetización aun necesita seguir profundizándose, no tanto con métodos nuevos sino desde pensar el propio hacer e idear buenas soluciones para el aula.

Estamos en parte de acuerdo con las sugerencias de Silvia, sin embargo no tenemos claro si la familia tiene aportes para acercarnos, ya que pensar en compartir el aula resulta bastante complejo”.

Notas de campo de la Reunión de Trabajo 1

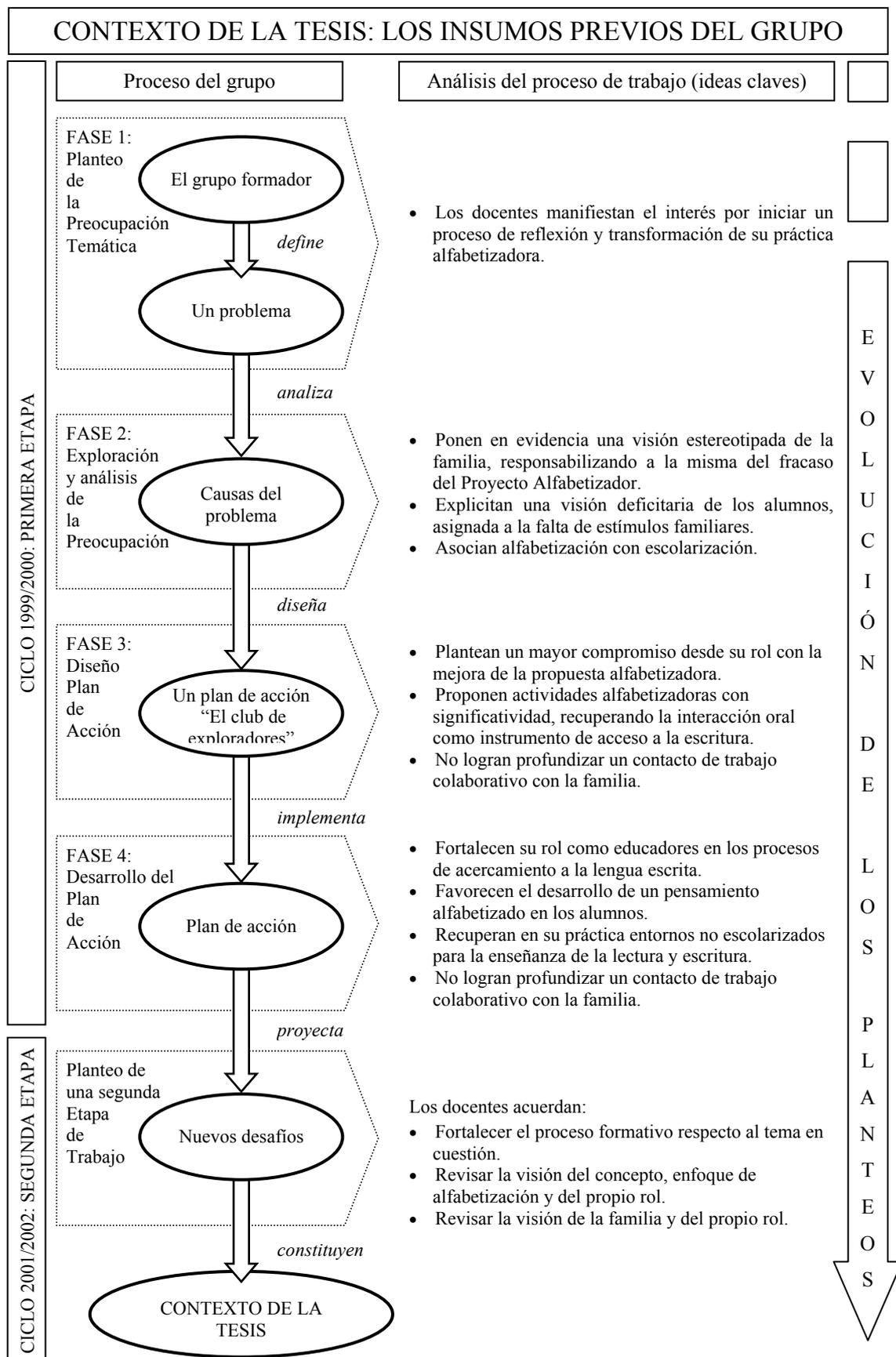
En función de las respuestas de los docentes y de la devolución previa realizada por la coordinadora, se observa que existe un consenso en la valoración de la primera parte y voluntad de darle continuidad. No obstante los cambios en la constitución del GF y en el alumnado destinatario de la propuesta, provocan una importante discontinuidad respecto a los avances logrados, que no pueden considerarse como “marcos y saberes homogéneos desde los cuales partir”. A efectos de garantizar la reconstrucción del grupo, se toman tres líneas de profundización para la segunda etapa del proceso formativo. Las mismas constituyen el contexto del cual parte el trabajo de tesis y surgen de las necesidades planteadas por el GF, siendo respaldadas a su vez por la devolución de la coordinadora.

Ampliar la formación del grupo en el tema alfabetización.

Afianzar el vinculo colaborativo con la familia.

Revisar en forma permanente el propio rol como docente alfabetizador.

En el cuadro 2 de la página siguiente se sintetizan los procesos de trabajo anteriormente presentados:



Cuadro 2: Contexto de la tesis

1-2. Objetivos de la investigación

En función de los datos contextuales antes mencionados y de la recuperación de los insumos de la investigación-acción realizada por GF, el presente estudio se propone una mirada analítica de dicho proceso de trabajo, con el fin de entender las evoluciones en el pensamiento del profesorado, cuestión central para pensar posibles innovaciones en la propuesta alfabetizadora.

La hipótesis central de esta tesis se sitúa en la línea del trabajo de Ballesteros, Llobera, Cambra, Palou, Riera, Civera y Perera (2001, p. 195). Estos autores retoman el modelo de Wood (1996) y afirman que el pensamiento del profesor implica un entramado intelectual en el que se combinan creencias, representaciones y saberes y afirman que la mayor parte de los modelos de formación se ocupan solo del tercero (conocimientos). En este marco se sostiene que gran parte de los cambios esperados en los procesos formativos de los docentes alfabetizadores, pueden lograrse si se producen transformaciones reales en el pensamiento del profesor, al decir de Cambra (2000, p. 191) entramado complejo que integra tres dimensiones: *creencias* (aspectos cognitivos no necesariamente estructurados y con fuerte dimensión personal), *representaciones* (aspectos cognitivos tomados en una dimensión social, es decir, compartidos en el grupo de profesores) y *saberes* (conocimientos establecidos de forma convencional y relativos a cuestiones de enseñanza-aprendizaje).

Dentro del marco que se acaba de mencionar, la tesis se propone:

analizar el proceso formativo realizado con los docentes alfabetizadores de la Escuela Municipal 3 de la ciudad de Puerto Madryn, e interpretar de qué modo, a través del mismo, evoluciona el pensamiento del profesorado respecto a tres cuestiones concretas: la visión del propio rol docente, el concepto - enfoque de alfabetización y la visión de la familia en la alfabetización, habilitándose posibles mejoras respecto a la atención a la diversidad en la propuesta de enseñanza.

Para orientar la investigación me he formulado las siguientes preguntas en correlación con cada una de las fases del proceso formativo:

FASE 1: Disposición de condiciones iniciales y recreación del vínculo inicial con la institución:

¿Qué recupera el profesorado de los insumos de su trabajo previo?

¿Cuál es el contexto de cual parte el profesorado?

FASE 2: Planteo de la preocupación temática y fortalecimiento del proceso formativo:

¿Qué representaciones explicita inicialmente el profesorado a través de sus biografías, respecto a: el concepto teórico de alfabetización, los enfoques didácticos alfabetizadores, el rol de la familia en la alfabetización, el rol del docente alfabetizador?

¿Qué cambios espera el profesorado al confrontar sus historias con su nuevo rol?

FASE 3: Análisis de la preocupación temática y fortalecimiento del proceso formativo.

¿Qué visión inicial tiene el profesorado sobre su rol alfabetizador?

¿Qué concepto y enfoques didácticos prioriza el profesorado en el aula alfabetizadora?

¿Qué modifica el profesorado respecto a la visión de la familia en la alfabetización y de su propio rol?

FASE 4: Diseño del Plan de Actuación

¿Qué modifica el profesorado respecto al concepto - enfoque de alfabetización inicial, la visión de la familia en la alfabetización y la visión de su propio rol?

FASE 5: Análisis y evaluación del plan de actuación.

¿Qué cambios en la propuesta de enseñanza pueden observarse a partir del plan de acción?

¿Qué grado de congruencia o discrepancia existe entre el pensamiento del profesorado, la propuesta de enseñanza y el hacer del aula?

FASE 6: Valoración colectiva de la experiencia desde la visión de los diferentes actores.

¿Qué visión tiene el profesorado sobre su propia evolución?

¿Qué visión tienen las autoridades educativas y los medios de comunicación?

¿Cuáles han sido las principales posibilidades y limitaciones durante el proceso de trabajo?

A partir de la experiencia:

¿Cuáles son las valoraciones y proyecciones compartidas?

¿Qué cambios y proyecciones se pueden pensar en los modelos de formación del profesorado?

En esta tesis se pretende analizar e interpretar:

La evolución del pensamiento de los profesores alfabetizadores respecto a: el propio rol docente, el concepto - enfoque de alfabetización y la visión de la familia en la alfabetización.

La incidencia de los cambios del pensamiento en la propuesta de enseñanza de los docentes y sus percepciones de mejora.

Los puntos de congruencia y discrepancia entre el pensamiento del profesorado, la propuesta de enseñanza y el hacer del aula.

1-3. Diseño metodológico de la investigación

En este apartado, se presenta el diseño metodológico elaborado para realizar este estudio, dando cuenta dónde se llevó a cabo la experiencia formativa que aquí se analiza, datos de la institución involucrada, quiénes participaron (sujetos involucrados) y qué procedimientos metodológicos se utilizaron, tanto para la generación de los datos del proceso formativo, como para el análisis e interpretación de los mismos, tarea específica de la tesis.

Dada la naturaleza de las preguntas planteadas y de los objetivos que se derivan de ellas, se consideró que un estudio interpretativo era lo más adecuado para llevar a cabo esta tesis. Más en concreto, al querer enraizar la actividad teórica en las actividades prácticas educativas del profesorado (porque se trata precisamente de mejorar esas prácticas), se consideró que la investigación-acción era el paradigma más adecuado.

Esta elección conjuntamente con el hecho de que el investigador esté implicado directamente en el proceso formador, produce una situación que, por un lado enriquece la tesis, pero por otro tiene que ser constantemente revisada para evitar posibles distorsiones de los datos y sus interpretaciones. Además esta utilización de la investigación vinculada a la formación, permite analizar la rentabilidad de los instrumentos que, pensados para la formación, son repensados desde el punto de vista del investigador. De esta manera la profesionalización del profesorado se inscribe en el campo de la investigación con lo que se aportan elementos que dan a la investigación una perspectiva de continuidad más allá de las tareas universitarias que llevan adelante los formadores de docentes.

1-3.1. Los sujetos de la investigación

Al hablar de los participantes en la investigación, dado que se ha tomado el modelo de la investigación-acción y como reconocimiento del papel enormemente activo que han tenido en el desarrollo de la misma, se consideró necesario nombrar a toda la comunidad educativa como agentes de la investigación y no como simples receptores de la acción investigadora. En un primer apartado se habla de la institución, marco comunicativo global que da sentido a la acción educativa, y en un segundo, se presentan los agentes concretos de la formación y la investigación.

1-3.1.1. La Institución involucrada

La investigación centra su atención en un grupo formativo (GF) de cuatro docentes de la Escuela Municipal N° 3 de la ciudad de Puerto Madryn, Chubut, Argentina.

Esta institución se creó en el año 1991 y está situada en el Barrio San Miguel, distante a unos 5 km. del centro, enmarcada entre las calles Estivariz y Albarracín s/n. de la ciudad.

Por sus características geográficas, se encuentra aislada del resto de los barrios. Fue fundada respondiendo a la necesidad de un constante crecimiento de población muy heterogénea constituida por familias de diferentes procedencias, erradicación de otros barrios como: Loma Blanca, migraciones de provincias limítrofes (Río Negro, Santa Cruz, Mendoza), de otros lugares de la provincia del Chubut, del interior, de otras provincias vecinas y de zonas rurales con viviendas transitorias. Dicha fundación se llevó a cabo como escuela de marcada orientación “asistencialista”. Posee dos niveles de enseñanza: Inicial, EGB 1 y 2. La dependencia es estatal y municipal. Si bien está encuadrada dentro del “Reglamento de Escuelas Particulares”, la reglamentación vigente acuerda en un todo a la “Ley Federal de Educación” y la normativa establecida por el Ministerio de Cultura y Educación y la Supervisión Seccional.

1-3.1.2. Sujetos activos de las acciones educativas

En este apartado se presentan las personas que han participado en las actividades sobre las que incide esta tesis doctoral. Con la denominación de “sujetos activos de las acciones educativas”, se pone de relieve el papel determinante que estas personas han tenido en el proceso de elaboración de la misma.

1-3.1.2.1. El grupo formativo (GF), el profesorado:

Está compuesto por tres docentes: Prof. Laura Donvito como maestra del grado integrador y dos miembros del Equipo Directivo de la Escuela Municipal 3: Prof. Alejandra Fernández y Prof. Gloria Olloa. Por razones de inestabilidad laboral quedan fuera de la Escuela y del GF dos docentes que integraron el equipo de investigación en la primera etapa. Los datos que se exponen a continuación fueron consultados en los legajos de la institución y no se incluyen en los anexos por tratarse de documentación confidencial de la escuela.

Las tres docentes de la Escuela Municipal III, se encuentran radicadas en la ciudad de Puerto Madryn. Una de ellas es nacida en la misma y las restantes dos residen hace 10

años y han llegado de la Prov. de Buenos Aires y del interior de Chubut. La migración en todos los casos responde a intereses laborales y de desarrollo profesional.

La coordinación del GF, la realiza la profesora Silvia Contín, capacitadora e investigadora del Instituto Superior de Formación Docente 803 de la ciudad de Puerto Madryn. Esta institución pertenece al nivel terciario y depende de la Dirección General de Nivel Superior del Ministerio de Educación de la Provincia de Chubut.

Las edades de los cuatro profesores oscilan de los 28 a 42 años, lo cual impone diferencias generacionales, respecto a la formación académica. Tres de ellos son profesores de Enseñanza General Básica con formación inicial terciaria y uno licenciado universitario. Su experiencia docente oscila entre los 5 y 20 años, lo cual los sitúa en una situación de tránsito entre principiantes y experimentados y marca algunas diferencias importantes respecto a los contextos de desempeño de los cuales provienen.

Una de las docentes del GF a cargo del grado integrador posee estudios universitarios incompletos (dos años de cursado de la Licenciatura en Trabajo Social), las restantes poseen por lo menos un curso de capacitación específico por año, posterior a su formación docente inicial. Esto permite pensar que se trata de docentes que han asumido la importancia de la formación continua luego de finalizar su formación terciaria inicial.

1-3.1.2.2. El alumnado: Caracterización general del grupo y su familia

Si bien el objeto de análisis del estudio se vincula al GF, se considera pertinente incluir datos del alumnado sobre el que incidieron las acciones formativas, teniendo en cuenta las mutuas interacciones que se dan entre la reflexión del profesorado, el análisis e interpretación de las mismas y los cambios en las prácticas docentes.

Dichos datos se toman de los registros de asistencia de aula RAA (información confidencial de la escuela que se consulta en la misma y no se incluye en los anexos de este estudio) y de las dos encuestas escritas a las familias EF (ver anexo 1). Dentro del marco de elaboración de la tesis, se reutilizan para aportar una caracterización general de los niños implicados, grupo sobre el que se pretende incidir a través de la experiencia formativa.

El grupo cuenta con 22 niños. Se crea en el ciclo 2001, por decisión de la dirección de la escuela y queda conformado por niños con sobre-edad de primero, segundo y tercer año de EGB 1 que no han logrado alfabetizarse en años anteriores. Una de las docentes del grupo formativo se encuentra a cargo de esta sección.

Dentro de este grupo de 22 niños pueden identificarse:

Once niños que participaron en el año 1999 del Proyecto Museo en su primera etapa, junto al grupo total (90 niños) y que no lograron alfabetizarse en esta primera etapa ni tampoco en el segundo año de EGB, siendo derivados al grado integrador en el ciclo 2001.

Once provienen en su mayoría de tercer año de EGB que no han logrado alfabetizarse en los dos primeros años del primer ciclo y no han participado de la experiencia del Museo en ningún momento.

A continuación se presenta una breve caracterización del alumnado tomada de las encuestas realizadas durante la experiencia formativa.

Street (1984) plantea la estrecha relación existente entre prácticas específicas de alfabetización y las nociones de persona, identidad, trabajo, a las que podría incorporarse también procedencia geográfica y procesos de migración.

Las variables de descripción utilizadas son las siguientes:

- Edades de los niños del grupo total.
- Procedencia de niños y padres del grupo total (países y provincias).
- Proceso migratorio: fecha y motivo de llegada de la totalidad familias a la ciudad.
- Ocupación de ambos padres en grupo total.
- Datos de la escolarización y alfabetización de los padres del grupo total.

Las edades de los niños:

Tal como se indica en el *gráfico 1*, el 100% de los niños del año integrador poseen sobre-edad, respecto a las pautas generales de ingreso a la EGB 1 (seis niños). Hay un predominio en el grupo de alumnos de 9, 10 y 11 años. Estos datos marcan que la totalidad del grupo viene al año integrador a partir de situaciones de repitencia: por

segunda vez, en el caso de los niños de 8 años y por séptima vez, en el caso de los niños de 14 años.

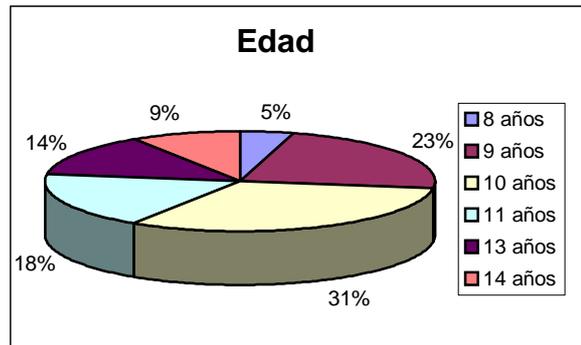


Gráfico 1- Edades de los niños del año integrador

Procedencia de niños y familias

Tal como lo expresa el *gráfico 2*, los niños son en su totalidad argentinos.

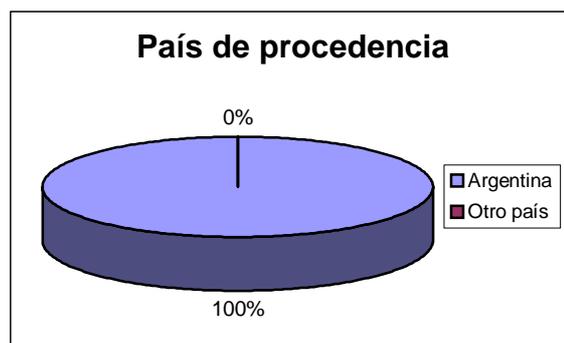


Gráfico 2 - País de procedencia de los chicos

Respecto a las provincias de origen, *gráfico 3*, predominan los niños nacidos en Chubut y la provincia vecina de Río Negro. En un menor porcentaje hay niños de Buenos Aires y Catamarca.

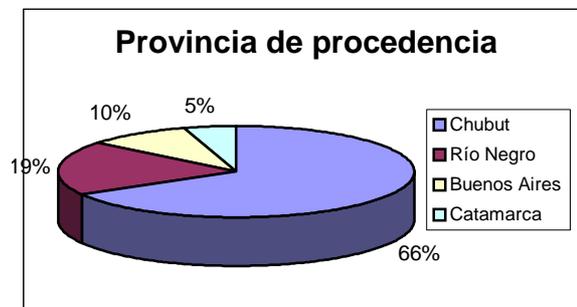


Gráfico 3 - Provincia de procedencia de los niños.

Por los datos antes expuestos, podemos afirmar que no existen niños extranjeros pero sí hay un 11% de padres extranjeros (chilenos y bolivianos), como lo indica el *gráfico 4*.



Gráfico 4 - Países de procedencia de los padres de los niños el año integrador

Respecto a las provincias de nacimiento (*gráfico 5*) los niños y padres han nacido predominantemente en Chubut y Río Negro y en un porcentaje menor en provincias del centro y norte. Padres y abuelos nacidos en Chubut, pertenecen en un alto porcentaje a poblaciones rurales como; Gan Gan, Gastre, Sarmiento, Traquetén, Conaniyeu, Telsen, Epuayén.

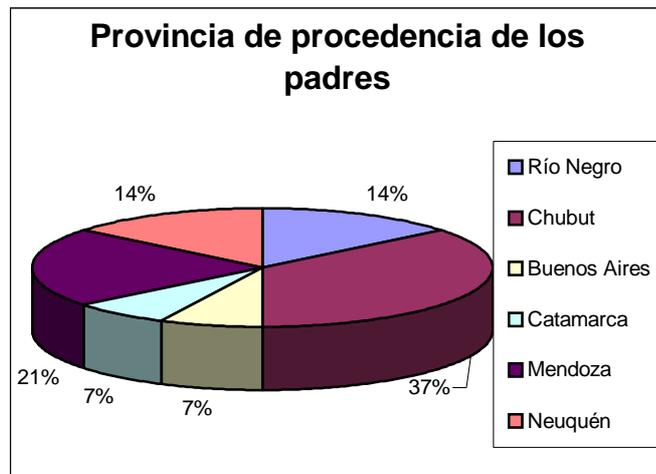


Gráfico 5 - Provincia de Nacimiento de los padres

A manera de síntesis, es posible decir que hay un predominio de niños argentinos, las variaciones culturales se relacionan con la procedencia de padres y abuelos y también con la migración desde el centro y norte del país. Estos datos resultan significativos para aproximarnos a las variaciones culturales y lingüísticas que pueden caracterizar a estas familias, comprender en alguna medida sus preferencias culturales, sus narraciones e hitos, cuestiones que ayudan a analizar y contextualizar los procesos de alfabetización, a partir de las marcas de identidad de los destinatarios.

Procesos migratorios:

Como lo indican los datos del *gráfico 6*, en su mayoría las familias de los niños han protagonizado procesos migratorios.

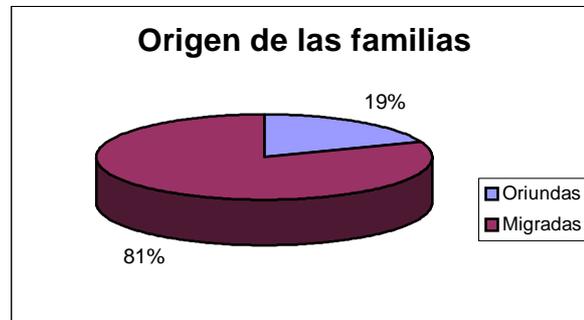


Gráfico 6 - Origen de las familias

Han sido parte de la ola inmigratoria que caracterizó a la ciudad de Puerto Madryn desde la década del 70 al 90, como lo indica el *gráfico 7*. Las familias de los niños han llegado a la ciudad motivadas por factores laborales, teniendo en cuenta la activación de fuentes de trabajo en la Patagonia y el mandato de poblamiento que realiza el gobierno con la recuperación de la democracia. Esto coincide con lo que conocemos como el crecimiento explosivo de Puerto Madryn: en menos de diez años se triplicó la población, hubo radicaciones industriales, se extendió la ciudad para albergar a familias de las más diversas procedencias y aun extranjeros. Se observa que a partir del año 1995 este proceso se detiene en el caso particular de este grupo. También es posible decir que esta fecha coincide con los inicios de la crisis de desocupación que afecta actualmente a estas familias de nuestra ciudad.

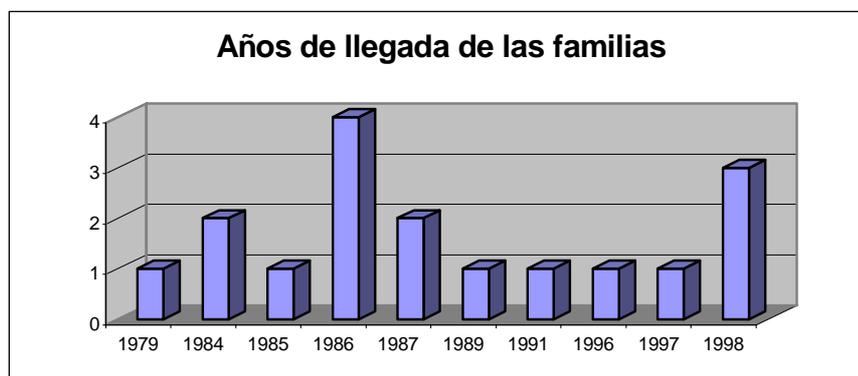


Gráfico 7 - Migraciones por años

Datos laborales:

Ocupación de los padres:

Los datos el *gráfico 8* evidencian un 55% de padres que realizan trabajos eventuales y un 33 % de padres desocupados.

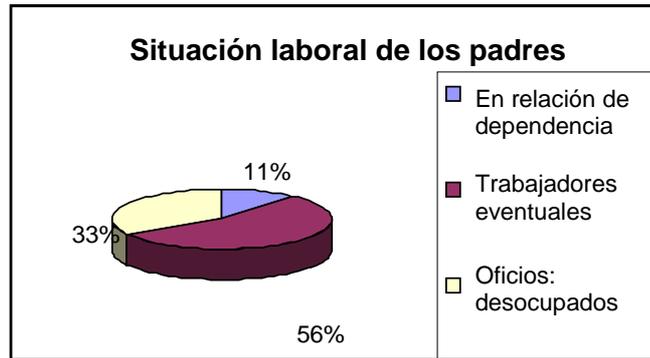


Gráfico 8 - Situación laboral de los padres

Con respecto a las madres son en general amas de casa a excepción de un 6% que son empleadas en fábricas de pesca, como fileteadoras o se desempeñan en tareas de limpieza, como lo indica el gráfico 9.



Gráfico 9 - Situación laboral de las madres

Si bien no existe una relación directa ente factores económicos laborales y el proceso de alfabetización, se considera importante tener una caracterización del panorama laboral de la familia. Los datos evidencian que la misma se encuentra amenazada en su estabilidad laboral ya sea por el fenómeno de la desocupación o por trabajos temporarios y en el ámbito de los servicios. La motivación que trajo a la mayor parte de estas familias a la ciudad: “encontrar un trabajo” se encuentra de algún modo desvirtuada por el elevado índice de desocupación y condiciones laborales precarizadas.

Se retoman las ideas de Teberosky y Soller (2003) cuando insisten en la necesidad de contemplar en forma especial a las familias de bajos ingresos y de culturas minoritarias como unidades culturales capaces, intentando que la alfabetización sea para ellas un vehículo de participación social y educativa que pueda en alguna medida contribuir a cambiar las fuerzas opresoras en sus vidas.

La alfabetización y escolarización de los padres:

Siguiendo las ideas de Wells (1988) sabemos que los niños provenientes de familias alfabetizadas inician su proceso de aprendizaje de la escritura en el hogar y a edad temprana. La incidencia del medio familiar ha sido documentada en un estudio reciente en el que se identifican y analizan en detalle las dimensiones de conocimiento que establecen una brecha entre niños de medios alfabetizados y no alfabetizados al inicio de la escolaridad formal (Borzzone de Manrique, 1998). El análisis del efecto Mateo en educación (Walberg & Tsai, 1983) muestra que el avance y logros en el aprendizaje es proporcional a los conocimientos iniciales que establecen una ventaja acumulativa a lo largo de la escolaridad. Los factores que contribuyen a dichos logros son, además de la experiencia anterior, la motivación y la experiencia educativa actual en tanto cantidad y calidad de la enseñanza que se recibe: conocimientos, normas, usos y estilos del lenguaje y formatos de intercambio verbal.

El nivel de alfabetización de los padres, junto a conocimientos, normas, usos y estilos del lenguaje y formatos de interacción verbal ponen en evidencia la importancia que tiene la relación entre los entornos fundamentales en la vida del niño: hogar, comunidad, escuela. El reconocimiento de que el niño y el mundo social están mutuamente entrelazados conduce a la adopción de una perspectiva sociocultural (Bruner, 1984; Nelson, 1989; Rogoff, 1993; Vigotsky, 1964) para el análisis del fracaso escolar, situación que permite apreciar y comprender las diferencias entre las culturas.

Con respecto a la escolarización y alfabetización se parte de considerar que se trata de procesos diferenciados. A partir de las ideas de Cook-Gumperz (1988) se propone romper con la ecuación alfabetización-escolarización afirmando que la alfabetización no puede juzgarse en términos únicos de escolarización, sin cierta comprensión del conjunto de las circunstancias sociales y tradiciones históricas concretas que influyen en las valoraciones diferentes de la misma.

Por otra parte, se considera que la oposición entre persona alfabetizada y no alfabetizada, es una dicotomía que ha plagado la literatura sobre el desarrollo durante muchos años. Siguiendo las ideas de Street (1993) se considera que prácticamente todas las personas están de alguna manera involucradas en prácticas de alfabetización y aunque algunos no manejen la codificación y decodificación, tienen ideas acerca de la cultura escrita. Por lo cual resulta pertinente valorar dicha oposición como un continuo que va desde el estar alfabetizado al no estarlo, en una gradación que no posee solución de continuidad.

Datos de la alfabetización de los padres:

Los datos consignados en el *gráfico 10* muestran que una minoría de padres son los que se autodenominan como analfabetos.

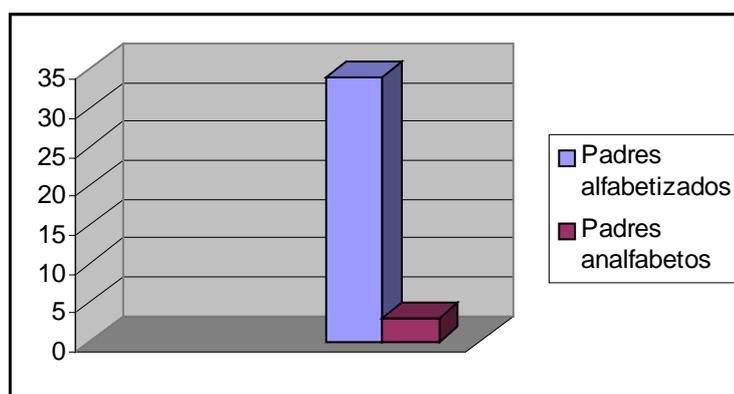


Gráfico 10 - Alfabetización de los padres

A pesar de predominar aquellos padres que se consideran alfabetizados, en una mayoría, no han completado la escuela primaria. Esto demuestra que no existe una correlación directa entre los procesos de alfabetización y escolarización.

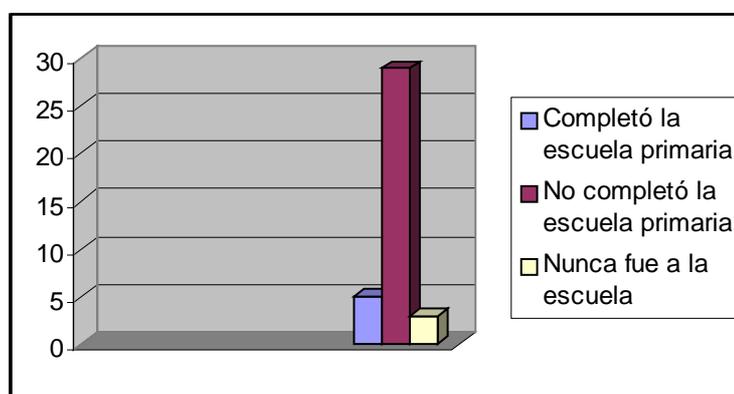


Gráfico 11 - Escolarización de los padres

Los datos de los gráficos 10 y 11 permiten pensar que se trata de padres que no responden en su mayoría al modelo de “familia académica” cuyas prácticas se acercan o responden en gran medida con las vividas en la escuela.

Opiniones de los padres sobre las funciones de la alfabetización:

Purcell-Gates (1995, 2000) plantea que el hogar es un lugar esencial para el aprendizaje de la escritura y la lectura por parte de los niños y niñas. Pero también advierte que no podemos dar por hechas y ciertas prácticas letradas ya que la mayoría de familias no son necesariamente académicas y en tal sentido es cada vez es más necesario coordinar los aprendizajes escolares y familiares.

Si se consideran las funciones y sentidos profundos que la familia le otorga al proceso de alfabetización, se observa que varían enormemente de una cultura a otra y de un grupo a otro. Las familias implicadas en el presente estudio, en su totalidad, valorizan a la misma y le otorgan diversidad de funciones, tal como se presenta en el cuadro 3, cuyos datos surgen de la encuesta escrita a la familia (ver anexo 3).

Fase 2: Análisis de la preocupación temática (nivel de trabajo 1)	
Material de base: Encuesta a la familia	
código (frecuencia)	<i>Unidades textuales</i>
¿Para qué cree que a su hijo le sirve leer? (11)	
Función instrumental (3)	<i>Para escribir y para cuando me manden un libro lo sepa leer.</i>
	<i>Para aprender y saber explicar. Sirve leer para aprender alguna actividad muy difícil o fácil y también sirve para desarrollar la memoria.</i>
	<i>Para poder informarte a través de la lectura, para aprender a expresarte con palabras correctas, para enriquecer el vocabulario, aprender el significado de las palabras.</i>
Función comunicativa e informativa (4)	<i>Sirve leer para saber lo que está escrito, para leer un mensaje, una noticia, una carta y para comunicarse a través de la escritura.</i>
	<i>La lectura sirve para estar informado y poder comunicarnos, conocer y por sobre todo, aprender.</i>
	<i>Sirve leer para saber de qué se trata una lectura, un documento, una carta, una nota.</i>
	<i>Para que cuando le manden una carta pueda leerla.</i>
Función expresiva e imaginativa (2)	<i>Sirve leer para poder tener acceso a muchas cosas y poder comprenderlas, porque es como un hábito básico para la vida.</i>
	<i>La lectura es el desarrollo cultural y espiritual en las personas, leer ayuda a aprender, conocer, crecer.</i>
Función reguladora	<i>Leer sirve para poder manejarse en los negocios sin que te engañen ya que si tenés que firmar algo leyendo sabes lo que firmas.</i>

Fase 2: Análisis de la preocupación temática (nivel de trabajo 1) Material de base: Encuesta a la familia	
código (frecuencia)	<i>Unidades textuales</i>
(2)	<i>Para no depender de otras personas, porque hay la persona no te dice la verdad de lo que está leyendo. Es muy importante saber leer para no ser engañado por cualquier escrito.</i>
¿Para qué cree que a su hijo le sirve escribir? (11)	
Función instrumental (3)	<i>Sirve para hacer la tarea.</i>
	<i>Para no depender de nadie por eso es lindo saber escribir, para conseguir trabajo mejores que los nuestros.</i>
	<i>Para mandar carta en el colectivo, para ayudar a los chicos con la tarea.</i>
Función expresiva (2)	<i>Para expresarte por medio de cartas, poesías o para contar cosas a otras personas.</i>
	<i>Sirve escribir para poder expresarse, para mandar telegramas a distancia.</i>
Función comunicativa (4)	<i>Sirve escribir para no tener que pedirle a otra persona que sepa lo que uno quiera escribir.</i>
	<i>Como forma de comunicarte con los demás, también para tener contacto con los familiares.</i>
	<i>Poder expresar sus conocimientos y poder comunicarnos, conocer y por sobre todo aprender.</i>
	<i>Escribir les servirá para poder comunicarse con otras personas por medio de cartas.</i>
Función expresiva (2)	<i>Sirve para expresar sus palabras a través de letras y de un papel.</i>
	<i>Poder expresar sus sentimientos, necesidades, afectos, reclamos, hacerle presente algo a alguien.</i>
¿Para qué le ha servido a usted leer y escribir? (9)	
Función instrumental (8)	<i>Para leer el menú del día que tengo que cocinar en el comedor, escriben un comunicado por eso es importante que yo sepa leer y escribir.</i>
	<i>La lectura y la escritura son importantes siempre en la vida desde niños hasta grandes para trabajar.</i>
	<i>La lectura y escritura en mi vida fueron importantes cuando comencé a buscar trabajo, cuando he tenido que realizar trámites por mis hijos, mi trabajo.</i>
	<i>La lectura y escritura es importante durante toda la vida para desenvolverse.</i>
	<i>Desde el momento que aprendí a leer y escribir también me sirvió mucho cuando me quede sola sin mis padres, para defenderme en cualquier trámite.</i>
	<i>Cuando tengo que ayudar a los nenes con el estudio.</i>
	<i>Cuando la maestra le da tarea a los chicos y ay que ayudarlos.</i>
<i>En el momento que la lectura y escritura fueron importantes fue cuando mis padres necesitaron que escriba o lea algo.</i>	
Función expresiva (1)	<i>En todo momento desde que se tiene uso de razón nos expresamos con el habla, a partir de allí aprendemos a hacerlo con la lectura y la escritura.</i>

Cuadro 3: Funciones de la lectura y escritura en la familia del alumnado.

Las respuestas ponen en evidencia que los padres, desde un punto de vista personal, asocian predominantemente la alfabetización con sus funciones instrumentales: obtención de trabajo, colaboración con los hijos en las tareas escolares y mejora del desempeño en la vida social. Sólo en un caso se hace alusión a la función expresiva.

Si se vinculan estos datos con la situación laboral de las familias, se observa que la necesidad de leer y escribir para poder trabajar, podría relacionarse con el elevado índice de desocupación u ocupación precarizada de este grupo. Consideran que alfabetizarse puede ser factor de inserción laboral.

Braslavsky (2004, pp. 64-65) describe con claridad esta situación planteando que se deja de lado la importancia que tiene la alfabetización en cuanto a la relación personal y subjetiva con el texto, para enfatizar en la utilidad o en los aspectos pragmáticos, ya que la alfabetización sirve para ser eficaz en el trabajo, consciente en el voto, es decir en todas las actividades que se relacionan con la vida adulta.

En las aspiraciones que plantean los padres para con sus hijos, se pone en evidencia una amplificación de las funciones, las respuestas aluden a la necesidad de informarse, comunicarse, aprender y de este modo superan la visión pragmática antes descrita.

Teniendo en cuenta lo anterior, la propuesta alfabetizadora debería permitir a los niños y familias el descubrimiento de diversas funciones de la escritura vinculadas a la comunicación y expresión de ideas en forma diferida, al registro de datos vinculados con la propia historia y la de otros grupos, la organización del conocimiento a través del lenguaje.

1-3.2. Componentes metodológicos de la investigación

El presente estudio, se sitúa dentro del paradigma Naturalista Interpretativo, en el que se pueden destacar estos elementos:

- Parte de una consideración holística de la realidad educativa y de una visión particularizada de los contextos de la misma, reconociendo las marcas de la subjetividad.
- Intenta comprender la complejidad y los significados de los procesos educativos, desde un enfoque multimetodológico que contempla la

posibilidad de combinar lo cuantitativo con lo cualitativo y de apelar al respaldo de diversas disciplinas.

- Se propone una comprensión crítica de la realidad educativa interpretando los significados de la misma, a través de una permanente dialéctica entre teoría-práctica.
- Reconoce a los docentes como profesionales reflexivos, entendiendo que su formación y su actuación se va configurando a través de sucesivos intercambios e interrelaciones con su entorno profesional.

El estudio se encuadra también en la línea de “investigación sobre el pensamiento del profesor”. Imbernón (2002, p. 51) expresa que este enfoque de investigación se va configurando como un potente paradigma y empieza a evolucionar como un campo con entidad propia. Los presupuestos fundamentales en los que se basará son los siguientes:

- El profesorado realiza juicios y toma decisiones en un entorno complejo e incierto.
- El comportamiento del profesorado está dirigido por sus pensamientos, juicios y decisiones.
- Los pensamientos del profesor guían y orientan su conducta.
- El análisis de los procesos de pensamiento del profesor tendría que ayudar a conocer para transformar, para introducir verdaderas innovaciones en la formación y en la práctica educativa.

Pérez Gómez (1984) argumenta que el pensamiento del profesor es un factor determinante en la definición y desarrollo de las estructuras y tareas académicas que gobiernan la vida del aula. En definitiva, para estudiar el pensamiento del profesor se trata de saber cómo se pasa de la teoría a la práctica o del sentido común al conocimiento pedagógico especializado. El profesor orienta su tarea en función de unos criterios, opiniones, valoraciones, ideas y creencias que resultan determinantes a la hora de considerar las propuestas de formación continua.

Para poder acceder al estudio del pensamiento del profesorado, conviven en este trabajo dos recorridos metodológicos: por un lado el realizado por el grupo formativo, preocupado por analizar y resolver un problema de su propia práctica alfabetizadora (ver nivel de trabajo 1 en el cuadro diseño general de la investigación) y por el otro el realizado en forma personal por la doctoranda al recoger y reutilizar los datos que

aportan los instrumentos antes mencionados para proceder al análisis del contenido de los mismos (ver nivel de trabajo 2 en el cuadro diseño general de la investigación).

A continuación se detallan ambos recorridos aludiendo por un lado, al proceso formativo y por el otro, al interpretativo, ligado directamente a la elaboración de la tesis.

1-3.2.1. Bases metodológicas del proceso formativo y diseño metodológico de la tesis

Una de las ideas base que orientan el proceso de trabajo de la tesis es considerar que la transformación del profesorado solo es inteligible y tiene sentido en la transformación de las escuelas y del currículo (Contreras, 1990; Gimeno Sacristán, 1988; Gimeno Sacristán & Pérez Gómez, 1983, 1992; Imbernón, 1999). Por esto, el grupo asume el proceso formativo, fundamentando su accionar en los siguientes principios centrales:

La formación centrada en la escuela:

- Estimula la revisión de matrices de aprendizaje e induce a indagar las historias y los archivos institucionales, promoviendo relaciones entre las creencias, representaciones y saberes del profesor, con vías a la evolución del pensamiento del mismo.
- Permite identificar características institucionales “in situ” y, por lo tanto, permite generar una propuesta de formación específica, con capacidad de reconocer los rasgos de diversidad de cada colectivo.
- Identifica problemas relacionados con la gestión del currículum e intenta resolverlos a través de un modelo de aproximación sucesiva para su análisis y resolución.
- Favorece la aproximación del formador a las prácticas de los docentes, generando la posibilidad de intervención conjunta.

En las notas de campo de la Reunión N° 5 y a partir de la lectura y análisis del material bibliográfico, el GF caracteriza el proceso de trabajo colaborativo y sus implicancias en el desarrollo curricular con las siguientes palabras:

“En tal sentido consideramos que hablar de transformación y desarrollo curricular implica el reconocimiento de:

- *Una Práctica sustentada por la reflexión que no es mera aplicación y que se construye a través de una interacción entre el reflexionar y el actuar.*
- *Una Práctica enmarcada en condiciones históricas y socioculturales concretas que la determinan haciendo que las distancias entre la enseñanza y el aprendizaje estén matizadas no solo por problemas del sujeto que aprende sino también por variables del contexto.*
- *Una Práctica colectiva donde los profesores, alumnos y demás actores sociales se convierten en activos partícipes de la elaboración de sus saberes.*
- *Una Práctica conflictiva en la medida que toda construcción de sentidos pone en juego propósitos variados de poder y de control que pujan por controlar el proyecto cultural del currículo”.*

Notas de campo de la Reunión N^a 5

Para gestionar el proceso formativo, se acuerda como marco metodológico general la Investigación-acción, concepto y práctica que tiene su origen en la obra del psicólogo social Kurt Lewin (1948) quien la desarrolló y aplicó en la Norteamérica de posguerra.

Desde este enfoque general, se caracteriza la misma de la siguiente manera:

La investigación-acción:

- Es un proceso político que se propone mejorar la educación, plantear cambios y aprender a partir de las consecuencias de los mismos.
- Es participativa, en la medida que a través de ella las personas trabajan por la mejora de sus propias prácticas, toman decisiones grupales y compromisos con el cambio o transformación de las realidades educativas.
- Se desarrolla siguiendo una espiral introspectiva: ciclos de planificación, acción, observación, reflexión y replanificación.
- Concibe de modo amplio y flexible aquello que puede constituir prueba o datos en la medida que no sólo implica registrar descriptivamente aquello que ocurre con la máxima precisión posible, sino también recopilar y analizar nuestros propios juicios, reacciones e impresiones entorno a lo que ocurre.
- Es colaboradora, en la medida que implica a los responsables de la acción a la mejora de ésta, ampliando el grupo de base en forma permanente.

- Crea comunidades autocríticas de personas que participan y colaboran en todas las fases del proceso de investigación, orientadas a la comprensión y mejora de las prácticas educativas y de las situaciones en que estas tienen lugar.
- Es un proceso sistemático de aprendizaje en el que las personas actúan conscientemente conservando la posibilidad de dar respuesta a lo inesperado, pueden identificar ideales en el trabajo real del aula y a su vez procedimientos para traducirlos en acción críticamente informada.
- Induce a las personas a teorizar acerca de sus prácticas, para hallar el sentido de los procesos, los problemas y las restricciones que se manifiestan en la acción y transformar las mismas. Es una posibilidad de desarrollo curricular fundada en la capitalización de distintas experiencias educativas.

Las ideas antes mencionadas se operativizan a través de seis fases de trabajo, en esencia “el proceso de formación” y descritas por el GF de la siguiente forma:

- *“Nuestro plan de trabajo se articulará en seis fases, hemos tomado ideas de la teoría pero tratando de ajustarlas a lo que necesitamos hacer concretamente.*
- *FASE 1: Disposición de las condiciones iniciales recreación del vínculo inicial con la Institución.*
- *FASE 2: Planteo de la preocupación temática y fortalecimiento del proceso formativo.*
- *FASE 3: Análisis de la preocupación temática y fortalecimiento del proceso formativo.*
- *FASE 4: Diseño de un plan de actuación.*
- *FASE 5: Análisis y evaluación del Plan de actuación.*
- *FASE 6: Evaluación y proyecciones de la tarea”.*

Notas de campo de la Reunión N^a 5

Estas fases, tienen carácter conceptual, por un lado ayudan a que el profesorado sea más profesional y van articulando el proceso de trabajo del grupo, pero por otro lado son insumos centrales para el nivel de trabajo 2, ya que suministran datos para poder analizar los cambios que se producen en el pensamiento del profesorado. Esto hace que los datos recolectados durante el proceso formativo, sean posteriormente reutilizados para el análisis del mismo. A continuación se explicita dicho proceso en el cuadro 4.

Fases del proceso formativo del Grupo	Los datos que surgen son reutilizados para dar cuenta de:
Fase 1: Disposición de las condiciones iniciales: recreación del vínculo inicial con la Institución.	El contexto del trabajo de la tesis.
Fase 2: Planteo de la preocupación temática y fortalecimiento del proceso formativo.	La evolución del pensamiento del profesorado.
Fase 3: Análisis de la preocupación temática y fortalecimiento del proceso formativo.	La evolución del pensamiento del profesorado.
Fase 4: Diseño del plan de actuación.	Las percepciones de mejora en la propuesta de enseñanza, cómo el profesorado hace consciente su saber pedagógico.
Fase 5: Análisis y evaluación del plan de actuación.	La valoración y proyecciones de la experiencia. Contraste de las representaciones y saberes del profesorado con las actividades educativas que se realizan.
Fase 6: Valoración colectiva de la experiencia.	La valoración colectiva y elaboración de conclusiones y propuestas de continuidad de la investigación realizada.

Cuadro 4: Relaciones entre los niveles de trabajo implicados en el estudio.

1-3.2.2. Procedimiento metodológico: la investigación acción o el profesor como investigador

La construcción de la Fase 6: Valoración colectiva de la experiencia es una tarea que atraviesa las seis fases del proceso formativo, en el que se procura que dialoguen las ideas previas del profesorado, los hallazgos teóricos y nuevos planteamientos que han servido de datos de base para la elaboración de la tesis.

Se describe a continuación cada una de esas fases, a efectos de demostrar de qué modo las mismas permiten generar los datos que se analizan del proceso formativo.

- En los cuadros siguientes se presentan los principales procedimientos realizados en cada fase de trabajo. En la columna izquierda de los mismos se alude a la metodología de trabajo empleada, distinguiendo posteriormente la que corresponde al proceso formativo y la vinculada estrictamente con el desarrollo de la tesis. En la columna central se alude a los datos recogidos en el proceso formativo (nivel 1) y en la columna de la derecha a los datos reinterpretados en la elaboración de la tesis (nivel 2).
- En la base de los cuadros, se explicitan los subprocesos de trabajo y se distinguen a su vez los que tienen relación con el nivel 1 y 2 de trabajo. Los

datos mencionados, se incorporan al anexo de la tesis, salvo los de carácter confidencial, indicados en cada caso.

1-3.2.1.1. FASE 1: Disposición de condiciones iniciales: recreación del vínculo inicial con la institución

Según Área y Yanes (1990) el primer momento de un proceso de colaboración, o construcción inicial de una relación de colaboración, requiere, sobre la base del diálogo y el respeto mutuos, una clarificación de las expectativas, compromisos, funciones y tareas, que permitan al profesorado ir perfilando valores de comunicación, colaboración, apertura, implicación, autonomía e interdependencia.

En el GF esta fase implica reanudar un vínculo de trabajo ya existente y redefinir el mismo, en función de la devolución de la coordinadora y las necesidades planteadas por el profesorado y la institución (nivel 1).

Desde el punto de vista de la indagación del pensamiento del profesor, aporta datos sobre las concepciones e intereses de base del GF, influidas por la socialización profesional propia del grupo en el centro y por los insumos elaborados en el primer año de trabajo, que se retoman como contexto de la tesis (nivel2).

El cuadro 5 da cuenta de los principales procesos de trabajo llevados a cabo, vinculado los dos niveles de trabajo que caracterizan este estudio.

Metodología empleada	Datos que se recogen en el Nivel de trabajo 1	Datos reinterpretados para la tesis: Nivel de trabajo 2
<p>En el proceso formativo: Reunión de trabajo N° 1 (RT).</p> <p>Notas de campo sobre el desarrollo de la misma (NCGF).</p> <p>Devolución de la coordinadora y registro escrito de las reacciones del grupo de docentes (DC).</p> <p>Para la elaboración de la tesis: Se recuperan los mismos instrumentos que en el proceso formativo en función de los nuevos interrogantes del nivel 2.</p>	<p>Datos de la situación inicial de las concepciones e intereses del profesorado (aspecto que se completa con los datos que se generan en la fase 2).</p> <p>Aportes críticos de la coordinadora del GF.</p> <p>Reacción del grupo ante los aportes críticos de la coordinadora.</p>	<p>¿Cuál es el contexto de cual parte el grupo formativo?</p> <p>¿Qué recupera el profesorado de los insumos de su trabajo previo?</p>

Subprocesos de Trabajo	
Proceso formativo	Elaboración de la tesis
Reanudar y redefinir el vínculo de trabajo colaborativo en función de las nuevas demandas del grupo y la institución.	Retomar la información elaborada con el profesorado durante esta etapa del trabajo.
Plantear los nuevos objetivos de trabajo del grupo formativo.	Relacionar estos datos con los elaborados en el primer proyecto (recogido en la tesina).
Analizar y sistematizar por escrito la información construida en esta etapa de trabajo.	Relacionar los distintos datos de los análisis y evaluaciones realizados con el profesorado para inducir, a través de ellos, informaciones sobre las concepciones, intereses y objetivos de partida (creencias y representaciones) del profesorado.
Evaluar colectivamente la experiencia compartida y sus proyecciones.	

Cuadro 5: Diseño de la primera fase de trabajo del proceso formativo.

1-3.2.2.2. FASE 2: Planteo de la preocupación temática y fortalecimiento del proceso formativo

Según Kemmis (1988) la preocupación temática es esencialmente una afirmación que conecta una idea con una acción. Los criterios para seleccionarla son que la misma se vincule con la práctica y que encierre un cambio potencial. En el GF durante esta fase se plantea la preocupación y en forma paralela se avanza en el proceso formativo, partiendo de biografías alfabetizadoras de los docentes. Se procura que los debates teóricos aporten elementos de lectura de la práctica y viceversa. También se considera necesario valorar los múltiples factores que inciden en los problemas de alfabetización de los niños, a partir de información proveniente de la familia. Se espera que esto permita ampliar la comprensión de la preocupación temática. El análisis de estos datos (nivel 2) permite ver el proceso de construcción de los saberes pedagógicos del profesorado y su evolución durante el planteo de la preocupación temática (véase el cuadro 6).

Metodología empleada	Datos que se recogen en el Nivel de trabajo 2	Datos reinterpretados para la tesis Nivel de trabajo 3
En el proceso formativo: Taller Formativo 1 (TF) De las Biografías Alfabetizadoras al concepto de alfabetización”	Datos de la situación inicial de las concepciones e intereses del	¿Qué representaciones del concepto teórico de alfabetización explícita inicialmente el profesorado a través

<p>Agenda, Notas de campo y producciones del mismo (NCGF).</p> <p>Reuniones de trabajo (RT) N° 2 a 9. Notas de campo sobre el desarrollo de las reuniones (NCGF).</p> <p>Para la elaboración de la tesis: Se retoman los Registros archivísticos privados (Biografías Alfabetizadoras de los docentes) (R. A. P b) y se priorizan para el análisis las Notas de Campo del Grupo (N. C. GF) de las Reuniones 2, 3, 4, 5.</p> <p>Se analizan de nuevo teniendo en cuenta las preguntas formuladas.</p>	<p>profesorado respecto al concepto - enfoque de alfabetización, visión de la familia en la alfabetización y del propio rol docente.</p> <p>Datos de los problemas que el grupo explicita sobre su práctica docente y diseño de las estrategias de investigación que se seguirán.</p>	<p>de sus biografías?</p> <p>¿Qué representaciones de los enfoques didácticos alfabetizadores explicita inicialmente el profesorado a través de sus biografías?</p> <p>¿Qué representaciones acerca del rol de la familia en la alfabetización explicita inicialmente el profesorado a través de sus biografías?</p> <p>¿Qué representaciones acerca del rol del docente alfabetizador explicita inicialmente el profesorado a través de sus biografías?</p> <p>¿Qué cambios esperan los profesores al confrontar su historia y su nuevo rol?</p>
---	---	---

Subprocesos de Trabajo

Proceso formativo	Elaboración de la tesis
<p>Profundizar la formación en el tema en el grupo de docentes.</p> <p>Analizar la situación grupal y redefinir la preocupación temática en función de los destinatarios del proyecto.</p> <p>Analizar y sistematizar por escrito la información construida en esta etapa de trabajo.</p> <p>Evaluar colectivamente la experiencia compartida y sus proyecciones.</p>	<p>Retomar la información elaborada con el profesorado durante esta etapa del trabajo.</p> <p>Relacionar los distintos datos emergentes del proceso formativo para dar cuenta de la evolución de (creencias y representaciones) del profesorado respecto a las categorías seleccionadas.</p> <p>Analizar puntos de coincidencia y contraste entre las (creencias y representaciones) personales y profesionales respecto a las categorías seleccionadas.</p>

Cuadro 6: Diseño de la segunda fase de trabajo del proceso formativo.

1-3.2.2.3. FASE 3: Análisis de la preocupación temática y fortalecimiento del proceso formativo

Según Área y Yanes (1990), el análisis de una preocupación o problema de la práctica en una institución educativa es la creación de un mapa de dicha situación donde puede visualizarse qué está ocurriendo y a dónde se quiere llegar. Se trata de un proceso de clarificación, categorización y priorización de necesidades con la finalidad de ir logrando una comprensión profunda y multicausal de la preocupación temática. Este proceso es fortalecido y acompañado con instancias formativas que se proponen enriquecer la tarea de análisis. En el GF esta fase (véase el cuadro 7) se centra en

reunir y analizar datos acerca de la preocupación temática con el fin de lograr una comprensión más amplia de la misma . A través de los instrumentos metodológicos se recogen y confrontan visiones de diferentes actores: padres, docentes, directivos (nivel 1).

Los datos emergentes de los procesos antes mencionados, son de gran interés para analizar los cambios que se van originando en las concepciones pedagógicas del profesorado a partir del análisis crítico que hace el GF sobre las multicausalidades de la preocupación temática. (nivel 2).

Metodología empleada	Datos que se recogen en el Nivel de trabajo 2	Datos reinterpretados para la tesis Nivel de trabajo 3
<p>En el proceso formativo: Reunión de trabajo (RT) N° 10 a 15. Notas de campo (NCGF) sobre el desarrollo de las reuniones</p> <p>Proyecto Educativo Institucional(PEI)</p> <p>Diagnósticos psicopedagógicos del grupo (DP)</p> <p>Encuestas familiares. (EF) Entrevista semiestructurada: (ESE) y análisis de los tres casos (AC)</p> <p>Taller formativo (TF) 2: “Análisis de cuadernos de clase”</p> <p>Cuadernos de clase (CC). Notas de campo del mismo (NC)</p> <p>Confrontación y triangulación de los datos recolectados.</p> <p>Para la elaboración de la tesis: Se retoman las Producciones escritas de los docentes sobre los cuadernos de clase (CC) y se priorizan para el análisis las Notas de Campo (NCGF) de las Reuniones 11-12-13.</p> <p><u>Se introducen específicamente:</u> Notas de campo de la coordinadora sobre los cuadernos de clase (NCC).</p>	<p>Creencias del profesorado respecto a los alumnos y familias.</p> <p>Datos de la cultura experiencial aportados por la familia.</p> <p>Enfoques de alfabetización del profesorado en el aula.</p>	<p>¿Qué visión inicial tiene el profesorado sobre su rol?</p> <p>¿Qué visión inicial tiene el profesorado sobre la familia en la alfabetización?</p> <p>¿Qué concepto y enfoques didácticos prioriza el profesorado en el aula alfabetizadora?</p> <p>¿Qué modifica el profesorado respecto a la visión de la familia en la alfabetización?</p> <p>¿Qué modifica el profesorado respecto a la visión su propio rol?</p> <p>¿Qué modifica el profesorado respecto del concepto - enfoque de alfabetización?</p>

Los instrumentos del nivel 1 se analizan de nuevo teniendo en cuenta las preguntas formuladas.		
Subprocesos de Trabajo		
Proceso formativo	Elaboración de la tesis	
<p>Profundizar formación en el tema en el GF.</p> <p>Analizar la situación grupal y redefinir la preocupación temática en función de los destinatarios del proyecto.</p> <p>Analizar y sistematizar por escrito la información construida en esta etapa de trabajo.</p> <p>Evaluar colectivamente la experiencia compartida y sus proyecciones.</p>	<p>Retomar la información elaborada con el profesorado durante esta etapa del trabajo.</p> <p>Relacionar los distintos datos emergentes del proceso formativo para dar cuenta de la evolución de (creencias y representaciones) del profesorado respecto a las categorías seleccionadas.</p>	
Cuadro 7: Diseño de la tercera fase de trabajo del proceso formativo.		

1-3.2.2.4. FASE 4: Diseño del plan de actuación

Según Área y Yanes (1990), a partir de la fase anterior se dispondría de algunos ámbitos de mejora sobre los que empezar a trabajar. La acotación del problema pasa por los siguientes subprocesos: descripción y clarificación del problema y nueva recogida de información, elaboración de un modelo propio que lo represente y explique.

En el GF se definió esta fase de planificación como un momento de reflexión, un lugar intermedio entre la teoría y la práctica educativa, entendiendo que los docentes son sujetos activos que analizan las características de sus alumnos y de las instituciones en que trabajan para, en función de estas, tomar decisiones y elegir estrategias en la planificación de la enseñanza.

En el GF esta etapa (véase el cuadro 8) coincide con la necesidad de instalar la preocupación por el fracaso en el proceso alfabetizador como problema de enseñanza y con el desarrollo de una propuesta de alfabetizadora que contemple estrategias de atención a la diversidad (plan de acción Museo del Barrio). (Nivel 1). Los datos emergentes, son de gran utilidad para analizar los cambios que se operan en las concepciones del profesorado a partir de la experiencia de planificación colaborativa.

Metodología empleada	Datos que se recogen en el Nivel de trabajo 1	Datos reinterpretados para la tesis Nivel de trabajo 2
<p>En el proceso formativo: Reuniones de trabajo (RT) 16 a 19 Notas de campo sobre el desarrollo de las reuniones (NCGF)</p> <p>Taller formativo (TF) 3: “<i>En busca de Contextos alfabetizadores</i>” Agenda, Notas de campo y producciones del mismo (NCGF)</p> <p>Para la elaboración de la tesis: Se retoman las notas de campo y producciones del Taller Formativo “<i>En busca de Contextos alfabetizadores</i>” .</p> <p>Se priorizan para el análisis las Notas de Campo (NC) de las Reuniones 16-17-18 y 19.</p> <p>Notas de campo de la coordinadora sobre el plan de acción (NCC).</p> <p>Se analizan de nuevo teniendo en cuenta las preguntas formuladas.</p>	<p>Visión de mejora que expresa el profesorado durante la planificación del proyecto alfabetizador.</p>	<p>¿Qué modifica el profesorado respecto al concepto - enfoque de alfabetización inicial?</p> <p>¿Qué modifica el profesorado respecto a la visión de la familia en la alfabetización?</p> <p>¿Qué modifica el profesorado respecto a la visión de su propio rol?</p>

Subprocesos de Trabajo

Proceso formativo	Elaboración de la tesis
<p>Considerar y replantear el problema original a partir del análisis realizado en la etapa anterior.</p> <p>Ampliar el marco teórico de referencia para la comprensión de la multicausalidad del problema.</p> <p>Instalar el problema y focalizarlo en el campo de la enseñanza.</p> <p>Explicitar expectativas de mejora y diseñar el Plan de Acción.</p> <p>Analizar y sistematizar por escrito la información construida en esta etapa de trabajo.</p> <p>Evaluar colectivamente la experiencia compartida y sus proyecciones.</p>	<p>Retomar la información elaborada con el profesorado durante esta etapa del trabajo.</p> <p>Relacionar los distintos datos emergentes del proceso formativo para dar cuenta de la evolución de (creencias y representaciones) del profesorado respecto a las categorías seleccionadas.</p> <p>Analizar la evolución de las (creencias y representaciones) del profesorado respecto a las categorías seleccionadas, a partir del proceso de planificación colaborativa.</p> <p>Dar cuenta de las percepciones de mejora en la propuesta de enseñanza, cómo el profesorado hace consciente su saber pedagógico.</p>

Cuadro 8: Diseño de la cuarta fase de trabajo del proceso formativo.

1-3.2.2.5. FASE 5: Análisis y evaluación del plan de actuación

Según Área y Yanes (1990), analizar el plan implica sistematizar el proceso seguido y estructurado como un marco de trabajo que incida en dos ámbitos: procesos de formación y de colaboración, entre el profesorado y mejoras en la propuesta de enseñanza.

Es conveniente, antes de aplicar las soluciones, realizar un análisis de las mismas. Se trata de prestar atención a la inserción del plan de acción, en aquellos aspectos organizativos o curriculares previamente priorizados, y su relación con aquellos otros que hayan podido quedar fuera de la primera priorización.

En el GF se definió esta fase como un momento de autoevaluación y heteroevaluación en el cual se reflexionó sobre el impacto del proyecto Museo del Barrio, tanto en el proceso formativo del grupo como en la mejora de la propuesta de enseñanza.

Los datos surgidos de la experiencia formativa son de gran interés para analizar y justificar la visión que tiene el profesorado sobre su propia evolución, como así también para contrastar este punto de vista con la propuesta de enseñanza que ha elaborado y con las observaciones del aula (nivel 2). Véase cuadro 9.

Metodología empleada	Datos que se recogen en el Nivel de trabajo 1	Datos reinterpretados para la tesis Nivel de trabajo 2
<p>En el proceso formativo: Reunión de Trabajo (RT) N° 21 y, notas de campo (NCGF) sobre el desarrollo de la misma.</p> <p>Producciones escritas de los niños (PEN).</p> <p>Para la elaboración de la tesis: Se retoman los datos de:</p> <p>Notas de Campo (NCGF) de la reunión 21.</p> <p><u>Se introducen específicamente:</u> Registros de Observaciones de la coordinadora (ROC).</p> <p>Los instrumentos del nivel 1 se analizan de nuevo teniendo en cuenta las preguntas formuladas.</p>	<p>Cambios que se han producido en el profesorado, desde sus concepciones iniciales.</p> <p>Modificaciones en la propuesta de enseñanza.</p>	<p>¿Qué visión tiene el profesorado sobre su propia evolución?</p> <p>¿Cuáles son sus percepciones de mejora?</p> <p>¿Qué cambios en la propuesta de enseñanza pueden observarse a partir del proceso formativo del profesorado?</p> <p>¿Qué grado de congruencia existe entre el pensamiento del profesorado, la propuesta de enseñanza y el hacer del aula?</p> <p>¿Qué grado discrepancia existe entre el pensamiento del profesorado, la propuesta de enseñanza y el hacer del aula?</p>

Subprocesos de Trabajo	
Proceso formativo	Elaboración de la tesis
<p>Profundizar formación en el tema en el GF.</p> <p>Valorar la incidencia del plan de acción en el proceso formativo del grupo.</p> <p>Valorar la incidencia del plan de acción en la propuesta de enseñanza.</p> <p>Analizar y sistematizar por escrito la información construida en esta etapa de trabajo.</p> <p>Evaluar colectivamente la experiencia compartida y sus proyecciones.</p>	<p>Retomar la información elaborada con el profesorado durante esta etapa del trabajo.</p> <p>Relacionar los distintos datos emergentes del proceso formativo para dar cuenta de la evolución de (creencias y representaciones) del profesorado respecto a las categorías seleccionadas y su impacto en la mejora de la práctica alfabetizadora.</p> <p>Analizar el contraste de las representaciones y saberes del profesorado con las actividades educativas que se realizan.</p> <p>Explicitar los puntos de tensión que surgen del análisis antes mencionado.</p>

Cuadro 9: Diseño de la quinta fase de trabajo del proceso formativo.

1-3.2.2.6. FASE 6: Valoración colectiva de la experiencia desde la visión de distintos actores

Según Área y Yanes (1990), se trata de una tarea ineludible en todo proyecto de trabajo conjunto. Una condición básica para la acción educativa sea reflexiva, consciente y estimulante intelectual y prácticamente.

En el GF esta fase da continuidad a los procesos de valoración iniciados en la fase anterior y procura que se analice la experiencia desde diferentes puntos de vista. Se reúne así, la visión de actores internos y externos: docentes, padres, medios de comunicación. A los efectos de la tesis, los datos se recuperan para dar cuenta de las valoraciones comunes, de la dimensión social del conocimiento compartido y de la proyección que alcanza el proyecto en la comunidad. Véase cuadro 10.

Metodología empleada para la formación	Datos que se recogen en el Nivel de trabajo 1	Datos reinterpretados para la tesis Nivel de trabajo 2
<p>En el proceso formativo: Reunión de Trabajo (RT) N° 21</p> <p>Notas de campo sobre el desarrollo de la misma (NCGF)</p> <p>Historias de aprendizaje (HA) de los docentes del grupo formativo</p>	<p>Valoración de la experiencia desde la visión de diversos actores: docentes, padres y medios de comunicación.</p>	<p>Desde la visión de los diferentes actores:</p> <p>¿Cuáles han sido las principales posibilidades y limitaciones durante el proceso de trabajo?</p>

<p>Producciones escritas de padres (PEP)</p> <p>Registros archivísticos públicos (RAP) (material de diarios locales)</p> <p>Para la elaboración de la tesis: Notas de campo (NCGF) de la Reunión 21</p> <p>Las Historias de Aprendizaje (HA)</p> <p>Producciones escritas de padres</p> <p>Registros archivísticos públicos (RAPm) (material de diarios locales)</p> <p><u>Se introducen específicamente:</u> Encuesta escrita al profesorado (EEP)</p>		<p>A partir de la experiencia: ¿Cuáles son las valoraciones y proyecciones compartidas?</p>
--	--	--

Subprocesos de Trabajo

Proceso formativo	Elaboración de la tesis
<p>Valorar logros y dificultades en la tarea compartida.</p> <p>Visualizar las limitaciones y proyecciones a futuro en la tarea compartida.</p> <p>Analizar y sistematizar por escrito la información construida en esta etapa de trabajo.</p> <p>Evaluar colectivamente la experiencia compartida y sus proyecciones.</p>	<p>Retomar la información elaborada con el profesorado durante esta etapa del trabajo.</p> <p>Confrontar las valoraciones realizadas del estudio por los diferentes actores, enfatizando los puntos de acuerdo y desacuerdo que se plantean entre la visión de mejora del profesorado y la de otros actores (padres, autoridades, medios de comunicación).</p> <p>Plantear las conclusiones centrales del estudio en función de los objetivos e interrogantes que lo organizan.</p> <p>Explicitar y fundamentar de qué modo el análisis realizado permite pensar cambios y proyecciones en los modelos de formación del profesorado.</p>

Cuadro 10: Diseño de la sexta fase de trabajo del proceso formativo.

1-3.3. El proceso específico de la elaboración de la tesis

Como ya se ha dicho antes, esta tesis se fundamenta en una investigación -acción realizada en unas actividades de formación del profesorado, por lo que los datos generados durante esas actividades se han retomado y reinterpretado con la finalidad de volver a incidir sobre ese proceso de formación y hallar claves interpretativas que

permitan mejorar las mismas. Se trata ahora de mostrar en una síntesis más completa el proceso metodológico que da coherencia a las distintas referencias que han ido apareciendo en los apartados anteriores.

1-3.3.1. Los instrumentos metodológicos

Se explicitan a continuación y se describen los instrumentos metodológicos utilizados en los dos recorridos de trabajo que estructuran la tesis: el proceso formativo (nivel 1) y el análisis de dicho proceso por parte de la doctoranda (nivel 2)

Por otra parte, es preciso aclarar que en el nivel de trabajo 2 se incorporan los instrumentos del nivel 1 pero con objetivos diferenciados de análisis y a su vez se agregan instrumentos específicos de la elaboración de la tesis doctoral: notas de campo de la coordinadora (NCC), registros observacionales de la coordinadora (ROC), historias de aprendizaje (HA) y encuesta escrita al profesorado (EEP).

En ambos recorridos, se combinan instrumentos cualitativos y cuantitativos. Respecto a este aspecto, Noguerol (1998) plantea que la oposición entre instrumentos cuantitativos y cualitativos está perdiendo importancia actualmente y se admite que entre ambos no se da una verdadera oposición, sino una gradación que va desde planteamientos que tienen como eje la cuantificación, hasta aquellos que mayoritariamente se centran en lo cualitativo, según sean los objetivos planteados.

Dada la complejidad que genera la presencia de los dos niveles de trabajo antes mencionados, resulta necesario clasificar, describir y clarificar la utilización y reutilización de los instrumentos metodológicos tanto en el proceso de formación como en el de realización de la tesis.

En principio, la experiencia formativa se lleva adelante a través de dos estrategias de trabajo que permiten facilitar la interacción en el GF. Estos instrumentos transversalizan todo el proceso y regulan la interacción del grupo en las sesiones de formación. Se trata de:

Instrumentos facilitadores de la Formación:

Izquierdo (1996) afirma que conseguir la variación innovadora suficiente para atender la diversidad de los escolares, implica una dinámica discusión entre profesores capaz

de regular los efectos de la enseñanza e insiste que la *reunión y el taller* son espacios privilegiados para lograr una red amplia de comunicación, comprometida con la innovación del currículum.

En el marco del nivel de trabajo 1, las reuniones de trabajo y los talleres formativos movilizan y regulan los procesos de interacción que construye el GF. En el nivel de trabajo 2, se recogen las producciones escritas y notas de campo emergentes de los mismos con el fin de analizar la evolución del pensamiento del profesorado.

Las Reuniones de Trabajo (RT) son encuentros de trabajo en la institución, orientados hacia la profesionalización del profesorado. Son convocados por la coordinadora del grupo o por cualquiera de los participantes que lo considerara oportuno, acordados en tiempo y forma y estructurados a partir de una agenda de trabajo diseñada por la coordinadora y puesta a consideración de la totalidad de los integrantes al iniciar la sesión con el objetivo de acordar o modificar los ítems a trabajar. Tienen un definido *anclaje institucional* ya que se operativizan en la escuela y parten específicamente del diagnóstico que presentan los docentes y directivos. Obran en el anexo 2 del presente estudio las notas de campo del Grupo Formativo NCGF. Se incluyen solo las de las reuniones que se analizan en el nivel 2 (2 a 5, 11 a 13, 16 a 19 y 21).

Los Talleres Formativos (TF) son encuentros de trabajo en el Instituto Formador, orientados hacia la profesionalización del profesorado y concertados entre la coordinadora y el grupo. Se conceptualiza el taller como un espacio de trabajo centrado en la experimentación personal y colectiva que posibilita el acceso al conocimiento de temas y planteos teóricos desde los saberes personales previos; con un tiempo compartido de crecimiento profesional a partir del intercambio multidireccional. Obran en el anexo 2 del presente estudio las agendas de los talleres, las notas de campo del grupo, de la coordinadora y las producciones en cada una de ellos: (NCGF) y (NCC).

El análisis de casos: (AC) como plantea Mc Kernan (1999) se trata de una recogida formal de datos presentada como una opinión interpretativa de un caso único e incluye el análisis de los datos recogidos durante el trabajo de campo. En el proceso formativo se trabajan en el marco de las reuniones de trabajo y se utilizan como medio para conocer, reflexionar y profundizar la situación de tres casos reales de alumnos que

presentan dificultades en el proceso de alfabetización, recuperando para el análisis tres entrevistas en profundidad tomadas a:

- Caso 1: Una abuela de procedencia de la etnia mapuche.
- Caso 2: Un abuelo, tanto él como sus hijos y esposa provienen de Mendoza, Cuyo (provincia del norte del país). Sus nietos son nacidos en Puerto Madryn.
- Caso 3: Una mamá de procedencia boliviana.

Se acuerda preservar la identidad de estas familias nominando a las entrevistas con numeración y lugar de origen del entrevistado. Obran en el anexo 1 del presente estudio ya que aportan datos de contextualización.

Dentro de estas reuniones y talleres y desde el punto de vista del ámbito de filiación, tanto en el nivel 1 como en el 2 se plantea la existencia de **dos grandes grupos de instrumentos que se relacionan en forma permanente:**

Los instrumentos institucionales

Son materiales documentales que están muy cercanos a la tarea de todos los días. McKernan (1999, p. 169) afirma el valor de este tipo de instrumentos como documentos que proporcionan al investigador hechos relativos a la materia y sirven para iluminar los propósitos, la fundamentación racional y los antecedentes del asunto, acontecimiento o materia de la investigación. Sin embargo plantea como limitación el carácter confidencial que suelen tener los mismos, tanto en el ámbito personal como institucional. Como criterio ético del grupo acordamos anexar a este trabajo sólo aquellos documentos cuyas personas implicadas aceptaran socializar. En el marco de nuestro trabajo, nos abocamos al análisis de los siguientes documentos:

Proyecto Educativo Institucional (PEI), documento institucional de elaboración colaborativa que plantea y regula los fundamentos centrales del hacer educativo del centro y sus decisiones en cuanto a lo organizativo, pedagógico y socio-comunitario. A los efectos del presente estudio, se selecciona el apartado que da cuenta de la composición cultural de los niños y familias y de los objetivos de alfabetización. En el anexo 1 obra un extracto facilitado por la escuela, ya que el documento original es de carácter confidencial.

Diagnósticos psicopedagógicos (DP), descripción escrita de las capacidades de un alumno. La misma se plantea desde la óptica de un profesional psicopedagogo a quien se le solicita que informe al docente sobre el rendimiento intelectual de un determinado alumno. En el presente estudio se toman tres informes psicopedagógicos que corresponden a niños del año integrador que presentan dificultades para alfabetizarse y que han repetido más de dos veces el primer año. En el anexo 1 obra un extracto facilitado por la escuela, ya que los documentos originales son de carácter confidencial y obran en los legajos de los niños.

Registros de asistencia de aula (RAA), documento institucional que pertenece a la secretaría de la escuela y que es llevado diariamente por el docente para dar cuenta de la asistencia diaria de los niños a la escuela. Contiene además datos generales del alumnado y su familia, recolectados en el momento de la inscripción: comienzo de ciclo lectivo.

Cuadernos de clase (CC) documento personal del alumno que da cuenta de alguna de las actividades que se llevan a cabo en el ámbito del aula. En el presente estudio se seleccionan al azar cinco cuadernos de clase para ser analizados a partir de un guión elaborado por la coordinadora del grupo en el marco del taller formativo 2. Al ser los cuadernos documentos confidenciales, no se incluyen en los anexos del presente estudio. Obran, no obstante, en el anexo 2, las propuestas y notas de campo del taller de análisis de cuadernos de clase ya mencionado.

Producciones escritas de los niños (PEN) son textos elaborados por los niños dentro del desarrollo del proyecto Museo del Barrio. Se recogen del aula de alfabetización a efectos de observar la evolución en el interés por la escritura y la autonomía en la gestión de los primeros textos. Recolectamos una selección de textos de cada una de las etapas de trabajo del Museo. Dicha selección es acordada y realizada en el grupo de formación, ante el interrogante ¿Qué mejoras en el ámbito de las prácticas de atención a la diversidad pueden visualizarse? y ¿qué evidencias hay de las mismas? . No se incluyen en el anexo porque obran en el cuerpo de la tesis.

Los instrumentos extrainstitucionales:

Se vinculan al proceso formativo del grupo y se orientan a la captación o tratamiento de la información que va surgiendo del mismo. Son los siguientes:

Devolución de la coordinadora al GF y reacciones escritas de los docentes (DC): se trata de un texto escrito en el cual se incluyen reflexiones valorativas sobre el proceso

de trabajo realizado. El mismo se presenta al grupo en forma oral en el marco de un reunión de trabajo. Las reacciones del profesorado con relación al contenido de la devolución se registran por escrito. No se incluyen en el anexo porque obran en el cuerpo de la tesis.

Notas de campo tomadas por los docentes del GF en reuniones y talleres (NCGF) estas notas surgen de las reuniones de trabajo, los talleres de formación. Implican una reelaboración respecto a lo sucedido en la reunión. Al decir de Mc Kernan (1999:115) son notas de tipo observacional que recogen una interpretación no interactiva de un miembro del grupo. El mismo al finalizar la sesión confronta y negocia dichas notas con los restantes miembros, incorporando los cambios que se le soliciten y editando de este modo el texto final. Obrar en el anexo 2 del presente estudio.

Registros archivísticos privados (biografía alfabetizadora del docente) (RAP b). Estos registros se contextualizan en el taller 1 (“De las Biografías alfabetizadoras al concepto de alfabetización”). MC Kernan, (1999:158) las define como las formas más comunes del documento vital personal. Entendemos las mismas como relatos de la propia historia alfabetizadora del docente y las seleccionamos con el propósito de facilitar la reconstrucción de experiencias alfabetizadoras vividas por los profesores. González Ornelas (1998) dice que explicitan matrices personales importantes de considerar en el proceso formativo y permiten desarrollar la toma de conciencia y la comprensión de cómo las experiencias de vida y el contexto socioinstitucional influyen en las prácticas docentes, insistiendo que son el punto de partida de cualquier auto comprensión, paso fundamental para intentar entender y orientar el proceso alfabetizador de otras personas. Ver anexo 2.

Registros archivísticos públicos, notas de diarios locales (RAP m): se trata de publicaciones preparadas por el profesorado para difundir la propuesta en los diarios locales y posteriormente editadas por dichos periódicos. Muestran la socialización del proyecto hacia la comunidad de Puerto Madryn. Mc Kernan(1999:158) insiste en la importancia que poseen los materiales escritos para la prensa en la medida que a través de ellos los profesores implicados pueden expresar sentimientos e ideas sobre su propia práctica que a menudo mantienen en privado. No se incluyen en el anexo porque obran en el cuerpo de la tesis.

Encuestas familiares (EF) 1 y 2: estas encuestas se elaboran de forma conjunta entre el docente y los alumnos del año integrador. Se introduce una ficha de trabajo en el cuaderno de clase de los niños y se les sugiere que respondan las mismas junto a sus

padres, a efectos de evitar que los mismos se sientan interrogados en el ámbito de la escuela. Ver Anexo 1.

Entrevistas semiestructuradas a tres padres (ESE): como plantea McKernan (1999, p. 150), en este tipo de entrevistas el entrevistador tiene aquí ciertas preguntas preelaboradas, pero también permite a los entrevistados plantear problemas y preguntas a medida que discurre el encuentro. La versión última de la entrevista (ver Anexo 1, se logra luego de un proceso de revisión del texto de la misma y toma de prueba realizada a un abuelo de los niños.

Itinerarios Alfabetizadores urbanos (IAU): se contextualizan en el taller formativo 3 “En Búsqueda de contextos alfabetizadores”. Consiste en imaginar sitios sociales potencialmente alfabetizadores y trazar los mismos en un mapa de la ciudad, generando posibles recorridos y argumentando finalmente sobre el potencial alfabetizador de cada uno de ellos. Ver anexo 2.

Producciones escritas de los padres (PEP): se recogen del libro de visitas del museo a efectos de conocer cómo valora la familia la propuesta generada por docentes y niños. El día de la inauguración del Museo se les solicita que aporten su opinión sobre el trabajo realizado por sus hijos junto a los docentes. No se incluyen en el anexo porque obran en el cuerpo de la tesis.

Los instrumentos específicos de la tesis, vinculados al proceso interpretativo únicamente:

Se trata de instrumentos diseñados y utilizados fuera del proceso formativo, por decisión personal de la doctoranda y con el fin de obtener datos precisos vinculados al nivel 2, desarrollo de la tesis. Son:

Notas de campo de la coordinadora (NCC), sobre los cuadernos de clase y sobre el plan de acción: se enmarcan dentro de lo que Mc Kernan (1999:116) denomina notas de campo conceptuales y recogen una interpretación no interactiva de la coordinadora que da cuenta de lo observado en los cuadernos de clase y en el plan de acción respecto a la metodología de alfabetización que se prioriza en la práctica. Se incluyen en el anexo 2 en el marco de los materiales de los talleres formativos.

Registros de Observaciones de la coordinadora (ROC): se realizan a partir de dos visitas acordadas con la docente, una previa al diseño e implementación del proyecto y otra durante la implementación del mismo (organización del museo), tarea previa a la inauguración del mismo. Se trata de observaciones participantes en las cuales la coordinadora se integra al aula. Con autorización del grupo y la docente realiza un registro narrativo de lo observado. Posteriormente se reúne con la docente y comparte la observación y solicita a la misma un aporte escrito en el cual se consigne una visión personal de la clase. Este material se consigna en el estudio de tesis con el nombre de auto evaluación reflexiva de la docente. No se incluyen en el anexo porque obran en el cuerpo de la tesis.

Encuesta escrita al profesorado (EEP): al decir de Mc Kernan (1999:146) se enmarca dentro de las técnicas no observacionales, de encuesta y auto informe. Se trata de un cuestionario escrito compuesto de preguntas abiertas que pretenden sondear el pensamiento de los profesores acerca de las categorías que se analizan en el presente estudio. El instrumento se administra a través del contacto personal y se responde en el mismo momento de la entrega. Ver anexo 3.

Historias de Aprendizaje del GF (HA): se encuadra también dentro de las técnicas de autoinforme de tipo autobiográfico (1999:158) y consiste en un relato personal que realizan los docentes del GF dando cuenta de la evolución de sus planteamientos sobre la alfabetización. El instrumento se administra a través del contacto personal y se responde en el mismo momento de la entrega. Ver anexo 3.

1-3.3.2. El modelo de tratamiento y análisis de los datos

En este apartado cabe nuevamente precisar la distinción entre el tratamiento de los datos del proceso formativo y el del proceso específico de elaboración de la tesis. A continuación se detallan los criterios definidos en cada uno de los mismos.

En el nivel 1: experiencia formativa:

Como punto de partida y en el marco de la Reunión de Trabajo N °7, GF acuerda los siguientes criterios generales para el tratamiento de los datos recuperados en los distintos momentos de trabajo:

- *“Compartir la totalidad de la información, excepto los diarios de uso personal en una carpeta o archivo de campo que reúne las producciones surgidas en las distintas agendas de trabajo.*
- *Releer e informatizar estos materiales al finalizar cada reunión de trabajo, con el fin de crear insumos para el informe de investigación. Esta tarea la asume la coordinadora del proyecto.*
- *Realizar un análisis cualitativo de los datos, entendiendo al mismo como un proceso interpretativo, determinado por el componente de la intersubjetividad que media entre las fuentes informativas recolectadas y la construcción de los datos mismos. Partimos de considerar que cada integrante del grupo al interpretar la información y construir datos, pone en juego esquemas y estilos propios de interpretación, determinados por sus competencias socioculturales y psicológicas, su universo y estilo discursivo, sus saberes previos. Dicho análisis se complementa con el cuantitativo a efectos de reunir datos generales de la composición de niños y familias”.*

Notas de campo de la reunión 7

Por otra parte, para presentar los datos de la encuesta tomada a las familias de los niños se acude al análisis cuantitativo, para dar cuenta de algunos datos vinculados a la composición cultural de los niños, tales como procedencia, tiempo de residencia en la ciudad, motivos de la llegada a la misma.

Las situaciones de análisis se articulan a través de procedimientos:

- **Participativos**, para definirlos aludimos a los siguientes acuerdos siguiendo la línea teórica de Kemmis y McTaggart (1995). Ningún miembro del grupo es objeto de investigación y análisis de los restantes, sino que el análisis es una misión colectiva con vías a comprender y transformar la preocupación compartida. Al ser un proceso participativo se centra fundamentalmente en la interacción entre los miembros del grupo y la construcción colectiva de significados. El análisis de los hechos y circunstancias que provengan de los miembros del grupo deben ser puestos a consideración de la totalidad de los miembros del mismo, en instancias de socialización acordadas.
- **Contextualizados** aludimos a los siguientes acuerdos siguiendo la línea de Kemmis y McTaggart (1995). Las reflexiones que se plantean en los distintos momentos de trabajo pueden focalizarse en aspectos particulares, pero no deben perder de vista el contexto global de la experiencia y de los

actores que de ella participan Al respecto Wittrock (1986), plantea la necesidad de no aislar categóricamente las unidades de análisis sino más bien buscar conexiones y relaciones posibles entre las mismas.

En el nivel 2: proceso específico de elaboración de la tesis:

De cara al proceso específico de elaboración de la tesis, la coordinadora reutiliza los datos emergentes del proceso formativo, recurriendo al análisis de contenido (cualitativo y cuantitativo) y haciendo uso de nuevas modalidades de tratamiento que se explicitan a continuación.

Como señalan Taylor y Bogdan (1990, p. 159) interesa fundamentalmente la comprensión de los escenarios o las personas en sus propios contextos y el aislamiento de los datos producidos desde la colaboración no implica de modo alguno desvirtuar los acuerdos colaborativos generados con anterioridad.

El análisis de los datos es un proceso dinámico y creativo en el que se intenta obtener una comprensión más profunda de lo que se ha estudiado y se continúan refinando las interpretaciones

Goetz y LeCompte (1989:173) indican que *“en lugar de relegar el análisis a un período posterior a la recogida de datos, la elección de los marcos teóricos, las estrategias de selección y métodos de recogida de datos están todos relacionados”*. Se sigue la propuesta de los autores antes mencionados cuando apuntan que *“los investigadores analizan sus datos y emplean, de hecho, procedimientos formales, sistemáticos y lógicos para generar constructos y establecer relaciones”*. Por ello, aunque las tareas analíticas se realizan sin que exista un proceso claramente establecido, como en otros paradigmas investigativos, es habitual que se sigan unas pautas comunes en el análisis de datos cualitativos que se caracterizan, como subrayan Rodríguez, Gil y García (1996, p. 201), por la preservación de su naturaleza textual, poniendo en práctica tareas de selección y categorización.

En este caso, cabe mencionar el alto grado de complejidad de los datos aportados, debido a su carácter polisémico, su naturaleza verbal, su irrepetibilidad y el cúmulo de informaciones obtenidas (Rodríguez et al., 1996, p. 202).

Si bien no existe un modo único y estandarizado de llevar a cabo el análisis cualitativo de los datos, se tomaron los aportes de Tesch (1990) quien propone tres grandes

momentos que se solapan y complementan mutuamente y que he readaptado de acuerdo a la naturaleza del presente estudio.

a) **ANALISIS EXPLORATORIO:** se trata de un proceso de selección, focalización, simplificación y organización de los datos originales que se recuperan del proceso formativo del profesorado y parte de una lectura detenida de todos los materiales. Como señala Rodríguez et al. (1996, p. 205), *“es necesario reducir la amplia información que contienen, diferenciando unidades e identificando los elementos de significado que soportan”*. Las operaciones de reducción se realizan en cada una de las seis fases de trabajo, tomando como punto de partida los interrogantes determinados para orientar el análisis de los datos. Los datos del proceso formativo se organizan en cinco archivos informáticos, en formato “texto” para poder ser leídos posteriormente por el programa informático que se utilizará para la codificación.

b) **EL ANALISIS CONFIRMATORIO:** Holsti, citado por Bardin (1986, p. 78), define la codificación como *“el proceso por el que los datos brutos son transformados sistemáticamente y agregados en unidades que permiten una descripción precisa de las características pertinentes del contenido”*. Lo que interesa, según Gallego (1987, p. 187), es encontrar las ideas generales que hay detrás de lo que nos dicen los profesores, es decir, unidades centrales de contenido que posteriormente suelen presentarse a través de códigos.

En el presente estudio consistió en la búsqueda y creación de unidades de contenido vinculadas a las tres categorías seleccionadas previamente: rol del rol docente alfabetizador, concepto - enfoque de alfabetización y la visión de la familia en la alfabetización. Haciendo uso del programa informático Hyperresearch, se procedió a codificar los diferentes textos fase a fase, a partir de la segunda. Se seleccionaron unidades textuales, (oración o párrafo) con sentido propio.

c) **LA DESCRIPCION E INTERPRETACION DE DATOS:** es una fase de presentación, análisis, verificación y conclusiones. Implica la relectura de toda la información codificada en cada categoría durante las cinco fases de trabajo. Se procede a la presentación de dichos datos fase a fase, se definen ejes de contenido para agrupar y sintetizar los datos obtenidos y posteriormente se establecen vínculos claves entre los datos, cuestión que permite ir observando la evolución del pensamiento del profesorado y de este modo responder las preguntas que estructuran el estudio, base para la elaboración de las conclusiones finales.

A continuación se sintetizan los procedimientos antes mencionados:

ANÁLISIS EXPLORATORIO:

- Lectura de la totalidad de la información del proceso formativo.
- Digitalización de la información mediante el uso de las herramientas de Word y conversión de archivos a <txt> para ser posteriormente leídos y codificados mediante el uso del programa Hyperresearch.
- Organización de la información por fases de trabajo.

ANÁLISIS CONFIRMATORIO

- Codificación de los materiales a partir categorías: rol del docente alfabetizador, concepto - enfoque de alfabetización y visión de la familia en la alfabetización.
- Definición de ejes conceptuales para agrupar y sintetizar los datos obtenidos.

DESCRIPCIÓN E INTERPRETACIÓN

- Relectura de la información de cada categoría.
- Elaboración de comentarios interpretativos y o subcategorización.
- Definición de ejes de contenido para agrupar y sintetizar los datos obtenidos.
- Búsqueda de relaciones entre categorías en el desarrollo de las fases de trabajo. Definición de ejes de contenido para agrupar datos y elaborar conclusiones.
- Elaboración del informe final.

1-3.3.2.1. El uso de herramientas informáticas

Como señalan Cabero y Hernández (1995, p. 59), *“pocos son los estudios que en la actualidad no utilizan un programa de software informático para el tratamiento de las informaciones obtenidas mediante entrevistas, diarios y documentos impresos”*. Según Rodríguez et al. (1996, p. 237), *“las posibilidades del ordenador en el*

almacenamiento, manejo y transferencia de grandes cantidades de información numérica, verbal o visual, y su rapidez en la realización de cálculos, cálculos o tareas de búsqueda y organización, le han situado en un lugar privilegiado en un amplio abanico de campos científicos y profesionales, entre los que se incluye el ámbito de la investigación cualitativa”.

Aunque el análisis de contenido -entendido en un sentido amplio- es una tarea propia del investigador, existen diferentes programas informáticos que facilitan la tarea del tratamiento de la información recopilada a través de técnicas como la entrevista, el diario o la toma de notas de campo. Villar y Cabero (1997, p. 201) apunta también que ante los centenares de páginas derivadas de la recopilación de datos, es necesario *“introducir un programa de ordenador que reduzca la complejidad del análisis textual. Las funciones principales que cumplen este tipo de programas giran en torno al agrupamiento de los códigos a los segmentos de texto, lo que exige, como es lógico, que previamente el investigador haya definido cada segmento, indicando su comienzo y final”.*

En este estudio se ha optado por el uso del HyperRESEARCH. Gallego (1987, p. 203) y también Villar y Cabero (1997, p. 203) apuntan los pasos que han de seguirse para trabajar con el programa mencionado: a) preparación del material; b) codificación del material; c) realización de análisis; d) formulación de hipótesis; e) análisis de hipótesis e impresión de los informes correspondientes; f) análisis de los resultados del informe de la hipótesis; y g) perfeccionamiento de la hipótesis.

La fase de preparación del material va seguida de la codificación de todo el material, siendo interesante en este sentido la creación de códigos direccionales, ya que éstos ayudan en el análisis de los datos y en la comprobación de las hipótesis, pero tienen, al tiempo, el inconveniente de que multiplican el número de los mismos (Gallego, 1987, pp. 204-213). A través de la *“tarjeta índice”* se introducen los códigos que se van a utilizar en el estudio y se le van asignando todos los bloques de textos, hasta finalizar la codificación de todos. Posteriormente el programa permite la realización de análisis, *“Analyze codes”*, a través del menú *“Codes”*, y la impresión de los informes correspondientes. Estos pueden generarse a partir de algún criterio de conjunción o disyunción, *“and”* o *“or”*, mediante el comando *“Build expression”*. También se pueden seleccionar casos, seleccionar códigos o generar informes personalizados.

Otro nivel de análisis que ofrece este programa es la verificación de un conjunto de hipótesis (Villar & Cabero, 1997, p. 204). Su formulación, como es lógico, es previa al

trabajo con el HyperRESEARCH, pero ésta ha de estar formulada, de forma que el programa pueda entenderla, por lo que es necesario descomponer la hipótesis en puntos básicos que sean lo más simples posible y evidentemente apoyados por las teorías que los sustentan. Para ello se construyen las “reglas” y se determinan las “acciones” para el análisis de las hipótesis y la elaboración de los informes. Posteriormente el programa permite perfeccionarlas y corregirlas.

En el caso preciso de este estudio se utiliza el programa con el fin de codificar los datos. Dada la naturaleza cualitativa del trabajo, no se exploran las posibilidades que ofrece el programa respecto a la generación y comprobación de hipótesis.

Las categorías seleccionadas para el análisis se corresponden los interrogantes que organizan el estudio y son las siguientes:

- *El Rol del docente alfabetizador.*
- *El concepto - enfoque de alfabetización.*
- *La visión de la familia en la alfabetización.*

Teniendo en cuenta los textos producidos se irán revisando y reformulando, como así también subcategorizando a través de comentarios interpretativos.

1-3.3.2.2. El tratamiento específico de los datos orales

Las entrevistas semiestructuradas a tres padres (ver anexo 3), han requerido un tratamiento específico por ser datos orales. Para efectuar las transcripciones de los mismos se han seguido las recomendaciones de (Calsamiglia & Tusón, 1999):

Se coloca al inicio de cada transcripción un comentario de carácter etnográfico, destinado a situar los datos en el contexto del cual surgieron. Para concretar esto se utiliza el modelo SPEAKING (Hymes, 1972).

Para la transcripción se procede de la siguiente manera:

- Numerar las líneas a la izquierda.
- Usar las grafías normales, salvo cuando se quiere señalar algún aspecto fonético de interés para el análisis; entonces usar los símbolos del alfabeto fonético.
- Símbolos prosódicos:

¿? Entonación interrogativa

¡!	Entonación exclamativa
. . . -	Corte abrupto en medio de una palabra
=...=	Solapamiento de dos turnos
	Pausa corta
	Pausa mediana
< . . . >	Pausa larga
Palabra subr.	Énfasis
MAYUSC	Mayor énfasis
::	Alargamiento de un sonido

- Otros símbolos:

[]	Fenómenos no léxicos, tanto vocales como no vocales, p. Ej. [risas], [mirando a B]
(???)	Palabra ininteligible o dudosa

Se detallan a continuación, en el Cuadro 11, los datos que se toman de cada instrumento, como así también el tipo de tratamiento y tipo de análisis que se propone en cada caso. Cabe aclarar que las Reuniones de trabajo y sus correspondientes agendas, al igual que los talleres formativos operan como instrumentos que articulan todo el desarrollo del proceso de investigación y formación, por lo cual son los instrumentos transversales para operativizar los momentos de recolección, tratamiento y análisis de los datos.

Cuadro 11: Instrumentos metodológicos, discriminados en el nivel 1 y 2.			
Instrumentos Facilitadores de la Formación			
Instrumento	Ámbito	Datos que se recogen	Tratamiento de los datos (tipo de análisis)
Reuniones de trabajo (RT)	Formación del profesorado (nivel 1)	Proceso de elaboración de los conocimientos del grupo participante.	Lectura e informatización en Word.
	Tesis doctoral (nivel 2)	Identificación de los indicadores que muestran el cambio del pensamiento del profesorado en la práctica docente.	Categorías y análisis del contenido. (Cualitativo y cuantitativo)
Talleres formativos (TF)	Formación del profesorado (nivel 1)	Proceso de elaboración de los conocimientos del grupo participante.	Lectura e informatización en Word.

Cuadro 11: Instrumentos metodológicos, discriminados en el nivel 1 y 2.

	Tesis doctoral (nivel 2)	Identificación de los indicadores que muestran el cambio del pensamiento del profesorado en la práctica docente.	Categorías y análisis del contenido. (Cualitativo y cuantitativo)
Análisis de casos (AC)	Formación del profesorado (nivel 1)	Proceso de elaboración de los conocimientos del grupo participante.	Lectura e informatización en Word.
	Tesis doctoral (nivel 2)	Reacciones del GF frente a los datos de la cultura experiencial familiar.	Categorías y análisis del contenido. (Cualitativo e interpretativo)
Instrumentos Institucionales			
Instrumento	Ámbito	Datos que se recogen	Tratamiento de los datos (tipo de análisis)
Proyecto Educativo Institucional (PEI) (documento confidencial) ¹	Formación del profesorado (nivel 1)	Datos esenciales de las características socioculturales. Objetivos de la alfabetización.	Lectura, análisis y sistematización en la dirección de la escuela. No se autorizó reproducir el documento en copias. (Cualitativo e interpretativo)
	Tesis doctoral (nivel 2)	Descripción del contexto de la investigación.	Lectura e informatización en Word en el ámbito de la escuela. (Cualitativo e interpretativo)
Diagnósticos psicopedagógicos (DP) (documentos confidenciales)	Formación del profesorado (nivel 1)	Opinión de los profesionales psicopedagogos sobre tres casos de niños con riesgo de fracaso en alfabetización.	Lectura y sistematización de los informes elaborados por los psicopedagogos. No se autorizó reproducir el documento en copias. (Cualitativo e interpretativo)
	Tesis doctoral (nivel 2)	Descripción del contexto de la investigación (datos del alumnado)	Lectura e informatización en Word en el ámbito de la escuela. (Cualitativo e interpretativo)
Cuadernos de clase (CC) (documentos confidenciales)	Formación del profesorado (nivel 1)	Proceso de elaboración de los conocimientos del grupo participante.	Lectura e informatización en Word en el ámbito de la escuela. (Cualitativo e interpretativo)
	Tesis doctoral (nivel 2)	Tipos de propuestas alfabetizadoras en el aula.	Categorías y análisis del contenido. (Cualitativo y cuantitativo)

¹ La denominación de documentos confidenciales surge de lo solicitado y acordado con la Escuela donde se realizó la experiencia formativa y por ello no se incluyen en los anexos los textos originales.

Cuadro 11: Instrumentos metodológicos, discriminados en el nivel 1 y 2.			
Producciones escritas de los niños (P. E. N)	Tesis doctoral (nivel 2)	Identificación de los indicadores que muestran el cambio del pensamiento del profesorado en la práctica docente. Cambios específicos en la vida del aula (autonomía en la gestión de las tareas de lectura y escritura).	Selección de producciones escritas de los alumnos. Organización de las mismas de acuerdo a las etapas del proyecto. Compaginación e informatización de los textos. (Cualitativo e interpretativo)
Registro de asistencia de aula (RAA) (documento confidencial)	Formación del profesorado (nivel 1)	Datos esenciales de las características socio-culturales.	Lectura e informatización en Word. (Cualitativo e interpretativo)
	Tesis doctoral (nivel 2)	Descripción del contexto de la investigación (datos del alumnado).	Categorías y análisis del contenido. (Cualitativo y cuantitativo)
Registros de clase (RC)	Formación del profesorado (nivel 1)	Proceso de elaboración de los conocimientos del grupo participante (datos de la implementación del plan de acción elaborado por el GF).	Lectura e informatización en Word en el ámbito de la escuela. (Cualitativo e interpretativo)
	Tesis doctoral	Identificación de los indicadores que muestran el cambio del pensamiento del profesorado en la práctica docente. Cambios en la propuesta de enseñanza.	Categorías y análisis del contenido. (Cualitativo e interpretativo)
Instrumentos Extrainstitucionales			
Instrumento	Ámbito	Datos que se quieren obtener	Tratamiento de los datos (tipo de análisis)
Devolución de la Coordinadora (DC)	Formación del profesorado	Síntesis de los avances de la primera parte de trabajo del GF y proyecciones a la segunda	Lectura e informatización en Word. (Cualitativo e interpretativo)
	Tesis doctoral	Contexto de la Tesis. Planteos e intereses iniciales del GF	Categorías y análisis del contenido. (Cualitativo e interpretativo)
Notas de campo del GF en Reuniones y Talleres (NCGF)	Formación del profesorado	Proceso de elaboración de los conocimientos del GF	Lectura e informatización en Word. (Cualitativo e interpretativo)
	Tesis doctoral	Identificación de los indicadores que muestran el cambio del pensamiento del GF	Categorías y análisis del contenidos. (Cualitativo y cuantitativo)

Cuadro 11: Instrumentos metodológicos, discriminados en el nivel 1 y 2.

Registros Archivísticos Privados: biografía alfabetizadora del docente (RAP b)	Formación del profesorado	Proceso de elaboración de los conocimientos del grupo participante	Lectura e informatización en Word. (Cualitativo e interpretativo)
	Tesis doctoral	Identificación de los indicadores que muestran los planteos iniciales del pensamiento del profesorado.	Categorías y análisis del contenidos. (Cualitativo y cuantitativo)
Registros archivísticos públicos: material de diarios locales (RAP m)	Tesis doctoral	Cambios específicos en la vida del aula (apertura al entorno social).	Selección y compilación de textos periodísticos escritos por los docentes y publicados en los diarios locales para dar a conocer el Museo a la comunidad. Compaginación y digitalización de los materiales. (Cualitativo e interpretativo)
Encuestas familiares (EF)	Formación del profesorado	Datos esenciales de las características socio-culturales.	Lectura e informatización en Word. (Cualitativo e interpretativo)
	Tesis doctoral	Descripción del contexto de la investigación (datos del alumnado).	Categorías y análisis del contenidos. (Cualitativo y cuantitativo)
Itinerarios Alfabetizadores Urbanos (IAU)	Formación del profesorado	Proceso de elaboración de los conocimientos del GF.	Lectura e informatización en Word. (Cualitativo e interpretativo)
	Tesis doctoral	Cambios en la propuesta de enseñanza.	Lectura y sistematización de las notas de campo. Informatización de los datos. Escaneo de las imágenes, plano de la ciudad. (Cualitativo e interpretativo)
Producciones escritas de los padres (PEP)	Tesis doctoral	Cambios específicos en la vida del aula. Valoración y apertura a la familia respecto al proyecto alfabetizador.	Selección y compilación de textos escritos por los padres en el libro de visitas del museo. Compaginación y digitalización de los materiales. (Cualitativo e interpretativo)
Instrumentos Específicos de la Tesis			
Instrumento	Ámbito	Datos que se quieren obtener	Tratamiento de los datos (tipo de análisis)
Registros de Observación de la coordinadora (ROC)	Tesis doctoral	Cambios globales en el aula de alfabetización: visión de la coordinadora y de la docente del año integrador.	Lectura. Sistematización de las observaciones y de las notas tomadas acerca de la reacción de la docente sobre lo

Cuadro 11: Instrumentos metodológicos, discriminados en el nivel 1 y 2.			
			observado por la coordinadora. Informatización de los datos. (Cualitativo)
Notas de campo de la Coordinadora (NCC)	Tesis doctoral	Identificación de los indicadores que muestran el cambio del pensamiento del profesorado en la práctica docente	Lectura y codificación de los datos mediante el uso del programa HyperRESEARCH. Presentación de resultados en una tabla. (Cualitativo y cuantitativo)
Encuesta escrita al profesorado (EEP)	Tesis doctoral	Identificación de los indicadores que muestran el cambio del pensamiento del profesorado en la práctica docente	Lectura y sistematización de las respuestas. Informatización de los datos. (Cualitativo)
Historias de Aprendizaje del GF (HA)	Tesis doctoral	Identificación de los indicadores que muestran el cambio del pensamiento del profesorado en la práctica docente	Lectura y codificación de los datos mediante el uso del programa HyperRESEARCH. Presentación. (Cualitativo y cuantitativo)
Cuadro 11: Instrumentos metodológicos, discriminados en el nivel 1 y 2.			

1-4. Recapitulación

En el presente capítulo se ha presentado el diseño general de la investigación, explicitando los insumos previos del grupo o contexto de la tesis, los cuales ponen de manifiesto el los planteamientos iniciales del profesorado. Posteriormente se han explicitado los objetivos y las preguntas que direccionan el estudio. Finalmente se plantea el enfoque y procedimiento metodológico realizado tanto en el proceso formativo (nivel 1) como en el interpretativo (nivel 2). En este marco, se han detallado los instrumentos metodológicos utilizados, organizando los mismos en cuatro grupos: facilitadores de la formación, instrumentos extrainstitucionales e instrumentos institucionales y dando cuenta de la modalidad de tratamiento y análisis de datos utilizada en cada caso. Finalmente se alude a los recursos informáticos utilizados en el trabajo, explicando las aplicaciones que se utilizaron del programa HyperRESEARCH.

CAPÍTULO 2 - MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

2-1. FORMACIÓN DOCENTE: UN CAMPO DE PROBLEMATIZACIÓN E INNOVACIÓN

- 2-1.1. El contexto socioeconómico y cultural de la formación docente
- 2-1.2. Formación, práctica docente y profesionalización
- 2-1.3. Modelos y tendencias de la formación docente
- 2-1.4. La importancia del pensamiento del profesor dentro del modelo hermenéutico- reflexivo

2-2. ¿DE QUÉ HABLAMOS CUANDO HABLAMOS DE ALFABETIZACIÓN?: EL OBJETO DEL PROCESO FORMATIVO

- 2-2.1. Aproximaciones al concepto de alfabetización
- 2-2.2. Evolución del concepto: entre lo analógico y lo digital
- 2-2.3. Alfabetización / Escolarización
- 2-2.4. Alfabetización, identidad y culturas
- 2-2.5. Las familias, la escuela y los diversos valores de la alfabetización
- 2-2.6. La alfabetización temprana como punto de partida: contrastes culturales
- 2-2.7. Algunas características del encuentro familia- escuela
- 2-2.8. ¿Cómo nos alfabetizamos?: métodos y enfoques
 - 2-2.8.1. Los aportes psicogenéticos
 - 2-2.8.2. Los aportes socioconstructivistas
 - 2-2.8.3. Los aportes de la pedagogía crítica
- 2-2.9. Contrastes y tensiones: una mirada desde las prácticas

2-3. ¿QUÉ INNOVACIONES SE PROPONEN EN LOS PLANTEAMIENTOS?

- 2-3.1. Más allá de los métodos alfabetizadores: el diseño de proyectos alfabetizadores institucionales
- 2-3.2 Del listado de conocimientos a la generación de Proyectos alfabetizadores autónomos.
 - 2-3.2.1. El desarrollo de los Proyectos alfabetizadores institucionales y el enfoque mediado por los profesores

2-4. RECAPITULACIÓN

El presente capítulo contiene una reelaboración del corpus teórico construido a partir de las lecturas realizadas con el GF en el marco de la experiencia formativa (nivel 1), como así también la indagación teórica de la doctoranda durante la elaboración del estudio de tesis (nivel 2).

Para la organización de dicha información, se realizó una revisión y reconstrucción de los materiales leídos y discutidos en los dos niveles de trabajo implicados en el estudio y se retuvieron e integraron aquellas ideas que respaldan el contenido y las bases metodológicas de la presente tesis doctoral.

De este modo, en el capítulo se estructuran dos ámbitos de análisis específicos: la formación docente centrada en la escuela como campo de reflexión e innovación y el estudio de los aspectos socioculturales de la alfabetización y el contraste con el estado de las prácticas y su llegada al aula. El uso del plural intenta reflejar la diversidad de voces reunidas en el mismo.

2-1. Formación docente: un campo de problematización e innovación

2-1.1. El contexto socioeconómico y cultural de la formación docente

Pensar la formación docente en un siglo signado por lo “postmoderno y cambiante”, nos lleva a reflexionar sobre algunas notas del contexto socioeconómico y cultural, que impactan directa o indirectamente sobre la misma. Entre estos rasgos, al decir de De Lella (1999) se pueden mencionar:

- La globalización inequitativa y excluyente, con imposición de ajustes estructurales.
- El predominio de la lógica de mercado, donde el trabajo es un bien de uso que se compra al menor precio posible.

- El crecimiento, al parecer imparable, de la desigualdad, de la pobreza, la precarización del empleo, el desempleo explícito o encubierto, la violencia social de todo tipo –no solo simbólica.
- El impacto de los nuevos desarrollos científicos y tecnológicos, particularmente de la informática y de la comunicación a través de medios y entornos cada vez más variados.
- Las culturas híbridas. Predominio de la imagen sobre el texto escrito, la inmediatez, la pluralidad, la incertidumbre, la sospecha crítica sobre los grandes relatos históricos y sobre la ciencia misma.
- La valorización de las diversidades, incluidas las étnicas, de la sexualidad, de lo local y regional, de las normas no universales.

Panorama en buena medida ambiguo, con algunos aspectos impredecibles que lleva a preguntarse ¿Cuál puede ser, en este contexto, el papel de la escuela, qué docente se aspira a formar y en consecuencia cuáles podrían ser las políticas y estrategias de la formación docente?

2-1.2. Formación, práctica docente y profesionalización

Los modelos y tendencias de formación docente predominantes en el contexto iberoamericano proporcionan algunas pistas para responder a esos y otros cuestionamientos claves y nutren con sentidos muy distintos las diversas estrategias tendientes a la profesionalización docente.

Se entiende por formación, el proceso permanente de adquisición, estructuración y reestructuración de conocimientos, habilidades y valores para el desempeño de una determinada función; en este caso, la docente. Tradicionalmente, se otorgó el monopolio de la misma a la formación inicial. Pero, la modelación de las prácticas y del pensamiento, así como la instrumentación de estrategias de acción técnico-profesionales inciden desde la trayectoria escolar del futuro docente, ya que a través del paso por diversos niveles educativos, el sujeto interioriza biografías, modelos de aprendizaje y rutinas escolares que se actualizan cuando se enfrenta ante situaciones

donde debe asumir el rol de profesor. También pareciera incidir eficientemente la socialización laboral, dado que los docentes principiantes o novatos adquieren en las instituciones educativas las herramientas necesarias para afrontar la complejidad de las prácticas cotidianas. Esta afirmación se funda en dos razones: la primera, la formación inicial no prevé muchos de los problemas de la práctica diaria; la segunda, los diversos influjos de los ámbitos laborales diluyen, en buena medida, el impacto de la formación inicial. En tal sentido, las instituciones educativas mismas donde el docente se inserta a trabajar se constituyen también en formadoras, modelando sus modos de pensar, percibir y actuar, garantizando la regularidad de las prácticas y su continuidad a través del tiempo. Por ello, se hace referencia muy especialmente a la formación docente continua, la que se lleva a cabo en servicio, a lo largo de la carrera, de toda la práctica docente y debe tomar a esa misma práctica como eje formativo estructurante.

Dicha práctica docente puede entenderse como una acción institucionalizada y cuya existencia es previa a su asunción por un profesor singular. Frecuentemente se concibe la práctica docente como la acción que se desarrolla en el aula y, dentro de ella, con especial referencia al proceso de enseñar. Si bien este es uno de los ejes básicos de la acción docente, el concepto de práctica alcanza también otras dimensiones: la práctica institucional global y sus nexos insoslayables con el conjunto de la práctica social del docente. En este nivel, se ubica la potencialidad de la docencia para la transformación social y la democratización de la escuela. El mundo de las prácticas permite revisar los mecanismos de la reproducción social y el papel directo o indirecto del docente crítico en la conformación de los productos sociales de la escuela. En tal sentido, es claro que existe una fuerte interacción entre práctica docente, institución escolar y contexto ya que la estructura global del puesto de trabajo condiciona las funciones didácticas que se ejercen dentro del mismo (Gimeno Sacristán, 1992).

¿Puede concebirse la actividad docente como una profesión?. En el presente trabajo de tesis, se entiende la profesionalización como *“la expresión de la especificidad de la actuación de los profesores en la práctica; es decir, el conjunto de actuaciones, destrezas, conocimientos, actitudes, valores ligados a ellas, que constituyen lo específico de ser profesor”* (Gimeno Sacristán, 1997).

Este conjunto de cualidades conforman al decir de Contreras (1997) *“dimensiones del quehacer docente”*, en las que se definen aspiraciones respecto a la forma de concebir

y vivir la actividad, así como de dar contenido concreto a la enseñanza. Algunos aspectos relevantes tienen que ver con:

- **La obligación moral:** el compromiso ético que implica la docencia la sitúa por encima de cualquier obligación contractual que pueda establecerse en la definición del empleo. El profesor está obligado al desarrollo de sus alumnos y alumnas, en cuanto personas humanas libres.
- **El compromiso con la comunidad:** la educación no es un problema de la vida privada de los profesores, sino una ocupación socialmente encomendada y que lo responsabiliza públicamente. Aquí, se plantea el conflicto entre la autonomía del docente y su responsabilidad ante la sociedad.
- **La competencia profesional:** entendida como un dominio de conocimientos, habilidades y técnicas articuladas desde la conciencia del sentido y de las consecuencias de la propia práctica docente. Por ello, la reflexión y análisis de ésta, constituye un eje estructurante de la formación y profesionalización de los profesores, de acuerdo con los postulados de la tendencia hermenéutico-reflexiva, a la cual se adhiere en el presente trabajo.

2-1.3. Modelos y tendencias de la formación docente

Según Arredondo, Uribe y Wuest (1989) cada modelo teórico de formación docente articula concepciones acerca de la educación, la enseñanza, el aprendizaje, la formación docente y las recíprocas interacciones que las afectan o determinan, permitiendo una visión totalizadora del objeto. Los distintos modelos, hegemónicos en un determinado momento histórico, no configuran instancias monolíticas o puras, dado que se dan en su interior contradicciones y divergencias y ellas mismas coexisten, influyéndose recíprocamente. La delimitación y descripción de las concepciones básicas de estos modelos permite comprender, a partir del análisis de sus limitaciones y posibilidades, las funciones y exigencias que se le asignan al docente en cada uno de ellos.

Es posible identificar, según Davini (1995) los siguientes modelos y tendencias, configuraciones institucionalizadas históricamente e incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos.

- **El modelo práctico-artesanal:** concibe a la enseñanza como una actividad artesanal, un oficio que se aprende en el taller. El conocimiento profesional se transmite de generación en generación y es el producto de un largo proceso de adaptación a la escuela y a su función de socialización. El aprendizaje del conocimiento profesional supone un proceso de inmersión en la cultura de la escuela, mediante el cual, el futuro docente se socializa dentro de la institución, aceptando la cultura profesional heredada y los roles profesionales correspondientes. Se da un neto predominio de la reproducción de conceptos, hábitos, valores de la cultura “legítima”. A nivel de formación, se trata de generar buenos reproductores de los modelos socialmente consagrados.
- **El modelo academicista:** especifica que lo esencial de un docente es su sólido conocimiento de la disciplina que enseña. La formación así llamada “pedagógica” –como si no fuera también disciplinaria- pasa a un segundo plano y suele considerarse superficial y hasta innecesaria. Liston y Zeichner (1993) dicen: *“Los conocimientos pedagógicos podrían conseguirse en la experiencia directa en la escuela, dado que cualquier persona con buena formación conseguiría orientar la enseñanza”*. Esto plantea una brecha entre el proceso de producción y reproducción del saber, en tanto considera que los contenidos a enseñar son objetos a transmitir en función de las decisiones de la comunidad de expertos. El docente no necesita el conocimiento experto sino las competencias requeridas para transmitir el guión elaborado por otros, como un locutor hábil. La eventual autonomía se ve como riesgosa, fuente de posibles sesgos.
- **El modelo técnico-eficientista:** apunta a tecnificar la enseñanza sobre la base de esta racionalidad, con economía de esfuerzos y eficiencia en el proceso y los productos. El profesor es esencialmente un técnico: su labor consiste en bajar a la práctica, de manera simplificada, el curriculum prescrito por expertos externos en torno a objetivos de conducta y medición de rendimiento. El docente no necesita dominar la lógica del conocimiento científico, sino las técnicas de transmisión. Está subordinado, no sólo al

científico de la disciplina, sino también al pedagogo y al psicólogo y de esta manera se encuentra inserto en un conjunto de mecanismos que consagran su posición como técnico y no como intelectual reflexivo.

- **El modelo hermenéutico-reflexivo:** al cual se adhiere en el presente trabajo, supone a la enseñanza como una actividad compleja, en un ecosistema inestable, determinado por el contexto –espacio-temporal y socio-político—y cargada de conflictos de valor que requieren opciones éticas y políticas (Pérez Gómez, 1996). El docente debe enfrentar, con sabiduría y creatividad, situaciones prácticas imprevisibles que exigen a menudo resoluciones inmediatas para las que no sirven reglas técnicas ni recetas de la cultura escolar. Vincula lo emocional con la indagación teórica. Se construye personal y colectivamente: parte de las situaciones concretas: personales, grupales, institucionales, sociopolíticas, que intenta reflexionar y comprender con herramientas conceptuales y vuelve a la práctica para modificarla. Se dialoga con la situación, interpretándola, tanto con los propios supuestos teóricos y prácticos, como con otros sujetos reales y virtuales (autores, colegas, alumnos, autoridades). Sus textos son “pre-textos”, que posibilitan y generan conocimientos nuevos para interpretar y comprender la especificidad de cada situación original, que también se transforma. Se llega así a un conocimiento experto, el mejor disponible para dar cuenta que aquella práctica primera, ahora ya enriquecida y modificada; posible portadora de eventuales alternativas, de un nuevo dinamismo transformador. Sin embargo, también se coincide con los autores que señalan la posible parcialidad, relatividad, provisoriedad, los eventuales riesgos, dilemas e incertidumbres que conllevan a un conocimiento práctico así producido.

En el marco de la experiencia realizada con el GF, se considera que de los modelos y tendencias aquí expuestos, el que mejor da cuenta de la formación centrada en la escuela, es el hermenéutico-reflexivo. ¿Por qué?

Porque:

El **práctico-artesanal** propone al docente que imite “modelos”, que transmita “la” cultura, el pensar, decir y hacer, desde una lógica de reproducción cultural.

El **academicista** ubica al docente como transmisor de las verdaderas o certezas que proporcionan los últimos contenidos científicos de la Academia sin abrir el diálogo con las realidades de la práctica.

El **tecnicista** orienta al docente desde la racionalidad técnica, que planifica los previsibles pasos del proceso de enseñanza y aprendizaje y baja los paquetes instruccionales con términos seguros para garantizar el logro eficiente de los objetivos. Desconoce de este modo la complejidad y multicausalidad del proceso educativo.

El **hermenéutico-reflexivo** pretende, en cambio, formar un docente comprometido con sólidos valores (no neutro) y con competencias polivalentes. Un docente abierto, capaz de:

- Partir de la práctica como eje estructurante, en tanto áulica, institucional, comunitaria, social.
- Problematizar, explicitar y debatir desde la biografía escolar previa hasta las situaciones cotidianas, las creencias, las representaciones, las rutinas, las estereotipias, las resistencias, los supuestos, las relaciones sociales, los proyectos; así como los contenidos, los métodos y las técnicas.
- Reconstruir la unidad y complejidad de la propia experiencia docente contextualizada, con sus implicaciones emocionales, intelectuales, relacionales, prospectivas.
- Compartir la reflexión personal crítica en ámbitos grupales contenedores, con coordinación operativa, para posibilitar cambios en su pensamiento.
- Propiciar imprescindibles espacios de investigación cualitativa y con participación protagónica de los docentes, utilizando métodos diversos; entre ellos, resultan muy valiosos los etnográficos, tales como cartas, bitácoras personales, diarios de campos, testimonios orales, casos reales o simulados, documentales, dramatizaciones.
- Favorecer la exogamia, ampliar la perspectiva, a fin de lograr cierta distancia óptima de análisis respecto de la propia práctica.
- Leer, en las imprescindibles imágenes vertiginosas de la postmodernidad, tratando de interpretar los signos de los tiempos.

Si bien esta tendencia hermenéutico-reflexiva no está consolidada, ni siquiera aún suficientemente legitimada, aspira a constituirse en referente teórico-

metodológico, a la vez que en genuina aspiración ético-política en el campo de la formación docente.

2-1.4. La importancia del pensamiento del profesor dentro del modelo hermenéutico- reflexivo

En el marco del modelo hermenéutico- reflexivo, en el presente trabajo de tesis, se le asigna un lugar de preponderancia al pensamiento de los profesores, entendiendo el mismo como el conjunto de creencias, saberes y representaciones que integran un sistema, red de componentes interrelacionados que constituyen un punto de partida inicial para evaluar cualquier cambio que se desee en el ámbito de las prácticas educativas.

Se retoma el trabajo de Cambra (2000, p. 163), quien recopila la visión de distintos autores y presenta las siguientes características sobre el pensamiento del profesor:

- Está contextualizado, en la medida que es determinado y se desarrolla en contextos de experiencia.
- Es personal, particular y específico pero a su vez, es compartido en grupos culturales determinados.
- Crea marcos y esquemas que permiten hacer frente a las complejidades del aula y la permanente toma de decisiones con la que se ve confrontado el docente.
- Se constituye a partir de elementos explícitos e implícitos, conscientes e inconscientes.
- Es ecléctico, en la medida que se constituye a partir de una síntesis de saberes y experiencias provenientes de campos diversos.
- Genera un marco de referencia tácito que incide sobre todas las decisiones y acciones de la práctica.

Desconocer esta red compleja, hace que a menudo los modelos y programas de formación del profesorado, tengan un bajo impacto sobre la calificación de la práctica pedagógica, la transformación de la cultura escolar y el mejoramiento de los procesos y resultados educativos. Así, el interés por ofrecer alternativas de formación que

permitan transformar el desempeño docente, aumentar la autonomía y el protagonismo de los profesores como hacedores del currículum, fue uno de los propósitos centrales de la experiencia formativa.

2-2. ¿De qué hablamos cuando hablamos de alfabetización?: el objeto del proceso formativo

Una de las actividades que marcó transversalmente el desarrollo de la investigación - acción (nivel 1), fue indagar colectivamente a través de la lectura, el análisis y el intercambio con investigadores y colegas docentes, las implicancias del concepto de alfabetización, su contextualización y evolución histórica, así como también las diferentes líneas de investigación, metodologías y enfoques didácticos que han marcado los fundamentos y experiencias de alfabetización en los últimos tiempos.

Por ello se reflexiona a continuación sobre el objeto de la experiencia formativa y en el segundo apartado, se sintetizan las reflexiones construidas acerca de la alfabetización y su llegada a las aulas.

Como plantea Tolchinsky (1993) no sólo se desarrolla nuestro conocimiento por la incorporación de datos nuevos, sino por la posibilidad de reorganizar un conocimiento que ya se posee. En tal sentido, la elaboración conceptual de este marco teórico lleva la función dentro del trabajo de investigación de contextualizar, recuperar y problematizar la información existente sobre el tema, encontrando en ella tópicos de reflexión que permitan al GF avanzar en la construcción de nuevas perspectivas alfabetizadoras centradas en la escuela.

Halliday menciona dos clases de información: una experiencial y otra textual, explicitando que en la construcción del conocimiento no se trata de privilegiar una sobre otra, sino de integrarlas debidamente para generar avances con relación a la última. Siguiendo esta línea de pensamiento, el proceso y recorrido teórico aquí planteado no responde a una mera investigación bibliográfica de tipo especulativo. Se propone una búsqueda crítica que permita incorporar y leer el conocimiento experiencial, para comprender cuáles han sido las discusiones acerca del proceso alfabetizador en los últimos años, las proyecciones que las mismas han tenido y tienen

en las prácticas docentes y la funcionalidad que ofrecen a los efectos del presente trabajo de investigación.

2-2.1. Aproximaciones al concepto de alfabetización

Desde una perspectiva etnográfica, “*los nuevos estudios de alfabetización*” (New Literacy Studies) -Brian Street (1984, 1993), Shirley Brice Heath (1983) - cuestionan esta idea de una concepción dominante y única de alfabetización y sostienen que la alfabetización va más allá de la mera adquisición de una habilidad técnica y neutral. Este modelo ideológico al cual se adhiere concibe la alfabetización como un conjunto de prácticas o eventos sociales, que conllevan concepciones histórico-ideológicas del saber, así como presupuestos de aquello que vale como alfabetismo o analfabetismo. Al tratarse de eventos únicos que giran en torno a prácticas del mundo letrado, prefieren pluralizar (literal y metafóricamente) el concepto y hablar de alfabetizaciones.

En español -como en otras lenguas románicas-, no existe traducción para el sugerente y amplio “literacy” inglés. Mientras en francés se usa “lettrisme” y en portugués “letramento”, en español se ha propuesto “escrituralidad” (como alternancia a oralidad), “literidad o alfabetización”, entre otros. Ferreiro (1999) sugiere usar “cultura escrita y alfabetización” según los contextos, acotando que la primera permite incluir los diversos sentidos de literacy y la segunda, presenta la dificultad de vincularse excesivamente al alfabeto como sistema.

Gordon Wells (1987) al intentar una definición de alfabetización plantea cuatro formas de entender la misma. Estas cuatro caracterizaciones responden a formas singulares de considerar las relaciones entre escritura y habla, por un lado, y escritura y pensamiento, por otro. En este sentido, cada una de ellas pone el énfasis en distintos aspectos del mismo proceso:

Al primer nivel o caracterización Wells (1987) lo denomina “*ejecutivo*” y hace referencia simplemente a la adquisición de habilidades de decodificación, en cuyo caso se considera la escritura como una mera transcripción del lenguaje oral y, por ello, la actividad de leer como una transcripción igualmente de lo escrito al código fonológico.

El segundo nivel es el “*funcional*” y desde esta visión se supone que estar alfabetizado consiste en ser capaz de enfrentarse a usos distintos del lenguaje escrito como consecuencia de los distintos contextos sociales.

El tercer nivel es “*instrumental*” y en él se subraya la importancia del lenguaje escrito como tecnología social que permite a los sujetos participar en diferentes ámbitos de la vida cotidiana, concretando sus intenciones y propósitos en relación con los otros.

Finalmente, el nivel “*epistémico*” es el más complejo puesto que no sólo contempla la alfabetización en cada uno de los aspectos anteriores, sino que se considera, incluso, que el lenguaje escrito brinda una nueva forma de pensamiento, lo que llevaría a valorar la alfabetización no sólo como una forma de comunicación sino también como una forma de pensar, aspecto éste que entronca con el punto de vista de Vigotsky (1964) sobre el papel que juega el lenguaje escrito en los procesos de construcción del pensamiento.

Estos niveles son dimensiones del mismo fenómeno puesto que leer y escribir supone todo ello, de tal modo que las explicaciones teóricas y desde luego, las líneas prácticas y metodológicas que se deriven tendrían que ser más complementarias que discrepantes.

En las líneas siguientes se efectúa una sintética revisión de los estudios que se han realizado en torno a estas cuatro dimensiones.

Ferreiro, (2001, p. 17) afirma que “*estar alfabetizado para el circuito escolar no garantiza estar alfabetizado para la vida ciudadana*”, esto último requiere un continuo de habilidades de oralidad, lectura y escritura, cálculo y numeración funcionales a diversos contextos sociales de desempeño: la salud, el comercio, el trabajo, la justicia, la educación, entre otros. La alfabetización no es una adquisición natural, sino el aprendizaje del sistema lingüístico y las estrategias de uso de un producto cultural naturalmente heterogéneo y diverso, la lengua oral y escrita, por lo que el desarrollo de la alfabetización depende de circunstancias sociales y culturales concretas. En tal sentido, la noción de alfabetización se define históricamente y puede ser descripta en un número variable de niveles y dominios. El poder escribir el propio nombre es un nivel de alfabetización, el poder escribir una tesis doctoral es otro. Así pues, la definición de lo que es la alfabetización o de lo que una persona debe ser capaz de hacer para llamarse alfabeto, puede variar en gran medida según el contexto cultural de los usos del lenguaje.

Este proceso social empieza en las relaciones de los niños con las personas que les sirven de modelo lector y escritor en su entorno primario y se expresa y extiende en comunidades cada vez más amplias en forma permanente a lo largo de toda la vida.

Según los documentos oficiales del Ministerio de Educación de la Nación (2000):

“La alfabetización supone la secuenciación y articulación de dos procesos. Uno, el ingreso en el dominio de la lengua escrita, que se inicia desde edades muy tempranas y se extiende durante el nivel inicial y el primer ciclo de la EGB. A este se lo conoce como primera alfabetización o alfabetización inicial. Otro, la puesta en marcha de la segunda alfabetización o alfabetización avanzada. Se entiende por alfabetización avanzada el dominio de los procesos de comprensión y las formas de producción de los textos de circulación social que posibilitan el desempeño autónomo y eficaz en la sociedad y la posibilidad de acrecentar el aprendizaje en los distintos campos del conocimiento. La alfabetización avanzada se orienta a fortalecer las habilidades de lectura y escritura de los alumnos y los capacita para seguir aprendiendo contenidos disciplinares de diversas áreas curriculares con crecientes niveles de complejidad”.

Equipo Técnico de Lengua (Dirección Nacional de Gestión Curricular) Ministerio de Educación de la Nación.

A los efectos del presente estudio, se considera pertinente revisar y discutir principalmente la noción de alfabetización excesivamente ligada a la lengua escrita y con sentido dicotómico respecto a la idea del analfabetismo.

Siguiendo las ideas de Street (1984) se afirma que prácticamente todas las personas están de alguna manera involucradas en prácticas de alfabetización y, aunque algunos no manejen la codificación y decodificación, poseen ideas y conceptos acerca de la lectura y la escritura. Por otra parte, se recuperan las ideas de Tolchinsky (1993) cuando apela a la necesidad de trabajar diversos sistemas notacionales en el proceso de alfabetización, entendiendo a los mismos como la posibilidad de utilizar herramientas para dejar trazas permanentes de actos intencionales.

Se insiste particularmente en la importancia de incluir en el proceso alfabetizador un trabajo continuo y sostenido con la lengua oral y la lectura de imágenes.

Respecto a la oralidad, algunos de los motivos, se relacionan con lo siguiente:

- En los contextos actuales de cambio, en el escenario comunicativo global y local, existe una necesidad imperiosa de recuperación de la palabra hablada de su poder mágico, de su contenido ritual, de su capacidad de contener y

tranquilizar a los niños, de su potencial de sostén emocional que no pasa por el contacto físico sino por el poder simbólico de la voz, desde los primeros años de vida.

- La oralidad conecta con el universo de significados personales y colectivos de los sujetos que se alfabetizan y permite relatar los mismos, en diversidad de contextos significativos y con distintos propósitos reales. Se vincula fuertemente con el concepto de identidad, en la medida que nos decimos a sí mismos a través de relatos que en el planteo de Bruner (2002) constituyen una verdadera arquitectura del yo.
- Permite a su vez la incorporación de la alteridad, en la medida que integra además los relatos y decires que los otros hacen de nosotros y una dialéctica permanente de confrontación entre los mismos.
- A través de sus estructuras de repetición, favorece en gran medida el desarrollo del pensamiento alfabetizado, cuestión que ayuda a la introducción a la lectura y escritura.

Al respecto, Freire y Macedo (1989) señalan que cuando el educador crítico se dispone a cuestionar la concepción mágica y autoritaria de la alfabetización, necesariamente empieza a prestarle atención a estos relatos, estructurados desde la memoria oral, la cual permite una lectura rigurosa de la realidad que precede a la palabra escrita.

Respecto a las imágenes, se acuerda con Aguaded (1996) cuando plantea que el código escrito, durante siglos, se ha erigido en monopolio dentro de la institución escolar, mientras que se han relegado otros lenguajes, los cuales a menudo dejan su influjo fuera de los muros de la escuela a partir del asalto emocional, la hiperestimulación audiovisual, la fragmentación del conocimiento, la absorción acrítica de imágenes. Resulta evidente que todos los aspectos antes mencionados, inciden en el proceso de alfabetización, favoreciendo en alguna medida la difusión de estereotipos, la concepción ahistórica de la realidad, la primacía de la cultura de las apariencias, el imperio de lo efímero, la mitificación del placer y la pulsión, el culto al cuerpo perfecto y la eterna juventud. En síntesis, se puede decir que el exceso de imágenes o al decir de Eco, la “*saturación semiótica*”, es uno de los rasgos de la cultura actual que suele denunciarse en la escuela pero no encuentra en la misma un espacio de trabajo y análisis crítico.

Dice Aguaded:

“Si nuestra escuela ha de preparar para vivir en la sociedad de forma autónoma y libre, no puede seguir ignorando a los medios y peor aún, viendo en ellos la “bestia negra”, el rival y el competidor. (. . .) La pedagogía audiovisual tiene que entrar irremediabilmente -y pronto- en la institución escolar, si queremos realmente potenciar las dimensiones lúdicas, críticas y creativas de nuestros chicos y chicas. (. . .) Conocer, interpretar y crear con los medios, utilizando sus lenguajes como instrumentos para el aprendizaje y el dominio de la realidad es, sin duda, el gran reto de la escuela en el siglo XXI”.

(Aguaded, 1996, p. 171)

En el presente trabajo se valoran algunos aspectos particulares de lo icónico, entre ellos:

- El Poder Gratificante: la imagen como plantea Ferrés (1994) favorece la producción de sensaciones y emociones. En el caso de las provenientes de la experiencia cultural cotidiana y familiar, este proceso se ve potenciado por el valor emocional y las connotaciones variadas respecto a contextos cercanos.
- El alto Grado de iconicidad o semejanza con el objeto: a diferencia de las imágenes publicitarias, las imágenes del Museo permiten que los alumnos y padres puedan acercarse a la escuela escenas de la vida familiar que de alguna manera están marcadas por sus tradiciones culturales y puedan preguntarse en forma colectiva y desde diferentes marcos, sobre los sentidos de dichas escenas.

En síntesis, se propone la integración e interacción de sistemas notacionales y áreas curriculares en el proceso de alfabetización. Todos los aportes antes mencionados, no agotan de ninguna manera las múltiples miradas que actualmente podrían hacerse sobre el proceso alfabetizador, pero intentan superar las visiones excesivamente inclinadas hacia la disputa metodológica y comenzar a sensibilizarse respecto a otros posibles abordajes, que la escuela debiera debatir con apertura y profundidad.

Colello (1995) logra una interesante síntesis de todo lo planteado anteriormente, explicitando que la alfabetización tiene que ver con la formación del:

- **Hablante:** porque el sujeto que escribe, tiende a organizar mejor su habla y de este modo, la escritura parte de la oralidad y también acaba por re-dimensionarla .

- **Políglota:** porque puede comprender, dominar y usar las variadas formas del lenguaje, no necesariamente las lenguas extranjeras, sino los dialectos de una misma lengua y también los otros medios de expresión o de representación simbólica (dibujo, música, arte, mímica, etc.), con adecuación a contextos comunicativos de desempeño.
- **Productor de textos:** porque desde el punto de vista del “autor”, posee la competencia para componer textos, enfrentando los desafíos de su producción.
- **Intérprete:** porque puede abordar procesos de lectura que, superando la mera decodificación, se orientan a la construcción de sentido.
- **Lector:** porque además de comprender y “dialogar con el texto”, puede descubrir el valor y el placer de la lectura en sus diversas posibilidades y situaciones.
- **Revisor de textos:** porque, habiendo comprendido las reglas y las arbitrariedades de la lengua escrita (conciencia metalingüística) y principalmente su valor en la decodificación y lectura, se coloca como agente y principal interesado en el proceso de autocorrección.
- **Estudiante:** porque puede multiplicar los medios y soportes de aprendizaje y desarrollar una cultura del estudio.
- **Investigador:** porque puede ampliar los procesos de búsqueda del saber, atendiendo a curiosidad, intereses y necesidades de diversa índole.
- **Ser-pensante:** porque integra el proceso de construcción de la escritura al conjunto de experiencias que favorecen la organización del pensamiento desde una perspectiva crítica.
- **Ser-social:** porque promueve nuevos medios de inserción social, sea por el desempeño de actividades funcionales de rutina (firmar, leer rótulos de productos, anotar direcciones y teléfonos), sea por la posibilidad de intercambio con el mundo, en manifestaciones conscientes y críticas que se relacionan con el ser ciudadano.

Los docentes alfabetizadores en el taller formativo 1, sintetizan los planteos anteriores de la siguiente manera a través de la construcción de metáforas que se consignan a continuación:

“La alfabetización es una historia sin fin”.

“La alfabetización es un inmenso espejo que nos ayuda a reflejarnos, vernos y reconocernos”.

“La alfabetización es un laberinto que presenta muchos y nuevos caminos: dudas, inquietudes, respuestas, nuevas concepciones...etc y estos son los que nos planteamos a diario. Cruzamos los caminos en busca de una profesión que nos permita insertarnos en la vida social”.

Notas de campo del Taller Formativo 1

2-2.2. Evolución del concepto: entre lo analógico y lo digital

En el apartado anterior se intentaba esbozar una definición de alfabetización y de indagar los alcances de dicho concepto. Un aspecto central a tener en cuenta también, son las transformaciones del mismo, debate que se instala fuertemente en el fin de siglo y continúa.

Tradicionalmente se empleó este término para dar cuenta de la capacidad de los individuos para codificar y decodificar textos escritos. Sin embargo, actualmente, en el marco de la pluralidad del concepto, se habla de alfabetización científica, informática, tecnológica, incluso de alfabetización emocional; notable ampliación semántica del término que indudablemente coloca a la educación frente a nuevos desafíos.

Siempre preocupada por el problema del analfabetismo, Emilia Ferreiro (1997, p. 178) plantea que con la aparición de las computadoras el abismo que ya separaba a los alfabetizados de los no alfabetizados se ha ensanchado aún más: *“algunos ni siquiera llegaron a los periódicos, los libros y las bibliotecas, mientras otros corren detrás de hipertextos, correo electrónico y páginas virtuales de libros inexistentes”*. Si la distribución de recursos y bienes educativos no resulta equitativa, ¿no estamos profundizando esa brecha promoviendo nuevas formas de discriminación?

En los nuevos sentidos del concepto de alfabetización, se entrelazan cuestiones no sólo educativas, sino también culturales, sociales y políticas. Todas ellas generan los dilemas que emergen de la pregunta acerca de la responsabilidad que le cabe a la escuela pública en relación a la formación de los alumnos que ahora transitan el sistema educativo como ciudadanos activos y plenos, conscientes de sus derechos y

obligaciones, comprometidos en la construcción de una sociedad más justa y auténticamente democrática. Esto significa también alfabetizar para el siglo XXI.

Cassany (2002, p. 4) plantea que la bibliografía muestra una gran diversidad terminológica para referirse actualmente a la alfabetización como concepto abierto y dinámico, influenciado por las Tecnologías de la Comunicación, entre ellos:

Nuevas alfabetizaciones: Leu (en prensa); alfabetización electrónica: Warschauer (1999), Topping (1997); alfabetización en línea o alfabetización para la computadora: Bolter (1991).

Agrega Cassany:

“Esta diversidad de denominaciones se relaciona con la expansión del concepto de alfabetización en forma casi hacia otros campos: TV literacy, music literacy, entre otros. Algunos autores usan denominaciones perifrásticas como alfabetización en el siglo XXI, nuevas alfabetizaciones, etc.”.

Cassany (2002, p. 4)

El mencionado autor plantea también que durante muchos años se ha entendido la alfabetización desde una perspectiva estrictamente psicológica como un conjunto cerrado y universal de destrezas y saberes: la alfabetización mecánica (correspondencia sonido-letra, capacidad de oralizar un escrito, etc.), la alfabetización funcional (localizar datos útiles, distinguir ideas principales de detalles, etc.). En las últimas décadas se añade una dimensión social y plural a este concepto: la práctica de la lectoescritura se desarrolla en una comunidad concreta, entre interlocutores que comparten o no una misma cultura, con una o varias lenguas y unas formas expresivas que son el producto histórico de intercambios previos. Incluso dentro de la comunidad, las distintas esferas o ámbitos de la actividad, han desarrollado géneros particulares que exigen formas también diferentes de lectura y escritura de textos peculiares. En este sentido, la alfabetización como práctica, se contextualiza en diversos ámbitos, soportes y géneros de complejidad y variedad creciente.

Este proceso se vincula con los cambios a nivel local y global. Estamos, pues, ante una sociedad que muchos llaman del conocimiento y/o de la información sin que se pueda considerar la plena equiparación de los términos. El mundo es campo abonado de profundos cambios de naturaleza social, económica, epistémica, tecnológica y cultural, de los cuales pueden extraerse algunas consideraciones generales:

- **La idea de mundos y realidades que nunca son plenamente conocidas sino conocibles:** los sistemas de conocimientos y tecnologías están generando un cambio reflexivo, en el cual lo producido se presenta como disparador de futuros cambios y provoca un conocimiento relativo y transitorio.
- **La reflexividad construida de los sistemas de conocimiento tiene repercusiones a nivel individual y social:** si bien el mundo real existe con independencia del pensador, lo que se sabe es el resultado de la experiencia que la sociedad tiene de este mundo y de haber pensado e interpretado teóricamente esta experiencia utilizando signos arbitrarios como es el lenguaje (Benejam & Quinquer, 1998). En tal sentido los crecientes niveles de satisfacción en conceptos, ideas y, por supuesto, discursos manejados, no se asientan en criterios de verdad absoluta sino en la capacidad de los sujetos para ir generando sólidos argumentos a través del lenguaje que resistan la mirada de otros sujetos. En este marco, la capacidad crítica de irse interrogando sobre el universo que rodea, se vuelve una necesidad de primer orden para participar como miembro activo en la vida social.
- **Las transformaciones en los paradigmas científicos:** la historia de la ciencia se define también a través de un proceso que va desde la postura positivista del círculo de Viena a las teorías cimentadas en acuerdos sociales. Al respecto Noguero (1998) plantea que al situarnos en las llamadas teorías críticas o naturalistas, se parte de la aceptación de la complejidad de los hechos que se quieren observar (Hayles, 1990); la imprescindible participación de la subjetividad en el proceso de explicación-intervención en la realidad y las interrelaciones entre la teoría y la práctica (Carr, 1990; Schön, 1983).

Por otra parte, es necesario vincular la ciencia con los procesos de comunicación a nivel local y global. Martín Barbero (1999) se refiere al “*escamoteo de la realidad*” que hace la escuela en las jóvenes generaciones y expresa:

“¿Qué significa leer y qué significa escribir a finales del siglo XX cuando las redes informáticas insertan permanentemente lo local en lo global?, ¿qué significa producir y comprender hoy cuando los lenguajes por los que el saber circula escapan del libro de texto?, ¿qué desplazamientos cognitivos e institucionales están exigiendo los nuevos dispositivos de producción y

apropiación del conocimiento a partir del interfaz que enlaza las pequeñas pantallas hogareñas con las pantallas laborales y con las pantallas lúdicas de los videojuegos?, ¿qué saben nuestros niños sobre las modificaciones en la percepción del espacio y del tiempo. . . ?”.

(Barbero, 1999, p. 16)

En un sentido figurado, la deslocalización de los saberes, la deslegitimación de su segmentación o el estatuto institucional del conocimiento, es lo que los medios y las nuevas tecnologías proponen a la escuela. Cuando un niño puede hacer zapping y ello le posibilita leer entrecruzadamente un espacio de noticias, otro deportivo y comerciales o cuando se conecta a Internet y “visita” sitios con contenidos diversos, se está asistiendo a una nueva forma de entender el mundo que nos rodea. Sin embargo, como admite Martín Barbero (1999), por ahí pasa una clave de la nueva cultura de los niños que se niega a aceptar un modelo de escuela al margen de la intertextualidad y del mestizaje de culturas.

El estudio de los procesos de alfabetización no puede quedar ajeno a estas profundas transformaciones epistemológicas, motivadas por los cambios tecnológicos, que afectan todas sus dimensiones. Resulta importante en tal sentido discutir los mismos, realizando un recorrido crítico del concepto que permita identificar hitos fundamentales en la reconstrucción de sus múltiples alcances y sentidos.

En la actualidad la alfabetización como concepto y proceso presenta un importante nivel de complejidad para ser definido. Dice Ferreiro (1999, p. 41)

“Los verbos leer y escribir no tienen una definición unívoca. Son verbos que remiten a contrucciones sociales, a actividades socialmente definidas. La relación de los hombres y mujeres con lo escrito no está dada de una vez por todas ni ha sido siempre igual...De hecho estamos asistiendo a la aparición de nuevos modos de decir y nuevos modos de escribir, a nuevos modos de escuchar lo oral y nuevos modos de leer lo escrito...”.

La complejidad radica en los importantes cambios en la estructuración y circulación del conocimiento que presenta la sociedad actual y también en la demanda permanente de nuevas competencias para asumir funcionalmente la lectura crítica de las realidades cotidianas en contextos variados. La práctica de la lectura y escritura en nuevos soportes, por ejemplo los digitales, hace que se conformen nuevas comunidades de interlocutores, diferentes a las idiomáticas o políticas, que se construyan nuevas identidades. Surgen nuevas prácticas comunicativas, géneros discursivos, estructuras,

registros y formas lingüísticas particulares. Como consecuencia, también evolucionan los procesos cognitivos implicados en la interacción, la lectura o la escritura y se aventuran cambios significativos en la cultura y las formas de pensamiento de las sociedades (expansión de la democracia, incremento de la capacidad de comunicación y de las libertades, etc.).

Los aspectos antes mencionados, ponen en evidencia que la alfabetización es hoy un concepto en desarrollo permanente que puede nominarse en término de dominios cambiantes. En tal sentido, estar alfabetizado para la permanencia en el circuito escolar, no implica estar alfabetizado para la vida ciudadana, para la calle en sus distintos ámbitos y textos, para el periódico, para la literatura, para el cine, para el ordenador, etc.

Cassany (2002:12) marca la presencia de tres etapas en la evolución del concepto de alfabetización o cultura escrita, esquematizadas en el gráfico 12: alfabetización básica, alfabetización funcional y social y alfabetización digital.



Gráfico 12 - Planos de alfabetización. Cassany (2002) Alfabetización digital.

El mencionado autor, plantea que la llegada de una alfabetización digital está modificando las prácticas de lectura y escritura en los distintos escenarios lingüísticos y comunicativos, en la medida que facilita el nacimiento y el desarrollo de comunidades sociales particulares, al margen de los grupos administrativos y lingüísticos tradicionales, que rompen el aislamiento monocultural. Surgen así, géneros discursivos nuevos, con estructura, registro y fraseología particulares y la

computadora está cambiando el perfil cognitivo de los lectores y escritores, que descargan las tareas más mecánicas en la máquina para concentrarse en la estrategia comunicativa.

Por otra parte, Braslavsky (2004, p. 66), cita a Chall (1990) y plantea la existencia de tres niveles de alfabetización necesariamente imbricados y correlacionados:

- **Por debajo del nivel funcional**, que comprende desde el iletrado hasta el que sólo lee etiquetas y signos.
- **Nivel funcional**, que permite leer textos simples, tales como artículos fáciles de revistas y el periódico local.
- **Nivel avanzado** que permite leer textos escritos de manera abstracta, con capacidad de resolver problemas procesando una información compleja. Señala la autora que este nivel debería corresponderse con diez años de escolaridad.

Paralelamente a estos procesos de cambio, aparentemente progresistas es importante tener en cuenta que cada vez se abren brechas más profundas respecto al acceso que los ciudadanos tienen al proceso de alfabetización en los países latinoamericanos.

Como plantea Ferreiro:

“A pesar de prometedoras declaraciones de compromiso nacional e internacional, la humanidad ingresa al siglo XXI con unos mil millones de analfabetos en el mundo mientras que en 1980, eran 800 millones”.

(Ferreiro, 2001, p. 16)

Los países subdesarrollados o en vías de desarrollo no logran superar el analfabetismo porque no pueden asegurar un mínimo de escolaridad básica a sus habitantes pero los desarrollados sufren las consecuencias del iletrismo, definido como la incapacidad de la escolaridad básica para desarrollar la práctica y el gusto por la lectura, es decir para producir lectores en el sentido pleno de la palabra.

Todas estas discusiones complejas son tenidas en cuenta en el planteo del proyecto alfabetizador. Se considera que los cambios y la evolución permanente del concepto desafían profundamente a las prácticas alfabetizadoras y a los enfoques que se desarrollan en las escuelas.

2-2.3. Alfabetización / Escolarización

Otras de las cuestiones que le dan identidad a este estudio es el planteo de desnaturalizar y tensionar dos conceptos que a menudo funcionan como ecuación: alfabetización-escolarización y para ello se analizan algunos rasgos de la escolarización que marcan las propuestas de alfabetización, para posteriormente contrastar los términos de esta ecuación.

Entre los cambios que la humanidad produjo entre 1880 y 1930 aproximadamente, se encuentra la expansión de la “Escuela” como forma educativa hegemónica en todo el globo. Durante este período, la mayoría de los países del mundo legisló su educación básica (muchas veces referida también a sus colonias) y la volvió obligatoria. Esta situación, acompañada por una explosión de la matrícula, dio lugar al fenómeno que Pablo Pineau ha denominado la “*Escuela-Mundo*”.

“La escuela se convirtió en un innegable símbolo de los tiempos, en una metáfora del progreso, en una de las mayores construcciones de la modernidad. A partir de entonces, una buena cantidad de hechos sociales fueron explicados como sus triunfos o fracasos: el desarrollo nacional, el progreso económico, las guerras, la aceptación de los sistemas o prácticas políticas se debieron fundamentalmente a lo que el sistema escolar había hecho con las poblaciones que le habían sido encomendadas”.

Pineau (2003, p. 1)

La escolarización supone una amalgama no exenta de contradicciones que apuntan a algunos rasgos, a menudo marcadores del proceso de alfabetización. Se examinan a continuación, algunas tensiones que resultan de importancia para el presente estudio y que han surgido de sistematizar las discusiones mantenidas por el profesorado.

La Escolarización como proceso histórico y educativo supone:		Un Proyecto alfabetizador en el contexto actual supone:
Presencia de una matriz escolástica que disocia la escuela de los espacios mundanos.	← →	Ruptura de la matriz escolástica e integración de mundos y colectivos humanos externos e internos a la escuela.
Aparición del espacio cerrado como dispositivo institucional. Separación del externo “mundano”. Colectivo “infancia” separado de los adultos.	← →	Apertura del espacio institucional y potenciación de la comunicación y el intercambio entre redes abiertas o comunidades de aprendizaje.
Destrucción de otras modalidades educativas no formales.	← →	Recuperación del potencial alfabetizador de diferentes instituciones formales y no formales.

La Escolarización como proceso histórico y educativo supone:		Un Proyecto alfabetizador en el contexto actual supone:
Predominio del mandato alfabetizador de la escuela por sobre la alfabetización familiar y la acción cultural de asociaciones no formales.	← →	La propuesta alfabetizadora se ve enriquecida por actores sociales de procedencias culturales diversas, con especial énfasis en la familia.
La alfabetización queda centrada al espacio y al tiempo de la escuela. Se definen y codifican sitios destinados al trabajo y al juego, a los docentes y los alumnos.	← →	La alfabetización se organiza apuntando a un tratamiento flexible de los espacios, tiempos, roles y agrupamientos de los diversos actores institucionales.
Uso ritualizado de espacios y tiempos demarcados institucionalmente.	← →	Uso socialmente significativo de tiempos y espacios demarcados desde la tarea.
El ritmo de la propuesta alfabetizadora está determinado por causas externas a la tarea (como el toque de campana), el premio al que termina primero.	← →	Los patrones de actividad en la propuesta alfabetizadora son marcados por la vida del aula y por los requerimientos del contexto alfabetizador.
Organización Vertical. La alfabetización se ve sometida a criterios de subordinación y dependencia verticalista determinados por la administración.	← →	Organización Horizontal. La propuesta alfabetizadora crea el sentido de comunidad de aprendizaje y se optimiza el trabajo colaborativo y en red, dentro de los marcos y normas de cada escuela.
Fuerte preocupación por el método de enseñanza.	← →	Pluralidad metodológica y eclecticismo teórico del campo de estudio.
La alfabetización se centra excesivamente en el campo pedagógico y psicológico a partir de la búsqueda del método más apropiado.	← →	La alfabetización excede la querrela metodológica y exige ser analizada desde múltiples disciplinas como un todo complejo.
Formación de un cuerpo de especialistas dotados de tecnologías específicas para alfabetizar.	← →	Fortalecimiento del docente y de los diversos actores y escenarios sociales que poseen potencial alfabetizador.
Establecimiento de una relación asimétrica maestro -alumno. El docente porta lo que no porta el alumno y es fundamentalmente dador.	← →	Potenciación del intercambio horizontal entre diversos actores institucionales, con responsabilidad asimétrica de acuerdo a la naturaleza de su rol.
Institucionalización de la escuela obligatoria en tanto mecanismo de homogeneización y control social.	← →	Desarrollo dentro del proceso de alfabetización de un debate amplio que permita la construcción de valores plurales y de una ciudadanía abierta a los contextos de diversidad y multiculturalidad que caracterizan las sociedades actuales.
Búsqueda de lo homogéneo. La escuela se presenta como una forma de enseñar a muchos a la vez, superando el viejo método preceptorial de la enseñanza individual.	← →	Búsqueda de resoluciones pedagógicas diversas para atender a la diversidad que presenta el alumnado respecto al acceso y desarrollo de los procesos de alfabetización.
Establecimiento de los “saberes elementales”. Las tres R (en alusión a la lectura, escritura y cálculo: (w)Riting, Reading y (a)Ritmethics) y religión y/o ciudadanía en tanto saberes “neutrales” y previamente necesarios para cualquier aprendizaje posterior.	← →	Diversificación y ampliación del concepto de “saberes elementales” en función de la existencia de la sociedad de la información como contexto cotidiano de vida que lleva a establecer pactos renovados con el conocimiento y la información.

La Escolarización como proceso histórico y educativo supone:		Un Proyecto alfabetizador en el contexto actual supone:
Prácticas y currículos altamente uniformes. Predeterminación y sistematización de los contenidos que se deben impartir por medio del proceso de elaboración y concretización del currículo prescrito.	← →	Diversificación curricular y desarrollo de proyectos alfabetizadores institucionales con crecientes niveles de autonomía del profesorado y su comunidad de referencia.
Descontextualización del contenido académico y creación del contenido escolar.	← →	Contextualización del proceso de alfabetización y recuperación de la cultura experiencial de los grupos de niños y familias.
No se plantean continuidad entre la cultura experiencial de los grupos y el currículum de alfabetización.	← →	El proyecto alfabetizador recupera contenidos e iniciativas familiares, contextos cotidianos y desde estas lógicas promueve organizaciones de contenidos que resultan significativas para los actores implicados.
Predominio del texto escrito.	← →	Integración de diversidad de lenguajes en el proceso de alfabetización.
Supremacía del texto único como tecnología alfabetizadora.	← →	Diversidad de textos de circulación social y producciones simbólicas de otros lenguajes; fotos. CD, programas multimedia, publicidades, dibujos animados, etc.

Dentro de este marco, se considera que un Proyecto Alfabetizador capaz de romper la tensión entre escolarización y alfabetización es aquel que se propone remover los obstáculos epistemológicos y sociales que desde la ideología dominante se infiltran en el pensamiento del ciudadano y que se reproducen en la escuela. En síntesis y retomando ideas de Petit, es aquel que logra tocar la identidad de los sujetos y permite ir más allá de los límites que impone el contexto diario.

“Gracias a la lectura, a esos encuentros, elaboramos un espacio interior, un país propio, incluso en contextos en los que parecía no habérsenos dejado ningún espacio personal(. . .). Leer nos deja ver que es posible otra cosa, que puede existir otra cosa ”.

(Petit, 1999, pp. 38-39)

2-2.4. Alfabetización, identidad y culturas

Desnaturalizar las relaciones entre alfabetización y escolarización, implica priorizar el lugar de las culturas dentro de este proceso. Diversos estudios han demostrado que la variable social y cultural tiene un fuerte impacto en el proceso de alfabetización y que

necesita ser directamente revisada (Delgado-Gaitan, 1996; Fitzgerald, Spiegel & Cunningham, 1991; Neuman, 1996).

Desde este punto de vista, se considera importante vincular alfabetización con identidad y una visión plural de las culturas presentes en la escuela.

Paul Ricoeur (1990) desarrolla el concepto de identidad narrativa entendiendo por tal la narración que una persona hace de sí misma y para sí misma y considera que siempre hay una ficcionalidad, es decir una dificultad para construir una verdad absoluta a partir del propio relato. Cada historia personal resulta de muchas historias y es así como la identidad se construye a partir de relatos que cada una hace de sí mismo, que pueden ser leídos y renarrados por otros, interpretados e interpelados de diferente manera y desde diferentes contextos.

La identidad se confronta, se desestabiliza y se transforma en función de la multiplicidad de sentidos e interpretaciones que se hagan. En tal sentido es una construcción social, un entramado de relatos, una arquitectura cultural del yo y del nosotros.

A medida que se desarrolla el proceso de alfabetización, los sujetos aprenden a decirse de diversas formas, en diversos contextos y desde diversos contenidos y adquieren herramientas para interpretar y desentrañar los relatos que les llegan. Por ello se considera que la alfabetización es un instrumento poderoso de lectura de la identidad propia y ajena, una puerta de acceso a mundos posibles y a las culturas, escenarios que contextualizan socialmente estos procesos sociales y educativos.

Desde este punto de vista, la alfabetización es un proceso de enculturación que pone necesariamente en tensión el discurso y las prácticas sociales de grupos diversos en un espacio común.

Angel Pérez Gómez, (1995) plantea la encrucijada de culturas que confluyen en la escuela, explicitando la presencia de una:

Cultura pública: entendida como el conjunto de significados que en los diferentes ámbitos del saber y del hacer han ido acuñando los grupos humanos a lo largo de la historia. Saber destilado por el contraste público y sistemático, por la crítica y la reformulación permanente. Se aloja en los discursos de las disciplinas científicas, producciones artísticas y literarias, en la reflexión filosófica y en la narración histórica oral y escrita. Es un saber conceptual y abstracto, distanciado del contexto.

Cultura académica: integrada por la selección de contenidos de la cultura pública para ser trabajados en la escuela: significados y comportamientos cuyo aprendizaje se pretende provocar en las nuevas generaciones. Algunos de sus marcadores son: las políticas educativas y lingüísticas, el currículo oficial.

Cultura social: compuesta por el conjunto de significaciones y comportamientos hegemónicos en el contexto social que es hoy un contexto internacional de intercambios e interdependencias: valores, normas, ideas, instituciones y comportamientos que dominan los intercambios humanos de sociedades democráticas, de libre mercado e invadidas por los medios de comunicación de masas. Algunos de sus marcadores son: valores, ideas, actitudes, gustos, hábitos de consumo y comunicación que manifiestan en la escuela los alumnos, docentes y sus familias a partir de los múltiples intercambios vividos fuera de la misma.

Cultura escolar: entendida como el conjunto de significaciones y comportamientos que genera la escuela como institución social. Algunos de sus marcadores tienen que ver con las rutinas escolarizadas: el guardapolvo, el boletín, el calendario escolar, los registros de alumnos y su confección, los libros de textos, los tiempos: los recreos, los timbres, las normas: disciplina, evaluaciones, sanciones, ritos: graduación, actos escolares, etc.

Cultura experiencial: es la peculiar configuración de significados que los alumnos han elaborado de forma particular, producidos en su contexto, en su vida previa y paralela a la escuela. Esta cultura particular, local, contextualizada, es la plataforma cognitiva sobre las que se asientan sus interpretaciones de la realidad y sus proyectos de intervención en ella. Algunos de sus marcadores son: rutinas familiares, formas de organización y esquemas de pensamiento, patrones de interacción, juegos de la infancia, etc.

En el marco de esta encrucijada de culturas, una alfabetización emancipadora es aquella que permite a los niños aprender a leer y escribir a partir de sus diferencias, sus historias, su cultura experiencial pero también apropiarse críticamente de códigos culturales de otros grupos, para poder trascender sus propios entornos. El dominio de la lectura y la escritura se alcanza partiendo de palabras y temas significativos en la experiencia diaria de los que son alfabetizados y no de las palabras y los temas vinculados sólo a la experiencia de los educadores. El reconocimiento de palabras y experiencias familiares, realza el desarrollo de una positiva concepción de sí mismos

en los niños y sus familias que se sienten a menudo inseguros acerca de la legitimidad de su lenguaje y su cultura.

2-2.5. Las familias, la escuela y los diversos valores de la alfabetización

Comings y Kahler (1986), en el Manual de Alfabetización del Cuerpo de Paz, hacen referencia a los hallazgos en los estudios de la alfabetización y sus efectos en los procesos de desarrollo y las vidas de los individuos. Ellos sostienen que:

- A medida que el individuo adquiere las habilidades en la lectura, es capaz de ampliar el enfoque de su experiencia a través de los medios de información escrita. Los mensajes en estos medios tienden a promover cambios; por tanto, una persona letrada que se expone a estos mensajes se inclinará a tener una actitud favorable hacia las ideas innovadoras.
- La alfabetización también le provee a los individuos los medios de recuperación y uso de información impresa.
- La alfabetización descubre mayores habilidades mentales complejas. Mientras que el individuo analfabeto depende muchísimo de su memoria, el individuo letrado es capaz de manipular símbolos. Esta habilidad de generalizar mediante símbolos y de reestructurar la realidad mediante la manipulación de los mismos, son capacidades mentales que facilitan el funcionamiento individual efectivo en un mundo urbano-industrial dinámico.

A los efectos del presente estudio, se opta por revisar el concepto del valor de la alfabetización en singular para plantear los múltiples valores de la misma, considerando los procesos culturales y antropológicos que atraviesan los niños y sus familias los cuales determinan los sentidos múltiples que se le dan a las prácticas alfabetizadoras.

La experiencia de contacto con las familias realizada a partir del presente estudio y los aportes de Teberosky y Soller (2003), permiten sintetizar las siguientes ideas teóricas:

- Las familias otorgan valores muy diversos al proceso de alfabetización: ascenso en la escala social y laboral, marca de ciudadanía, acceso a escenarios socialmente vedados para ciertos grupos, entre otros.
- La alfabetización de familiares y las actividades culturales que comparten los niños con sus padres o cuidadores, repercute en gran medida en el éxito o fracaso escolar. En tal sentido cada vez se hace más necesario poner en marcha enfoques colaborativos hacia el trabajo con padres, madres, profesorado y escuelas para la mejora del rendimiento académico.
- Existen familias que por sus características socioculturales realizan prácticas de lectura y escritura similares a las que requiere la escuela, son las llamadas “*familias académicas*”, en cambio predominan aquellas otras que generalmente son de bajos ingresos y de culturas minoritarias y se distancian en gran medida de los rituales escolares. Son las llamadas “*familias no académicas*”. Taylor (1997) en su declaración de principios para la alfabetización familiar insiste en la necesidad de potenciar el trabajo con este tipo de familias reconociendo los aportes culturales de las mismas, aunque entren en contradicción con los academicismos escolares.

Al decir de Petit (1999) “*el reto pasa por construir a través de la alfabetización pasajes ente distinta culturas, conciliarlas, conjugarlas. Recuperar el pasado para que pueda haber un porvenir, para evitar ese desconcierto identitario que se añade a la miseria económica y condena a las familias a la violencia y al desprecio de sí mismas*”.

Uno de los conceptos a explorar para pensar en la integración familia- escuela, es el de alfabetización temprana, la cual marca las primeras relaciones del niño con el mundo de la cultura oral y escrita. Se reflexiona a continuación sobre el mismo.

2-2.6. La alfabetización temprana como punto de partida: contrastes culturales

Braslavsky (2004) dice todo enfoque sobre alfabetización temprana debe empezar por preguntarse: ¿quién es este niño?, ¿qué experiencias ha tenido?, y desde una mirada socio- constructivista, explicita la importancia de “... *la interacción entre las*

posibilidades del sujeto y los desafíos e intervenciones de agentes externos (familiares, educadores, espacios o experiencias educativas) como base del desarrollo intelectual y para la postulación de una teoría del aprendizaje que incluya a la diversidad y no la defina como anomalía ".

Dicha autora conceptualiza la alfabetización temprana como *“un proceso que tiene lugar entre el nacimiento y los 8 años de edad y evoluciona durante el desarrollo cultural del niño a su paso por las situaciones de la familia, del nivel inicial y del primer ciclo de la escuela primaria”*. La alfabetización temprana pone de manifiesto la importancia que tienen las primeras experiencias del niño con el lenguaje hablado y escrito. Las mismas tienen que ver con una prehistoria del lenguaje y se vinculan a la vida cotidiana, donde está el diálogo familiar, vecinal, lo íntimo, afectivo, cercano, como bagaje propio de conocimientos, significaciones e interpretaciones del mundo.

En el momento de la inserción escolar, el niño debe atravesar un umbral cultural y semiótico, es decir una zona de pasaje que a menudo presenta contrastes respecto a las prácticas familiares. Esa situación de umbralidad genera incertidumbre y conflicto ya que:

- Los niños no siempre comparten con la escuela la misma variedad de lengua ni las mismas normas comunicativas. Muchas veces no dominan el estilo de lenguaje que requiere el aprendizaje y uso de la escritura.

Snow (1983), Sulzby (1987), Simons y Murphy (1988) afirman que las diferencias entre los niños de diversos sectores sociales en el uso, comprensión y producción, de un registro descontextualizado del lenguaje, tienen que ver con variables familiares. Son generalmente las familias de clase media las que más apoyan el desarrollo de estrategias de registro escrito, a través de la lectura de cuentos y la creación de historias en colaboración, cuestión que marca grandes diferencias desfavorables para quienes provienen de sectores más empobrecidos y de escaso contacto previo con la lecto-escritura.

- Hay rupturas entre las modalidades de interacción que se esperan en el aula de alfabetización y las construidas en el medio familiar.

Estas distancias culturales a menudo difíciles de salvar pueden provocar la vergüenza, el silencio y el aislamiento de parte de quienes no se sienten representados en los rituales propios del discurso escolar.

- Los niños de distinta procedencia socio-cultural poseen diferentes valoraciones, historias, representaciones y contactos con la escritura.

Manrique (1996) y Teberosky y Soller (2003), han documentado ampliamente la incidencia del medio familiar, insistiendo que los logros y avances en el aprendizaje, son proporcionales a menudo a los conocimientos iniciales que establecen una ventaja acumulativa a lo largo de toda la escolaridad. La alfabetización de familiares y las actividades culturales que comparten los niños con sus padres o cuidadores, repercute en gran medida en el éxito o fracaso escolar. En tal sentido cada vez se hace más necesario poner en marcha enfoques colaborativos hacia el trabajo con padres, madres, profesorado y escuelas para la mejora del rendimiento académico.

En el marco de todas estas diferencias y tensiones, a veces silenciadas bajo una supuesta homogeneidad, Braslavsky (2005) reafirma el rol central de la escuela con relación al abordaje de las mismas en el momento en que el niño ingresa a la escuela y afirma: *"En la escuela primaria se inscriben niños de todos los niveles sociales con desigualdades que la institución no puede remediar aunque comprometen su resultado (. . .) Pero, generalmente, el distanciamiento social está acompañado por un distanciamiento cultural que la escuela es la encargada de reducir. Y podría hacerlo porque, para todos los niños, la edad de la escuela primaria es la de la plenitud de la capacidad de aprender y descubrir"*.

Desde este punto de vista, el concepto de alfabetización temprana, tiene una importancia fundamental a la hora de pensar cómo integrar a las familias en la tarea alfabetizadora, pero al mismo se suma la necesidad de reconocer y poner en práctica una auténtica pedagogía intercultural que permita:

- Integrar a los padres a la escuela no desde una perspectiva folclórica y eventual sino desde dentro construcciones curriculares elaboradas en conjunto.
- Aprender a leer y escribir a partir de sus diferencias, sus historias, su cultura experiencial pero también apropiarse críticamente de códigos culturales de otros grupos, para poder trascender sus propios entornos.
- Afianzar en niños y padres una concepción positiva de sí mismos que les permita sentir la legitimidad de su lenguaje y su cultura en el proyecto de la escuela y el diálogo del mismo con otras culturas.

En contextos socialmente complejos, donde los alumnos al llegar a la escuela no sienten necesariamente el deseo y la necesidad de escribir y no tienen acercamientos fluidos a la escritura como sistema y modelo de pensamiento, se considera que es preciso generar situaciones alfabetizadoras donde el niño se posicione positivamente en su aprendizaje a partir de lo que realmente tiene: su lengua oral y materna, marcada con variedades propias del contexto cultural, conectada directamente con la construcción de la identidad personal y familiar y también a partir de sus actos de habla más cotidianos, cargados de fuerzas ilocucionarias personales y propias que a veces difieren de las pretendidas intenciones del discurso escolar.

2-2.7. Algunas características del encuentro familia- escuela

Dice Braslavsky (2005) “*el maestro puede orientar a los padres sobre el acto de leer que estos generalmente confunden con descifrar: esencialmente leer es comprender un texto y escribir es producir un texto con significado*”. Este desafío de comprender en principio qué es leer y pensar de qué modo es posible que los padres ayuden en esta tarea, requiere un auténtico encuentro familia- escuela. El mismo no puede ser parte de visitas o acciones esporádicas, sino que cobra sentido en el marco del proyecto institucional y curricular, debe ser planificado y sistemático, e implica diversos beneficios a saber:

- *Tolerancia a las diferencias y cooperación*: reconocer que toda familia es capaz de contribuir y cooperar en la alfabetización, aunque sus características culturales estén distanciadas de las rutinas propias de la cultura letrada que sostiene la escuela.
- *Sinergia* superar las brechas o encontrar puntos de equilibrio activo entre docentes y padres y estar desde ambas partes dispuestos a valorarse ampliamente sin restar importancia a ningún factor: las relaciones humanas, el ambiente del centro educativo, el espíritu de equipo y cooperación, entre otros.
- *Participación, protagonismo y poder convocante de la escuela*: cuando los padres y docentes acuerdan trabajar juntos por la alfabetización de los

niños, aumenta la participación y el protagonismo de todos los actores, pero es la escuela quien lleva el compromiso mayor de convocar a la familia y abandonar la actitud de queja y espera que asume a menudo al ver desmoronarse el trabajo conjunto.

2-2.8. ¿Cómo nos alfabetizamos?: métodos y enfoques

Berta Braslavsky (1962) señala que el problema de la metodología en la enseñanza de la lectoescritura nació en forma simultánea con el problema de la educación popular y que fue Comenio quien abrió el camino para ir definiendo el método que facilitara la adquisición eficaz y rápida de la lectura y escritura. Se entabló así lo que la investigadora denomina “*querella de los métodos*” que tiene sus raíces en las disputas psicológicas del siglo.

Estas discusiones centradas fundamentalmente en la psicología planteaban que el niño previo a la lectoescritura debía pasar por un período de aprestamiento que, en lo didáctico, derivó en propuestas de actividades donde el énfasis se ponía en los componentes neuro–psicomotrices de los procesos de lectura y escritura.

Este paradigma, enmarcado en la psicología conductista difundida en los Estados Unidos en los años 20 (Daviña, 1999), supone una relación de subsidiaridad de la escritura respecto al lenguaje oral, es decir que adopta una concepción fonográfica y transcriptiva de la escritura. Concibe la enseñanza de la misma disociada del lenguaje escrito y centra su interés en desarrollar en el niño habilidades perceptivo motoras como condición indispensable para manejar la lectoescritura como técnica.

Dentro de este marco, los métodos de enseñanza de la lectoescritura se clasificaron en sintéticos o analíticos según las habilidades perceptivas puestas en juego. Se basaron en la combinación de grafemas y fonemas, descuidando aspectos fundamentales relacionados con los procesos constructivos del sujeto de aprendizaje y su contexto, como así también en las consideraciones de las funciones sociales del objeto de conocimiento.

Actualmente, se sabe que la alfabetización como proceso excede el campo de referencia de la psicología y que es necesario ampliar sus estudios con aportes de la antropología, la sociolingüística, las nuevas tecnologías de la comunicación, la etnografía de la comunicación, la pragmática, la pedagogía intercultural, entre otras disciplinas.

En América Latina en los últimos quince años, se han abierto distintas líneas de reflexión y acción acerca de la enseñanza de la lengua y la literatura en el primero y segundo ciclo de E. G. B que han avanzado teóricamente respecto a la querrela metodológica, antes mencionada.

A partir de este marco conceptual, se han entrecruzado discursos y prácticas haciendo hincapié en distintos aspectos del proceso alfabetizador y generando diversos impactos en el plano de las prácticas docentes. Se revisan a continuación dichos aportes.

2-2.8.1. Los aportes psicogenéticos

Desde el punto de vista psicogenético, los trabajos pioneros en este campo en América Latina han sido los realizados por Emilia Ferreiro y sus seguidoras. La base de estos estudios han sido los trabajos de G. Piaget, los cuales aportan una nueva caracterización del sujeto que aprende, su competencia lingüística, el objeto de conocimiento y los procesos de asimilación, acomodación y equilibración que se dan entre sujeto y objeto. Ferreiro (1999) manifiesta en una entrevista con Castorina y Goldin que las ideas innatas de Chomsky le resultaron de referencia ineludible. A pesar de contraponerse en algunos aspectos a los planteos piagetianos, aportaron en la medida que se oponían al conductismo y proponían un nuevo estructuralismo dinámico basado en las transformaciones.

Con el surgimiento de la psicolingüística contemporánea, autores como Kenneth Goodman, Charles Reed y Carol Chomsky han producido varias investigaciones en esta línea. Desde 1973 y hasta 1975, Emilia Ferreiro forma en Argentina un grupo de colaboradoras jóvenes interesadas en investigar pero sin apoyo oficial y en pleno proceso de régimen militar. Entre ellas: Ana Teberosky, Delia Lerner, Susana Fernández, Ana M. Kaufman. La historia política y social de Argentina condujo el grupo a la diáspora y fue así como las ideas de Emilia Ferreiro llegaron a distintos

lugares del mundo. Así Ana María Kaufman llegaba a México, Delia Lerner llegaba a Brasil y luego a Venezuela, Ana Teberosky a Barcelona y Emilia Ferreiro a Ginebra.

Los trabajos realizados por estas investigadoras psicogenetistas, lideradas por Emilia Ferreiro, fueron una revolución conceptual en América latina ya que el fracaso escolar había llegado a niveles inaceptables. Estos aportes rompieron el inmovilismo e impulsaron un esfuerzo colectivo de búsqueda de nuevos caminos.

El foco de la investigación cambió desde ¿cómo se enseña? a ¿cómo se aprende?

Algunos de los aportes de estos trabajos que resultan particularmente interesantes para el estudio de tesis son los siguientes:

- La consideración del sujeto que se alfabetiza como ser activo que interactúa con el medio y el objeto de conocimiento reconstruyendo la realidad internamente a través de procesos de asimilación y acomodación.
- La importancia de las adquisiciones preescolares en el proceso de alfabetización: la presencia de una prehistoria de la lectura y escritura surgida de la vida extraescolar y a partir de los diversos vínculos que los niños establecen con la lectura y escritura como objetos sociales de la vida cotidiana.
- La existencia de una evolución constructiva en la escritura de los niños dentro de la cual pueden distinguirse diferentes hipótesis. Los aprendizajes producidos en el sujeto se plantean como cambios cualitativos basados en el paso de una hipótesis a otra.
- La atención al medio socio-cultural como contexto que condiciona al niño en su historicidad pero no en sus posibilidades intelectuales.
- La valoración del rol de los pares y la colaboración en el proceso de alfabetización.
- La concepción de los contenidos curriculares como medios para pensar, para elaborar hipótesis y a su vez portadores de un bagaje cultural determinado.
- La visión problematizadora de las actividades como instrumentos de problematización que deben permitir desequilibrar a los niños y ayudarlos a complejizar sus hipótesis dentro del proceso psicogenético.

- La concepción de la evaluación y del error con valor constructivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua.

Castorina (1998, p. 54) a veinte años de la publicación de los Sistemas de Escritura en el desarrollo del niño reflexiona y afirma que entre los postulados vigotskianos y el constructivismo de raigambre piagetiana, existen múltiples acercamientos pero la presencia de términos comunes no permiten afirmar que respondan a conceptos comunes.

Situándose en el terreno de la alfabetización, se puede decir que la postura psicogenética antes expuesta, respaldada por una epistemología constructivista se vio interrogada y enriquecida por los aportes del socio constructivismo, que permitieron avanzar en la búsqueda de relaciones entre el desarrollo del proceso de alfabetización mediado por contextos culturales, institucionales e históricos.

Si bien estos aportes no niegan la naturaleza constructiva del proceso, ofrecen un marco particularmente interesante para el presente trabajo de investigación al valorar la mediación del adulto y sus múltiples intervenciones como así también la interacción entre pares, cuestiones centrales del proceso de alfabetización.

Por otra parte, avanzan en reconocer que esta psicogénesis no es tan sólo un conocimiento espontáneo del sujeto con relación al objeto de conocimiento sino que es resultado de la orientación cultural en la que se asume la alfabetización. Así, nuevas líneas de investigación expanden los estudios anteriores y se observan los contextos en los cuales los niños escriben: familia y escuela y las interacciones entre niños y adultos en actividades de lectoescritura.

2-2.8.2. Los aportes socioconstructivistas

La psicología socio-histórica y cultural fundada por Vigotsky ha servido de marco para investigar el desarrollo cognoscitivo en relación con la educación formal. A diferencia de los procesos elementales de la vida psíquica que tienen un origen biológico, los procesos psicológicos superiores no son innatos sino que responden a la ley de la internalización, según la cual una operación externa intersíquica se transforma en intrapsíquica. El entorno social interviene activamente desde que el niño

nace y por eso la infancia es el centro de la pre-historia de los procesos psíquicos superiores y de los saberes.

Las investigaciones sobre el papel de la interacción social en el desarrollo del lenguaje, se han incrementado guiadas por las concepciones teóricas expuestas por Vigotsky y Bruner (Bruner, 1983; Vigotsky, 1979; Wertsch, 1985). Estas líneas se han ampliado en la búsqueda de raíces sociointeractivas del desarrollo del lenguaje escrito. Algunos de los conceptos centrales aportados por este enfoque y especialmente interesantes para el presente estudio de tesis, son los siguientes:

- Concebir el lenguaje como el medio a través del cual se transmite y crea el pensamiento: se trata del el instrumento más importante que tiene el niño para el desarrollo cognitivo, como herramienta mental que facilita la representación del mundo.
- Plantear la existencia de una prehistoria del lenguaje escrito y la necesidad de que la misma sea objeto de estudio de la psicología científica.
- Ubicar el desarrollo del lenguaje en un nivel social, dentro de un contexto cultural: el niño interioriza los procesos mentales, las estructuras intelectuales y cognitivas que inicialmente se harían evidentes en las actividades sociales.
- Considerar que el desarrollo del lenguaje hace posible un pensamiento más flexible, permitiendo hipotetizar con abstracciones.
- Reconocer que es escribiendo que el niño comprenderá como funciona la escritura y no estudiando la escritura de manera aislada o descontextualizada.
- Valorar la interacción social como instrumento natural y central para el desarrollo del lenguaje. Bruner (1984) llamó a estos marcos de interacción social “*andamiaje*”. En el caso del niño que está aprendiendo, la madre es el componente instruccional más importante. Los juegos rutinarios “*formatos*” como el baño, la lectura conjunta, la comida, tienen un impacto central en el desarrollo lingüístico del niño y en sus posteriores habilidades de alfabetización.
- Relacionar el uso de formatos con la transmisión de una cultura: procedimientos simbólicos, conceptos y distinciones que únicamente pueden ser realizados en el lenguaje.

- Valorar el rol de la ayuda adulta (de padres o maestros) en el desarrollo del lenguaje hablado: el andamiaje y la instrucción directa resultan útiles al atender al desarrollo de la lectura y la escritura, proporcionando conocimientos tempranos sobre la lengua escrita: direccionalidad del lenguaje escrito, organización, saber que de la página puede extraerse significación.
- Concebir que la colaboración entre niños y adultos o entre pares con diferentes niveles de desarrollo lingüístico, favorece una zona de desarrollo próximo la cual permite un desempeño cognitivo y lingüístico en el niño más complejo del que podría tener solo. Según Vigotsky (1979), este concepto tiene profundas implicaciones para la práctica educativa. En términos vygotskianos, enseñar solo es bueno cuando despierta y trae a la vida a aquellas funciones que están en un estado de maduración que yace en la zona de desarrollo próximo.

2-2.8.3. Los aportes de la pedagogía crítica

Como contribución interesante en esta línea y surgida de la pedagogía crítica, cabe citar la obra de Paulo Freire que la da una nueva perspectiva al socioconstructivismo. Este pedagogo brasilero puso a América Latina en el escenario de la alfabetización. Contribuyó a la construcción de un pensamiento latinoamericano sobre este tema. Sus trabajos han ejercido una notable influencia en el desarrollo de programas de alfabetización de Brasil y Latinoamérica, como así también en África, Europa, Norteamérica y Australia y actualmente se están resignificando en diversos contextos a través de los estudios sobre comunidades de aprendizaje, entre otros (Hidalgo, 2000; Luna Arcos & Jaussi, 1998; Sanz, 1999).

Su aporte fundamental apunta a comprender la alfabetización no sólo como una capacidad técnica sino como el cimiento necesario de una actividad cultural que apunte a la libertad humana, como proyecto político que debe garantizar el derecho y la responsabilidad de leer, comprender y transformar la propia experiencia, en el marco de comunidades de aprendizaje .

Algunos conceptos de la obra de Freire, comentados por Guiso (1996), que resultan de importancia para el estudio de tesis, son los siguientes:

- Diálogo o construcción dialógica: aparece como una de las ideas centrales de Freire la del diálogo como centro del proceso alfabetizador, como la dinámica que permite un acto de conocimiento, el encuentro entre las personas y de éstas con el mundo. El diálogo es, así: expresión de la historicidad, encuentro de los hombres para la tarea común de saber y actuar, fuente de poder desde su carga de criticidad y realidad contenidas en el lenguaje, capacidad de reinención, de conocimiento y de reconocimiento; en síntesis es fundamento societal y condición para el desarrollo de una cultura humanizante.

Desde el punto de vista del proyecto alfabetizador, se considera que el diálogo es un eje central del mismo por su posibilidad de impugnar el autoritarismo, los fundamentalismos, la arrogancia, la intolerancia, la masificación con el fin de posibilitar el encuentro entre semejantes y diferentes, de dar significado a los deseos, a las aspiraciones, a los sueños y a las esperanzas.

- Reconocimiento y reinención: estos podrían entenderse como dos principios metodológicos que Freire parece haber aplicado a lo largo de su vida como pedagogo y pensador. La alfabetización es reconocimiento en la medida que activa la conciencia crítica que permite al sujeto comparar, relacionar, tomar distancia, explorar, identificar, diferenciar, conceptualizar. Dicho reconocimiento, no sólo se da con los objetos sino también con el otro, con el diferente, con el semejante, con el alumno. La reinención se vincula también a la alfabetización y tiene que ver con la posibilidad que tienen los sujetos a través de la palabra para interpretar, significar, decir, expresar y generar acciones alternativas.

La condición de reinención es la de alcanzar la comprensión crítica de las condiciones históricas en las cuales se generaron las diferentes prácticas.

- Humanismo crítico, emancipador: la alfabetización es humanización en la medida que implica un proyecto emancipador que exige cambios, siendo ésta una forma de experimentar lo que significa ser personas.

Guiso (1996), mencionando a Freire, dice *“uno de los equívocos propios de una concepción ingenua del humanismo, radica en que en su ansia por presentar un*

modelo ideal de “buen hombre”, se olvida de la situación concreta, existencial, presente de los hombres mismos”. El humanismo se concreta en procesos que siempre operan rupturas con “amarras” reales y concretas del orden económico, político, social, ideológico, ya que “consiste en permitir la toma de conciencia de nuestra plena humanidad, como condición y obligación, como situación y proyecto y es el punto de partida de un proyecto alfabetizador que pretenda ser liberador”.

- Realismo esperanzado: para Freire la verdadera realidad no es la que es sino la que puja por ser. El realismo esperanzado es un imperativo existencial e histórico del proceso alfabetizador necesario, pero no suficiente. La esperanza sola no transforma el mundo, pero no es posible prescindir de ella si se quiere cambiarlo. *“Necesitamos la esperanza crítica, como un pez necesita el agua pura”.*

El proyecto de la esperanza es para Freire el cambio radical de la historia. Pero dicha esperanza necesita de la práctica, de los hechos para convertirse en realidad histórica y los maestros cobran aquí un lugar protagónico como agentes alfabetizadores.

En contextos de diversidad, se considera que el pensamiento de Freire sigue siendo un referente de la reflexión y de la acción pedagógica. Sus claves permiten, aún, deconstruir los marcos teóricos, las intencionalidades y metodologías de muchas prácticas y proyectos educativos populares, para dar cuenta de los matices pedagógicos, axiológicos, simbólico-culturales que se ponen en juego en los discursos y las prácticas educativas.

2-2.9. Contrastes y tensiones: una mirada desde las prácticas

La circulación de enfoques teóricos no implica que las comunidades científicas y en particular las educativas, se apropien de las ideas, es decir las incorporen al pensamiento del profesor. Esta distancia entre enfoques que circulan y haceres reales del profesorado, es uno de los problemas centrales de las reformas educativas. Por ello se considera que el marco teórico esbozado en apartados anteriores debe dialogar y contrastarse con una mirada de las prácticas. En el presente apartado se plantean y analizan dichas tensiones.

Asociados a la Reforma Educativa y desde 1993, se pusieron en marcha en Argentina, distintos Programas de Formación vinculados con un enfoque comunicativo para la enseñanza-aprendizaje de la lengua. Pueden mencionarse entre otros: El Plan Social Educativo, El Programa Nueva Escuela para el Siglo XXI, El Programa de Fortalecimiento de los Capacitadores FOR DE CAP, El Proyecto Polos de Desarrollo, El Plan Nacional de Lectura y diversas capacitaciones ofrecidas a través de la Red Federal de Formación Docente Continua en todo el país.

En este escenario, han jugado un papel importante las universidades y los institutos superiores de formación docente del país que han fortalecido su desempeño a través de las funciones de formar, capacitar e investigar de manera permanente.

Las acciones realizadas por los distintos programas, fueron esfuerzos que permitieron nuevas aproximaciones a las corrientes y teorías, de corte comunicativo. Pese a ello, los procesos de implementación de estos programas no lograron continuidad y una evaluación sistemática que permita ajustar y reorientar los procesos de cambio, superando la “neofilia” que a menudo se instala en el sistema educativo provocando un desprecio por las tradiciones y un entusiasmo acrítico por todo lo último, cuestión que no garantiza cambios sustanciales en las prácticas docentes.

Es así como el discurso reformista, interacciona con dificultades asociadas a la transición y a las oscilaciones que provoca revisar una educación lingüística de tipo estructuralista y construir estrategias didácticas de corte comunicativo y funcional.

Contín, (2003, p. 34), hace referencia a los problemas de la transición, insistiendo en algunas cuestiones centrales:

- Desconocimiento y bajo nivel de comprensión de los diseños curriculares elaborados en versión preliminar en el año 1997, lo cual genera uso poco crítico de los mismos ya sea desde la aplicación textual o desde la disolución de sus prescripciones.
- Inseguridad del profesorado ante la oscilación de enfoques y una escasa confianza en la propia competencia profesional para crear teoría desde la práctica.
- Persistencia de enfoques con márgenes bajos de coherencia interna desde el punto de vista epistemológico y didáctico, lo cual genera: hibridación en

las prácticas y ausencia de organizadores curriculares institucionales que recuperen las características específicas del alumnado que se atiende.

- Falsas dicotomías en el abordaje del área: entre la lengua y la literatura, entre los abordajes estructurales y textuales, entre las prácticas significativas de lectura y escritura y la reflexión metalingüística acerca de las mismas.

Lo precedente, permite afirmar que si bien los debates y marcos curriculares actuales acerca de la alfabetización, responden a enfoques comunicativos y socio constructivistas, la instrumentación didáctica en las aulas atraviesa una profunda crisis que impacta en la calidad de los procesos de enseñanza y en los resultados de aprendizaje.

Desde diversos sectores de la sociedad, se plantean discursos que alertan sobre la eficacia de la escuela en su misión alfabetizadora.

Algunos de los factores influyentes en el bajo impacto que tiene la escuela como empresa alfabetizadora, podrían organizarse entorno a dos grandes cuestiones interrelacionadas: factores contextuales y factores metodológicos.

Factores contextuales

Vinculados a las transformaciones mundiales de los escenarios comunicativos: tal como se ha reflexionado en el apartado (2-2.2), los procesos de alfabetización se ven actualmente interpelados por cambios centrales en los escenarios comunicativos en los cuales se desenvuelve la vida de los niños, jóvenes y adultos. Aguaded y Contín (2002, p. 79) se refieren a este fenómeno aludiendo a las siguientes cuestiones:

- La globalización y surgimiento de nuevas comunidades y modalidades de escritura y lectura en el espacio virtual.
- La potenciación de la cultura de la imagen por sobre la lectura y la escritura.
- La modificación de los hábitos comunicativos y de consumo cultural de niños y jóvenes.

- El desarrollo de operaciones cognitivas vinculadas a la recepción de imágenes, en desmedro de otras requeridas por el procesamiento de los textos escritos.
- La profundización de la distancia cultural entre niños, padres y docentes impuesta por el consumo acrítico de los medios de comunicación.

Vinculados a la crisis socio-económica, institucional y cultural del país: los procesos de alfabetización se ven actualmente impactados por la crisis socioeconómica, institucional y cultural.

Dussel y Finocchio (2003) plantean cuestiones interesantes de analizar:

- La Crisis de las ilusiones y el desplazamiento de la función de enseñanza hacia un rol asistencial.
- La Baja de expectativas respecto a la alfabetización avanzada y la presencia de un conformismo peligroso respecto a los niveles y funciones básicas de la alfabetización.
- El empobrecimiento económico de los docentes y la sobrecarga laboral, cuestión que obstaculiza en algunos casos la voluntad de experimentación y de investigación que demandan los cambios de paradigma didáctico.

Vinculadas a las tradiciones de la cultura profesional del docente: la enseñanza renovada de la alfabetización requiere de parte del docente una actitud investigativa que a menudo se complejiza por problemáticas propias de la cultura profesional, entre ellas:

- Inestabilidad laboral: falta de permanencia de los docentes en las instituciones educativas lo cual impide la formación de equipos estables en pos de la profesionalización y la innovación en el tema.
- Individualismo y aislamiento docente: dada las tradiciones imperantes de socialización ocupacional, hay un predominio del trabajo en solitario. A menudo este aislamiento impide a los profesores expresar sus preocupaciones o problemas de la práctica alfabetizadora y a su vez, respalda la idea del aula como espacio reservado, cuestión que no favorece la gestión de acuerdos institucionales acerca del proyecto alfabetizador .

- Pocas vinculaciones entre la teoría y la realidad: la alfabetización sigue un rumbo que se desvincula de los procesos comunicativos que se dan a nivel local, nacional e internacional y es vivida por los niños, jóvenes y familias como una rutina escolar más.
- Baja autoestima de los profesores: la degradación imperante en la profesión docente, hace que los maestros no se sientan a menudo como profesionales y que busquen estrategias alfabetizadoras en el discurso o en la práctica de supuestos expertos externos (psicopedagogos, especialistas en ciencias de la educación o en las distintas áreas curriculares, etc.). Esto impide la mediación crítica del docente en el proyecto alfabetizador, cediendo lugar a libros y editoriales que difunden propuestas estandarizadas y descontextualizadas.
- Neofilia: el gusto excesivo por las últimas corrientes pedagógicas vigentes, obtura la reflexión profunda y crítica sobre los procesos de alfabetización en toda su complejidad. Los mismos, más que responder a corrientes teóricas de turno, deben conseguir coherencia teórica, equilibrio práctico, sistematicidad y contingencia de sentido entre las actividades planteadas, así como una adecuada evaluación que le permita al docente reorientar la tarea alfabetizadora y revisar la pertinencia de los enfoques utilizados. A continuación se observa en el apartado de factores metodológicos los vestigios de esta problemática en la aplicación acrítica de los trabajos de Emilia Ferreiro.

Factores metodológicos:

Las investigaciones realizadas a partir de los paradigmas psicogenéticos y psicolingüísticos (Ferreiro 1987, 1996, 1999, 2001; Ferreiro & Teberosky, 1985), a las cuales se hizo referencia en el apartado (2-2.8.1), han tenido un alto impacto en la revisión de los enfoques de alfabetización y han permitido avances en la denuncia del sistema educativo como estructurante del fracaso escolar.

Aunque los trabajos de Emilia Ferreiro no tenían sentido propositivo, generaron un paso rotundo desde la investigación básica, a la producción de procesos didácticos que los investigadores no pudieron controlar. Una gran mayoría de salas y escuelas de EGB 1 y 2 comenzaron a trabajar la propuesta constructivista en el abordaje de la lecto-

escritura con docentes que fueron autodidactas en el tema. Resulta complejo pensar la aplicación directa al aula de una investigación en el terreno de la psicología cognitiva, ya que sus resultados no dan cuenta de los procesos de enseñanza, ni de los aprendizajes escolares. El desconcierto de muchos maestros que veían desmoronarse sus tradicionales métodos, generaron una pluralidad de enfoques interpretativos, simplificaciones y malentendidos perjudicaron el desarrollo de esta propuesta en las escuelas.

Daviña (1999, p. 51) plantea algunos de los malentendidos más frecuentes:

- Creer que la adquisición de la lengua escrita era un proceso espontáneo que se daba favoreciendo la inmersión del niño en un “ambiente alfabetizado” y sin intervención docente.
- Asociar los niveles de conceptualización con momentos de un método y a partir de ellos, etiquetar a los niños sin demasiado detenimiento.
- Tomar al texto como única unidad de reflexión metalingüística y dejar a las demás, libradas al azar.
- Creer que trabajar con esta propuesta implicaba disminuir la intervención, no planificar, no evaluar, no reflexionar sobre la lectura y escritura. La función docente quedó minimizada y se asignó una importancia exagerada al proceso de autoconstrucción por parte de los alumnos. Desde esta lógica, en muchos casos no se corrigió el proceso de escritura y la alfabetización básica se prolongó por tiempo indeterminado.
- Creer que esta era una propuesta sólo para los primeros grados y no tener claridad con respecto a la continuidad de la alfabetización inicial en los ciclos posteriores de la Enseñanza General Básica. En los ciclos siguientes, ante la imposibilidad de sostener la mencionada propuesta y frente el desconocimiento de cómo sistematizar la experiencia lingüística, el docente comenzaba con la descripción del sistema, adhiriendo al enfoque estructuralista sin lograr articulaciones con la postura asumida anteriormente.

Por otra parte, las editoriales comenzaron a comercializar infinidad de materiales didácticos para el docente y para el alumno con soluciones estereotipadas y

descontextualizadas que a menudo el profesorado ha tomado para dar solución a emergentes cotidianos de su práctica.

En función de los supuestos antes mencionados, durante la última década se observó un progresivo vaciamiento de los contenidos de alfabetización. La sistematización de observaciones e informes realizados en el marco de acciones de capacitación², ponen de manifiesto que en las salas de nivel inicial y en las aulas de EGB durante mucho tiempo estuvo ausente:

- La inmersión temprana y sistemática en situaciones significativas de lectura y escritura
- El acto de lecto-escritura como resultado de un quehacer complejo que no depende sólo de las consignas más o menos motivadoras de los docentes.
- El desarrollo temprano y sistemático de operaciones cognitivas complejas que se activan en el alumno cada vez que éste logra producir y comprender textos orales y escritos.
- La reflexión metalingüística en el proceso alfabetizador: el desarrollo de la conciencia léxica, fonológica, sintáctica, pragmática.

En forma paralela al debate metodológico, se plantea el tema de los resultados educativos que en los últimos tiempos ha marcado una alerta importante respecto a las competencias de comprensión y producción de los alumnos de los diferentes niveles del sistema.

El Dr. Pedro Luís Barcia, presidente de la academia Argentina de Letras, al ser consultado sobre las deficiencias de los jóvenes en la lectura comprensiva, explicita en una entrevista realizada por Ramos (2004), algunas problemáticas centrales de las políticas y prácticas educativas, haciendo alusión a:

- La reducción horaria en los cronogramas de las actividades del aula para el área de lengua y por lo tanto para la lectura.

² Contín, Silvia(2003). Aproximaciones a las prácticas de lecto escritura en la sala y en la escuela. Informe de observaciones realizadas en 10 escuelas de EGB 1 y 2 y 10 salas de preescolar de la ciudad de Puerto Madryn, ciclo lectivo 2003.

- La caída del nivel de enseñanza y de exigencia en la lectura, en su ejercitación sostenida y en su evaluación.
- La inexistencia de un balanceado corpus de lecturas ajustadas a grados y niveles, con una muestra rica y variada de material que habilite en el manejo creciente de destrezas, estrategias y competencias que deseen desarrollarse.

Los documentos base elaborados por el Ministerio de Educación de la Nación, ratifican este diagnóstico, afirmando:

“En paralelo, sin diferencias significativas entre los testimonios recogidos en todo el país, la realidad del aula y las fuentes de información provenientes de las escuelas (cuadernos y registros de clases, planificaciones, pruebas de evaluación de la calidad) manifiestan la persistencia de metodologías y prácticas de escaso o nulo impacto en la construcción de los saberes básicos para aprender a leer y escribir con autonomía en el plazo razonable de la escolaridad básica. A través de distintas fuentes, es posible constatar que muchas veces, aun en los casos en que los alumnos permanecen en la escuela hasta la finalización de la EGB, el desarrollo del continuum”.

Ministerio de Educación de la Nación (2000)

Ante la complejidad del escenario en el cual se desarrollan las propuestas alfabetizadoras, nos preguntamos ¿ hasta que punto la propuesta realizada nos permite innovar y proponer cambios frente a los contextos y tradiciones imperantes en las escuelas?. En el siguiente apartado sintetizamos las reflexiones construidas al respecto.

2-3. ¿Qué innovaciones se proponen en los planteamientos?

2-3.1. Más allá de los métodos alfabetizadores: el diseño de proyectos alfabetizadores institucionales

Más allá de todo el balance de métodos y de su relectura a lo largo de la historia, el aporte teórico específico de este trabajo tiene que ver con analizar el peso que tiene el

pensamiento del profesor como filtro que atraviesa los enfoques, teorías y prácticas que se pretendan instalar y por otra parte demostrar la importancia que tienen el diseño autónomo de proyectos alfabetizadores institucionales y dentro de los mismos la definición de contextos desde los cuales se desarrolla la propuesta de alfabetización.

En el marco del taller formativo 2, el grupo formativo expresa:

“Utilizamos la palabra contexto para hacer referencia a todos y cada uno de los ambientes, con sus características físicas y sociales que enmarcan y rodean el cambio comportamental humano. No se trata solo del medio espacial, sino que está determinado también por las personas que acompañan, colaboran, y participan en las diferentes actividades. La presencia de contextos alfabetizadores se respalda a su vez en el concepto de cultura como proceso y como producto, en la medida que cada cultura debe ser entendida como una propuesta global de orden frente al caos, compleja y cambiante, cuyos elementos particulares, sin embargo, pueden parecer arbitrarios desde cualquier otra propuesta global y desde cualquier situación crítica de cambio”.

Notas del taller formativo 3

Durante el proceso de alfabetización, los grupos e individuos “enculturados” en un entorno concreto pueden pasar por situaciones de discontinuidad en sus experiencias psico-afectivas y de aculturación en los referentes culturales que originalmente aprendieron. Gentil Puig (1988) define la “*aculturación*” como el cambio que sufren los individuos que han adquirido el aprendizaje primario en una cultura y toman los rasgos de otra cultura por identificación forzada o fusional en la cual el individuo es pasivo y no puede realizar un balance crítico de este proceso (Camilleri & Vinsonneau, 1995).

Desde la psicología, se cuneta con la relevante aportación de Bruner (1984, 1991), quien desde una perspectiva sociocultural defiende la importancia de factores culturales y sociales en el desarrollo humano, en la adquisición del conocimiento y en el aprendizaje.

Este autor, presta una gran atención, el contexto social y cultural en que se desarrolla cualquier aprendizaje, argumentando que “*para un niño resultará difícil, si no imposible, desarrollar un concepto que no tenga expresión en su cultura de origen, ya sea en forma de expresión lingüística o por otros medios de expresión*” (Bruner, 1990). De ahí que cualquier forma de aprendizaje descontextualizada, podría catalogarse de huérfana, aislada y difícil de reconstruir por el sujeto.

En este marco, se definen a los contextos como:

- Construcciones humanas que no pueden definirse en forma independiente de las personas, ya que estas son las que ayudan, colaboran, participan.
- Constructos sociales integrados por elementos de naturaleza psicológica no espacial: esto hace que estén organizados con reglas de comportamiento social que le son propias, en donde cada persona tiene un papel concreto a desempeñar en cada una de las órbitas psicosociales.
- Espacios de investigación apropiados para conocer el comportamiento humano: en la medida que permiten observar los comportamientos diarios y cotidianos en los lugares y tiempos en los que realmente se producen (Rogoff, 1993).
- Marcos que influyen en el desarrollo: la investigación demuestra el gran poder explicativo de los ambientes que rodean el comportamiento, en ese mismo comportamiento.

Dentro del enfoque antes descripto, los contextos alfabetizadores pueden definirse como constructos, situaciones reales o simuladas que permiten a los docentes niños y padres, experimentar tareas de lectura y escritura a partir de propósitos y destinatarios reales. Están a su vez marcados por sesgos culturales más o menos tensionados y a diferencia de los métodos, didácticamente elaborados, estos contextos emergen de la realidad social y cultural y por ello llevan consigo las complejidades y contradicciones de la misma.

En función de la experiencia realizada, se considera que los contextos se definen como tales a partir de la presencia de los siguientes componentes:

- Un currículo abierto y flexible que orienta la tarea de docentes, alumnos y familias.
- Uno o varios espacios socialmente relevantes para los niños y familias (Museo, Shopping, Feria, Plaza; Terminal, Barrio, etc).
- Diversos actores unidos por propósitos comunes: docentes, alumnos, familias, actores extrainstitucionales.
- La presencia de herramientas o agencias culturales en común: la lengua oral y escrita y otros códigos de comunicación que permitan situaciones de intercambio.

- El planteo de tareas convocantes que unan a los diferentes actores en acciones compartidas más allá de sus diferencias en cuanto a perfil y competencias culturales.
- La evaluación compartida y permanente revisión de los objetivos y resultados que le dan sentido al contexto.

Estos contextos pueden definirse también como comunidades de aprendizaje en la medida que al adscribirse a ellos, los diferentes actores comienzan a compartir: propósitos, instrumentos, agencias, relatos, rituales y normas que auto y heteroregulan dichos espacios de aprendizaje.

En el marco del Proyecto “ Museo del Barrio”, los niños imaginaban y planificaban el propio contexto alfabetizador de la siguiente manera:

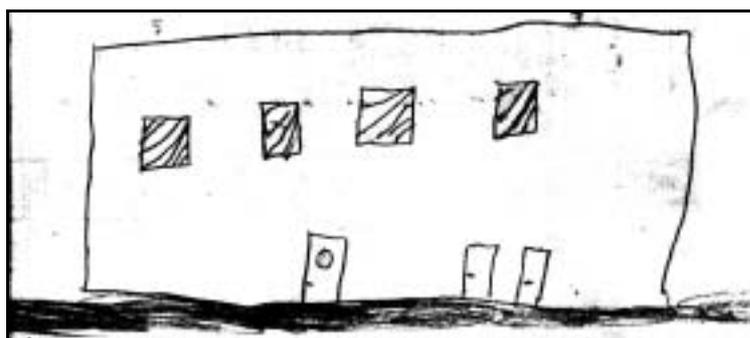


Ilustración 1- Primer plano exterior del Museo

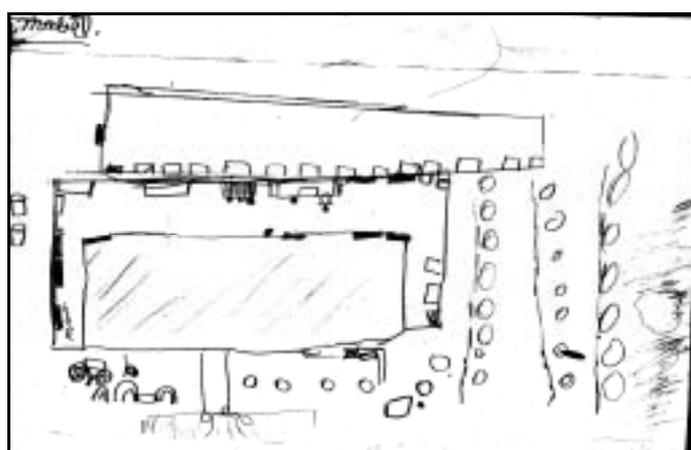


Ilustración 2 - Primer plano interior del Museo del Barrio

Por otro lado, los docentes apoyaban la idea original de los niños, diseñando un Itinerario Urbano Alfabetizador (IAU) que obra en el apartado 5-2-2 del presente

estudio de tesis y que da cuenta del aprovechamiento del potencial alfabetizador de los entornos urbanos.

2-3.2 Del listado de conocimientos a la generación de Proyectos alfabetizadores autónomos.

Según Manrique (1994:193) la alfabetización supone el desarrollo armónico y articulado de distintos tipos de conocimientos:

- Conocimientos sobre la escritura:
 - o Comprender que la escritura es lenguaje.
 - o Descubrir las funciones que cumple la escritura como instrumento social de comunicación, los propósitos que llevan a leer y a escribir.
 - o Identificar la lectura y la escritura como acciones específicas.
- Conocimientos sobre el sistema de escritura:
 - o Reconocer la orientación de la escritura.
 - o Identificar las letras, distinguirlas y trazarlas.
 - o Tomar conciencia de que las palabras orales están formadas por sonidos, esto es, desarrollar conciencia fonológica.
 - o Descubrir qué unidades del lenguaje—sonidos, sílabas o palabras—representan las grafías.
 - o Reconocer las relaciones entre los sonidos de las palabras orales y las letras de la escritura.
 - o Identificar gradualmente la variedad y especificidad de estas relaciones: correspondencias biunívocas (un fonema/una letra), digramas (un fonema/dos letras fijas), plurivocidades (un fonema/ dos o más letras en variación libre), falta de correspondencia (cero fonema/una letra).
- Conocimientos sobre el estilo de lenguaje:
 - o Reconocer la diferencia entre comunicación oral, dependiente del contexto, y comunicación escrita no dependiente.
 - o Presentar la información en forma organizada, clara y explícita, utilizando vocabulario preciso.
 - o Integrar la información y relacionarla a través del uso de conectores.
 - o Saber progresivamente cómo se hace para leer y escribir.
 - o Desarrollar procedimientos de lectura y escritura de textos variados.

Trabajar a partir del diseño de proyectos alfabetizadores autónomos y del planteo de contextos socialmente significativos, no implica dejar de lado el conjunto de conocimientos antes mencionados y la reflexión metalingüística específica, sino más bien quebrar la lógica lineal y fragmentaria que predomina en las aulas para el abordaje de los mismos, integrarlos y diseñar organizaciones alternativas del currículo, proceso que conecta con la profesionalización de los profesores. Se entiende la actividad metalingüística como una función específica de la lengua pero a su vez como la posibilidad que tienen los usuarios de usarla para reflexionar acerca de la misma ya sea en forma implícita o explícita y verbalizable (Camps y Milian: 2000).

Los proyectos y la alfabetización contextualizada, operan como marcos desde los cuales generar estos procesos de reflexión metalingüística en la medida que “ *los alumnos trabajan para realizar un productos que serán utilizado por otros...;trabajan en colaboración, pero bajo condiciones que los hacen responsables de su trabajo; utilizan las herramientas adecuadas para resolver problemas; se les solicita que elaboren y defiendan su propio trabajo hasta alcanzar el nivel comunicativo adecuado*” (Allal, 2000).

Si se profundiza aún más en la idea anterior, se puede decir que, trabajar a partir de proyectos puede potenciar la reflexión metalingüística porque:

- Crea en el aula las condiciones retóricas que otorgan significación a la lectura y la escritura en la vida real. Esto permite potenciar las reflexiones del alumnado acerca de la relación entre el escritor, los contenidos y los lectores y sus posicionamientos.
- Genera en los alumnos auténticos problemas de comunicación y de comprensión que los llevan a crear vínculos con otras destrezas lingüísticas y con otras áreas temáticas, explorando diversos textos, géneros, registros, variedades, dependientes de diversas realidades culturales.
- Pone al alumno en el lugar real del autor o el lector cuestión que puede potenciar los procesos de autorregulación, entendiendo los mismos como el automonitoreo que realizan los alumnos durante el proceso de lectura y escritura para garantizar la comprensión de lo leído o la producción de un texto que resulte comunicable para un determinado interlocutor real.

- Potencia la interacción de manera multidireccional ya que la capacidad de tomar la lengua como objeto de conocimiento y de análisis, se activa y se desarrolla en la interacción verbal, es decir, al hablar con otros de lo leído o lo escrito.
- Produce situaciones de socialización real de la lectura y la escritura lo cual lleva a potenciar la revisión y es desde la misma como se pueden abordar las unidades menores de la lengua que aparentemente carecen de sentido desde un abordaje rutinario y descontextualizado.

2-3.2.1. El desarrollo de los Proyectos alfabetizadores institucionales y el enfoque mediado por los profesores

El proceso de reorganizar contenidos, toca en gran parte aspectos que se consideran claves para el éxito o fracaso de la propuesta alfabetizadora e implica el desarrollo de competencias para el diseño de proyecto alfabetizadores institucionales, entendiendo que la planificación de la enseñanza:

- Es el espacio teórico- práctico para la mediación crítica del profesorado en el currículum y por ello, un factor estratégico de innovación educativa.
- Implica un proceso de especificación curricular que desarrollan los docentes bajo condiciones de autonomía profesional y acompañamiento pedagógico.
- Constituye una instancia de previsión y construcción de saberes pedagógicos a partir de hipótesis de trabajo siempre abiertas y modificables.

En este marco, se entiende que un esquema acertado de planificación, requiere la puesta en marcha de un enfoque mediado por el profesor. El docente que planifica toma necesariamente opciones metodológicas e ideológicas y no puede ser un simple aplicador o reproductor y por ello el mayor desafío es lograr que pueda ser un generador o compilador crítico de metodología.

Esta metodología mediada por el profesor, tiene que incidir necesariamente sobre algunos puntos capitales: la definición de contextos alfabetizadores, la sustantividad y

ordenación equilibrada de los contenidos del currículum a partir de un proyecto específico, la configuración de las actividades más adecuadas para lograr lo que se pretende y la capacidad de realizar y evaluar esos planes dentro de unas determinadas condiciones de espacio, tiempo, dotación de recursos y estructura organizativa.

De esta manera, el enfoque mediado por el profesor, se concretiza en el planteo del proyecto alfabetizador institucional, entendiendo al mismo como una modalidad de trabajo de carácter abierto, que presupone implicarse colectivamente y de forma negociada alrededor de la resolución de problemas que implican desafíos pedagógicos específicos, articulación de áreas, enfoque global y búsqueda de estrategias didácticas adecuadas para atender a la diversidad de un colectivo de alumnos, en un contexto social e histórico determinado.

Se trata por ello de producciones curriculares autónomas en las cuales los profesores ponen a prueba sus saberes teóricos y prácticos. Se enmarcan dentro del Proyecto Educativo Institucional de las instituciones (PEI) y del Proyecto Curricular Institucional (PCI). Como rasgos centrales a considerar, se explicitan los siguientes principios:

En los proyectos alfabetizadores institucionales:

- Se parte de inquietudes y necesidades expresadas por los actores, buscando equilibrar en todo momento expectativas individuales y colectivas y viabilizando las mismas hacia un proceso de estructuración del conocimiento, apropiación significativa del mismo, sistematización y socialización.
- Los objetivos planteados son referencias para guiar la programación, los mismos deben ser alcanzados, aunque desde diferentes modalidades y estrategias, lo cual implica también innovar desde la escuela y compartir este proceso con las familias.
- Los contenidos consignados poseen relevancia individual y colectiva siendo percibidos por los alumnos, docentes y familiares como alternativas valiosas para resolver las etapas y desafíos del proyecto.
- Se atiende a la significación sociocultural de las actividades y su potencial interactivo: se procura diseñar un conjunto de actividades capaces de integrar pautas culturales familiares, significativas para la comunidad escolar y ricas en posibilidades de interacción oral.

- Se prioriza también la productividad y funcionalidad de las actividades: estas apuntan a situaciones variadas de lectura y escritura, en contextos comunicativos diversos y permiten interpelar la imaginación y creatividad como así también desafiar a los sujetos desde el punto de vista de sus competencias de comprensión lectora y producción escrita.
- Se plantea sistematización y continuidad en el desarrollo de las sesiones con una carga horaria mínima definida institucionalmente. Pero a su vez, es posible la diversificación de tiempos, espacios: además de trabajar en el aula, se incorporarán nuevos espacios a medida que las actividades lo requieran: instituciones del barrio, salón de usos múltiples del barrio, otros lugares.
- Se atiende a la diversificación de roles: la coordinación de las actividades estará a cargo de los docentes alfabetizadores, pero podrán sumarse otras personas a las sesiones de trabajo.
- Se enfatiza la participación comunitaria y heterogeneidad en la conformación de los grupos: queda prevista la participación de padres, miembros del barrio y otras personas ajenas al proyecto que puedan aportar desde distintos lugares de la ciudad, como así también la participación de niños de otras escuelas e instituciones. En tal sentido se espera que el alumnado y su familia sean conscientes y se impliquen en la definición y desarrollo del proyecto, hagan suyas las finalidades y vivan la posibilidad real de intervenir en la planificación y evaluación del proyecto.
- Se comparten, evalúan y socializan las producciones logradas en las fases del proyecto y se sistematizan los aprendizajes. Los materiales emergentes del proyecto se proyectan en forma interna y externa a la institución. Se valoran procesos y resultados.

Ahora bien, el diseño y la implementación de proyectos alfabetizadores, requiere un perfil activo de parte del docente. Se enumeran a continuación aspectos sistematizados respecto al rol, en el marco del Taller Formativo 1:

“Ser docente alfabetizador en los tiempos que corren implica ante todo un pacto con el desarrollo continuo de competencias profesionales, ya que el escenario actual de los procesos comunicativos es esencialmente contradictorio, tensionante y variable. Los pactos actuales con la información requieren la

construcción de criterios ajustados a las distintas realidades institucionales que permitan recortes significativos entre lo local y global.

En este punto consideramos que el reconocimiento de una competencia para alfabetizar pasa no sólo por la identificación de las situaciones que hay que manejar, de los problemas que hay que resolver, de las decisiones que hay que tomar, sino también por la explicitación de los saberes, de las capacidades, de los esquemas de pensamiento y de las necesarias orientaciones éticas. Lo importante es que cada institución en el marco de la elaboración de su proyecto alfabetizador pueda incluir la reflexión sobre la metodología alfabetizadora y sus oscilaciones”

Notas del taller Formativo 1

En este marco y recuperando las ideas de Teberosky y Soller (2003) se apuesta por un docente alfabetizador que sea:

- Organizador de una pedagogía socio constructivista y crítica entorno a los procesos comunicativos altamente variables y complejos, es decir sensible y crítico respecto a las permanentes transformaciones del concepto de alfabetización.
- Garante del sentido social y cultural del proyecto alfabetizador en la escuela y en su comunidad de referencia.
- Creador de situaciones y ambientes alfabetizadores que recuperen y además contrasten las experiencias culturales familiares.
- Gestor de la heterogeneidad y de la participación social en el aula alfabetizadora, en la medida de que el aumento de la interactividad y la incorporación de actores diversos a las actividades alfabetizadoras, puede permitir acelerar el proceso de aprendizaje de los niños.
- Investigador permanente de su propia práctica.

Por otra parte, se considera que este perfil no es un producto acabado sino que surge fundamentalmente de los procesos de investigación-acción que deberían marcar la vida de las aulas y de las instituciones educativas.

En el capítulo 8 del presente estudio se consigna el gráfico 14 en el cual se explicitan los datos elaborados respecto al enfoque mediado por el profesor. La elaboración del mismo resulta un aporte teórico interesante generado a partir de la tesis.

2-4. Recapitulación

En el presente capítulo se ha consignado parte de la investigación bibliográfica realizada en forma conjunta con las docentes investigadoras. Dichas páginas intentan respaldar la temática de la tesis a partir de dos ejes de reflexión: la formación docente centrada en la escuela como campo de reflexión e innovación y el estudio de los aspectos socioculturales de la alfabetización, vistos desde la teoría y también desde las prácticas y su llegada al aula. Contiene así reflexiones sobre: las definiciones y alcances del concepto de alfabetización y sus transformaciones, las relaciones entre alfabetización, identidad y culturas, el lugar de la familia en el proceso de alfabetización, las innovaciones en el proyecto alfabetizador, el valor de los contextos alfabetizadores, el rol del docente alfabetizador, la importancia de los proyectos alfabetizadores institucionales, en el marco del enfoque de alfabetización mediado por el profesor.

CAPÍTULO 3 - ¿QUÉ PIENSAN LOS PROFESORES DURANTE EL PLANTEO Y EXPLORACIÓN DE LA PREOCUPACIÓN TEMÁTICA?

3-1. CONTEXTUALIZACIÓN DE LOS DATOS ANALIZADOS

3-2. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DATOS

3-2.1. ¿Cuáles son las concepciones iniciales de los profesores?: las autobiografías alfabetizadoras como punto de partida.

3-2.1.1. Acerca del rol del docente alfabetizador

3-2.1.2. Acerca del concepto-enfoque de alfabetización

3-2.1.3. Acerca de la visión de la familia en la alfabetización

3-2.2. Escenas comunes en las historias alfabetizadoras: la elaboración de representaciones

3-2.3. Verse a través de los cómics

3-2.4. ¿Qué cambios espera el profesorado al confrontar sus historias con el rol profesional?: reproducciones y contrastes

3-2.4.1. Acerca del rol del docente alfabetizador

3-2.4.2. Acerca del concepto - enfoque de alfabetización

3-2.4.3. Acerca de la visión de la familia en la alfabetización

3-3. GENERALIZACIÓN INTERPRETATIVA Y RECAPITULACIÓN DE LOS DATOS RECOLECTADOS

3-3.1. Respecto al rol del docente alfabetizador

3-3.2. Respecto al concepto – enfoque de alfabetización

3-3.3. Respecto a la visión de la familia en la alfabetización

3-4. RECAPITULACIÓN

3-1. Contextualización de los datos analizados

El presente capítulo, surge de una relectura e interpretación del proceso formativo en su Fase 2 de trabajo: planteo de la preocupación temática. Se estructura a partir del análisis de los datos que aportan los instrumentos facilitadores de la formación: taller formativo 1 y reuniones 2, 3, 4 y 5 del GF, en las diferentes tareas propuestas.

Del Taller formativo 1, se recogen los siguientes datos:

- Los registros archivísticos privados (biografías alfabetizadoras de los docentes del GF).
- Dos cómics y un texto colectivo, ambos producidos por el GF luego de leer y compartir las biografías alfabetizadoras.
- Notas de Campo del GF (N. C. G. F.), durante el análisis de los cómics.

Durante las Reuniones de trabajo, se recogen los siguientes datos:

- Notas de Campo del GF (N. C. G. F.)

A efectos de contextualizar la información que se analiza en el capítulo, se enuncian las tareas propuestas en cada instancia (ver cuadros 12 y 13), dando cuenta también de los objetivos y bibliografía de referencia, utilizada en cada caso.

Facilitador de la Formación: Taller Formativo 1 De las Biografías Alfabetizadoras al concepto de Alfabetización.		
Objetivos	Tareas propuestas	Bibliografía
Recuperar y analizar relatos e imágenes de los docentes vinculadas a su propia biografía alfabetizadora.	A) Escuchar música y recuperar en forma personal escenas, objetos útiles, aromas, personas de la propia historia alfabetizadora.	Rivas Flores J. I., Sepúlveda Ruiz, M.P. & Rodrigo Muñoz, P. (2000). El trabajo de los docentes de secundaria: Estudio biográfico de su cultura profesional. <i>Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado</i> (39:133-146). Grupo de Investigación Profesorado, Cultura e Institución Educativa de la Universidad de Málaga.
Compartir y confrontar en el GF las biografías alfabetizadoras, planteando elementos comunes.	B) Dejar fluir a través de una lluvia de ideas las imágenes alfabetizadoras que hemos recuperado de la memoria.	
	C) Escribir en forma individual una biografía alfabetizadora personal.	
Socializar y analizar	D) Compartir oralmente las producciones en grupo, analizar elementos comunes y contrastantes.	
	E) Crear un texto con las escenas comunes.	
	F) Construir un cómic que sintetice los aspectos más relevantes de las biografías alfabetizadoras del GF.	

Facilitador de la Formación: Taller Formativo 1 De las Biografías Alfabetizadoras al concepto de Alfabetización.		
Objetivos	Tareas propuestas	Bibliografía
las biografías, desde los desafíos actuales del rol docente y la práctica alfabetizadora.	<p>G) Analizar a través del cómic, la propia historia alfabetizadora y proyectar los cambios deseados desde el rol docente.</p> <p>H) Tomar notas de campo del análisis realizado.</p> <p>I) A partir de la experiencia, discutir y registrar qué entendemos por alfabetización.</p>	

Cuadro 12: Detalle de objetivos y tareas propuestas en el taller formativo 1.

Facilitador de la Formación: Reunión de Trabajo 2 del GF		
Objetivos	Tareas propuestas	Bibliografía
Explicitar y socializar las preocupaciones del profesorado respecto a su práctica alfabetizadora.	<p>A) Registrar por escrito preocupaciones del profesorado que se vinculen al proceso de alfabetización de los niños del año integrador.</p> <p>B) Discutirlas en el grupo total, acordar las compartidas y registrarlas por escrito y archivarlas en la carpeta de campo.</p> <p>C) Reflexionar sobre el desarrollo de la sesión compartida: aspectos positivos y cuestiones a mejorar.</p>	<p>McKernan, J. (1988). El profesor como investigador y profesional. En <i>Investigación-acción y currículum</i> (pp. 55-74). Madrid: Morata.</p>

Facilitador de la Formación: Reunión de Trabajo 3 del GF		
Objetivos	Tareas propuestas	Bibliografía
Analizar la situación grupal y redefinir la preocupación temática en función de los destinatarios del proyecto.	<p>A) Releer las preguntas planteadas en la Agenda de trabajo N° 2.</p> <p>B) Plantear de la delimitación temática y los objetivos de la experiencia de investigación acción, en su segunda etapa, teniendo en cuenta los siguientes interrogantes:</p> <p>¿Qué preocupa al profesorado?</p> <p>¿Cómo focaliza la preocupación temática?</p> <p>C) Poner en común, socializar y registrar por escrito las producciones de los docentes y archivarlas en la carpeta de campo.</p> <p>D) Reflexionar sobre el desarrollo de la sesión compartida: aspectos positivos y cuestiones a mejorar.</p>	<p>McKernan, J. (1988). El profesor como investigador y profesional. En <i>Investigación-acción y currículum</i> (pp. 55-74). Madrid: Morata.</p>

Facilitador de la Formación: Reunión de Trabajo 4 del GF

Objetivos	Tareas propuestas	Bibliografía
Profundizar la formación del GF en el tema.	<p>A) Discutir y analizar críticamente el concepto-enfoque de alfabetización que cada uno conoce y valora en su propia práctica. Registrar por escrito.</p> <p>B) Poner en común los aportes.</p> <p>C) Acordar en el grupo un posicionamiento teórico con relación al tema de investigación, registrar las ideas centrales de este marco en un esquema o cuadro borrador.</p> <p>D) Archivar las producciones en la carpeta de campo. Se informatizan los materiales a posteriori de la sesión.</p> <p>E) Reflexionar sobre el desarrollo de la sesión compartida: aspectos positivos y cuestiones a mejorar.</p>	<p>Daviña, L. (1999). <i>Adquisición de la lectoescritura</i>. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.</p> <p>Wells, G. (1988). <i>Aprender a leer y escribir</i>. Barcelona: Laia.</p> <p>Wertsch, (1985). <i>Vygotsky y la formación social de la mente</i>. Barcelona: Paidós.</p>

Facilitador de la Formación: Reunión de Trabajo 5 del GF

Objetivos	Tareas propuestas	Bibliografía
<p>Potenciar la reflexión sobre la práctica alfabetizadora a partir del material teórico leído.</p> <p>Favorecer el desarrollo de acuerdos teóricos respecto a la tarea alfabetizadora y sus concepciones y enfoques.</p>	<p>A) Releer las anotaciones de campo producidas en la sesión anterior en cuanto al posicionamiento teórico.</p> <p>B) Presentar al grupo los aportes bibliográficos recuperados del material leído.</p> <p>C) Participar de un plenario grupal a partir del planteo de los siguientes interrogantes. Cada participante registra por escrito los aportes orales.</p> <p>¿De qué modo los aportes bibliográficos esclarecen nuestra preocupación temática?</p> <p>¿Estas lecturas ofrecen potenciales líneas de acción para mejorar nuestras prácticas?</p> <p>¿Por qué?</p> <p>¿Cuáles es pertinente recuperar a los efectos de respaldar el trabajo de investigación?</p> <p>D) Archivar los aportes realizados por cada integrante y por el grupo total en la carpeta de campo. Se informatizan los materiales a posteriori de la sesión.</p> <p>E) Reflexionar sobre el desarrollo de la sesión compartida: aspectos positivos y cuestiones a mejorar.</p>	<p>Daviña, L (1999). <i>Adquisición de la lectoescritura</i>. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.</p> <p>Ferreiro, E. (1997). <i>Alfabetización Teoría y Práctica</i>. Madrid, España: Siglo XXI.</p> <p>Ferreiro, E. (1999). <i>Cultura Escrita y educación</i>. México: Fondo de Cultura Económica.</p> <p>Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1985). <i>Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño</i> (6ª edición). Buenos Aires: Siglo XXI.</p> <p>Wells, G. (1988). <i>Aprender a leer y escribir</i>. Barcelona: Laia.</p>

		Wertsch, (1985). <i>Vygotsky y la formación social de la mente.</i> Barcelona: Paidós.
Cuadro 13: Detalle de Objetivos y Tareas propuestas en las reuniones de trabajo 2, 3, 4 y 5.		

3-2. Presentación y análisis de los datos

La descripción e interpretación de datos, como tercera fase del análisis de contenido descrito en el capítulo 1 del presente estudio, permite ir observando la evolución del pensamiento del profesorado. Antes de proceder a la presentación de los datos, se explicitan las denominaciones usadas para el análisis:

Categoría: constructo en el cual se agrupan un conjunto de datos textuales que se vinculan por su contenido similar y que por ello son codificación para su análisis.

Unidad textual: oración o párrafo que posee sentido propio y que se asocia a las distintas categorías, a través del proceso de codificación.

Comentario interpretativo: palabra u oración que surge de la subcategorización de los datos codificados y que favorece la ordenación de contenidos en función de distintas temáticas específicas.

Ejes de contenido: oración que surge de agrupar y sintetizar los datos obtenidos en las diferentes categorías y conduce a la elaboración de las conclusiones.

Los *ejes de contenido* se retoman en las conclusiones para definir líneas generales de evolución del pensamiento del profesorado respecto a cada una de las categorías de análisis.

Las palabras o frases entrecomilladas, en el marco de los comentarios incluidos en el cuerpo de la tesis, resaltan ideas expuestas por la doctoranda.

Por otra parte, en letra cursiva entrecomillada, se acompañan los comentarios interpretativos con frases tomadas de las unidades textuales que intentan respaldar el contenido de las interpretaciones realizadas.

La negrita, dentro de los cuadros que contienen los datos, se usa para resaltar fragmentos de las unidades textuales que poseen mayor relevancia para el desarrollo y fundamentación de los comentarios interpretativos.

La negrita, fuera de los cuadros, encabeza con el uso de las viñetas los diferentes comentarios interpretativos en el análisis de los datos (Cap 3 a 8).

El uso de la mayúscula dentro de los cuadros y en el cuerpo de la tesis, enfatiza ideas de valor relevante en el marco del estudio.

En los textos individuales y colectivos producidos por los docentes, las variaciones de letras o tipografías, no responden a los criterios antes descritos, ya que los mismos se transcriben en su forma original.

3-2.1. ¿Cuáles son las concepciones iniciales de los profesores?: las autobiografías alfabetizadoras como punto de partida.

Rivas Flores, Sepúlveda Ruiz y Rodrigo Muñoz (2000), plantean que las biografías son expresión de la construcción de la identidad personal en unos contextos sociales y culturales determinados, son mecanismos interpretativos utilizados para explicar, justificar y dar sentido a la conducta de cada uno. Suponen un proceso de construcción a partir del cual el profesional puede:

- Analizar los elementos fundamentales que han incidido en su forma de pensar y o intervenir como docente, durante su trayectoria profesional.
- Auto-interpretar la narración de su propia experiencia, de un modo más consciente.
- Revisar sus contradicciones y expectativas de desarrollo profesional.

En el marco del presente estudio, las biografías alfabetizadoras y su análisis son un insumo para:

- Explicitar creencias y representaciones asociadas a las historia de cada uno.
- Reelaborar creencias y representaciones y analizar las claves y los referentes que han moldeado el pensamiento y la actuación en el proyecto alfabetizador.

- Construir y socializar saberes específicos que reorienten la actuación profesional, apoyándose en una propuesta de trabajo.

Avanzar en esta línea de reflexión, ayuda a que la formación continua no se quede en el simple terreno de la reflexión teórica sino que pueda producir cambios auténticos en los modos de pensar y actuar de los profesores, cuestiones centrales para poder desarrollar innovaciones educativas en la práctica docente (visión relacional y política de la formación docente continua).

A continuación se procede al análisis de las biografías, tomando como ejes de reflexión las categorías que se seleccionan para el análisis de contenido: la visión del rol docente, el concepto-enfoque de alfabetización y la visión de la familia en la alfabetización. Este orden en la presentación de los datos, responde a la necesidad de mostrar una tríada cuyos puntos se encuentran en estrecha vinculación: de qué modo el profesorado se concibe a sí mismo desde el rol, qué concepción pedagógica sostiene acerca de la alfabetización y como parte fundamental de esta última, qué visión posee de la familia respecto a la alfabetización.

3-2.1.1. Acerca del rol del docente alfabetizador

Suárez (1994), se refiere a los retos del “*normalismo*” en Argentina, durante la generación del 80 y plantea que la escuela básica, para poder erigirse en el agente de la “*civilización*”, debía contar con sujetos capaces de materializar el mandato oficial en toda su complejidad. Formar ciudadanos demandaba contar con socializadores y alfabetizadores calificados que actuaran sobre las nuevas generaciones y que pudiesen sobreponerse a la adversidad mediante su “*vocación de servicio, abnegación y desinterés material*”.

Cucuzza (2004, p. 66), por otra parte, insiste en las vinculaciones de este modelo “*normalista*” con las prácticas del catecismo en las aulas conventuales en la Buenos Aires colonial, donde se “*recitaba colectivamente a viva voz*” y el mecanismo dialógico requería “*memorizar y repetir*”, verificándose así el cumplimiento de la ortodoxia.

Este encuadre, aporta elementos para analizar la visión del rol docente que expresa el GF en sus biografías.

En el cuadro 14 se presentan las unidades textuales recuperadas de las mismas y asociadas a la categoría rol del docente alfabetizador, con sus correspondientes comentarios interpretativos.

Fase 2 - Planteo de la preocupación temática Material de base: Biografías alfabetizadoras del GF Taller formativo 1 (fase C de la tarea)	
Categoría: Rol del docente alfabetizador (7)	
<i>Comentarios interpretativos (frecuencia)</i>	<i>Unidades Textuales</i>
Miedo (1)	<i>Tenía mucho miedo a pesar de que conocía la escuela y a las maestras.</i>
Dedicación (1)	<i>Por supuesto que en todo tiempo conté con una docente muy dedicada y dispuesta a colaborar en todo.</i>
Rigidez y exigencia (1)	<i>Mi maestra de 1er. Grado inferior era una señorita estricta, exigente y rígida, por años maestra del mismo grado.</i>
Autoritarismo (1)	<i>Lloraba con frecuencia ante las correcciones de la maestra, la que me avergonzaba ya que las hacía en voz alta, más bien gritando y delante de todos.</i>
Alivio y contención (1)	<i>El riesgo de repetir y tener la misma maestra era un poderoso estímulo para aprender. La maestra de primer grado superior era sonriente, de voz suave, alta, prometía con sólo verla en el patio un alivio para mis lágrimas.</i>
Buen trato (1)	<i>El trato de las maestras era distinto. No había filas discriminatorias.</i>
Control e higiene Agresión (1)	<i>Las docentes pasaban mesa por mesa viendo las manos de los alumnos para ver si las uñas estaban limpias, en el caso de estar sucias le pegaban con un puntero.</i>

Cuadro14: El rol del docente alfabetizador en la biografías alfabetizadoras del GF.

Los datos, creencias del profesorado, antes expuestas, asocian el rol del docente alfabetizador con un conjunto de rasgos que se vinculan al perfil o modelo del “maestro normalista”. Aluden a:

- **Una figura modélico-ejemplar del maestro** que lo presenta en el centro de la actividad pedagógica y confiere a su intervención un carácter decisivo en la concreción de las prácticas escolares: “. . . era una señorita estricta, exigente y rígida, por años maestra del mismo grado”.
- **Una sobrevaloración de los valores y actitudes por sobre encima de lo pedagógico:** el contenido expuesto por el GF asocia a los docentes con un conjunto de calificaciones que se vinculan más al universo de las actitudes

y valores que al componente específico de la alfabetización como proceso pedagógico: “. . . era sonriente, de voz suave, alta, prometía con sólo verla en el patio un alivio para mis lágrimas”.

Tal como lo plantea el profesorado, el rol docente, aparece asociado a una cuestión de “apostolado”, basada en la figura de un maestro “ideal” que se configuraba en las escuelas normales de fines y principios de siglo. También se observa que en este marco, la misión socializadora del maestro requería un tipo de “calificación” que, si bien tenía en cuenta cuestiones de índole técnica tales como el “adiestramiento” en determinadas “maneras de dictar clase”, acentuaba los rasgos personales del futuro docente, modelándolo para conformar “un ejemplo” digno de ser “imitado” por los alumnos.

3-2.1.2. Acerca del concepto-enfoque de alfabetización

El concepto-enfoque de alfabetización que los docentes sostienen en su práctica, no es un mero conjunto de ideas teóricas, sino que resulta del ensamble de creencias, representaciones y saberes más o menos concientes y en estrecha relación con la historia personal y profesional del profesorado. En el cuadro 15 se presentan las unidades textuales recuperadas de las biografías y asociadas al código concepto-enfoque de alfabetización y sus correspondientes comentarios interpretativos.

Fase 2 - Planteo de la preocupación temática Material de base: Biografías alfabetizadoras del GF Taller formativo 1 (fase C de la tarea)	
Categoría: Concepto - enfoque de alfabetización (14)	
Comentarios interpretativos (frecuencia)	<i>Unidades Textuales</i>
Presencia de libros únicos (3)	<i>Usamos el libro “Voy contigo 1.</i> <i>Mi primer libro de lectura se llamaba "Mi amigo Gregorio" y aprendí a leer y a escribir frases como "mi mamá me mima".</i> <i>Usábamos un libro que tenía muy lindos colores, lo usábamos solo para leer. Recuerdo con mucha claridad que las maestras colocaban en las paredes en forma de mural cuentos tradicionales, con ilustraciones.</i>
Lógica clasificatoria y biografías anticipadas (2)	<i>Lo primero que viene a mi memoria es que cuando inicié la escuela primaria en la escuela N 27 (actual 84), muchas veces escuchaba que la sección que me había tocado "D" era para los que tenían muchas dificultades.</i>

Fase 2 - Planteo de la preocupación temática Material de base: Biografías alfabetizadoras del GF Taller formativo 1 (fase C de la tarea)	
	<p><i>La historia de mi alfabetización no es muy grata. Comencé mi primer grado en Palena, Chile y allí habían tres filas en el aula: la de los buenos, los regulares y los flojos. En la fila de los flojos iban los que se portaban mal y los que no aprendían. Yo estaba en la de los flojos. Cuando comencé a aprender pasé a la de los regulares, pero por un problema de conducta injusto volví a la de los flojos.</i></p>
Temor, inseguridad, baja autoestima (2)	<p><i>La mejor era estar en "1° A". Realmente esto me causaba mucha inseguridad y todo el tiempo pensaba que iba a repetir.</i></p>
	<p><i>Mis primeras sensaciones eran de temor y preocupación porque me costaba mucho cada nueva situación de aprendizaje.</i></p>
Presencia de prerrequisitos alfabetizadores (3)	<p><i>En la escuela escribía muy mal, mi motricidad fina no era del todo buena hasta la preadolescencia, pero se lo adjudicaban a mi zurdera.</i></p>
	<p><i>En el cuaderno picábamos con un punzón la letra aprendida. Como tarea siempre teníamos renglones y renglones para practicar.</i></p>
	<p><i>En cuanto a la forma de enseñanza los docentes me hacían hacer palotes (muchas rayas, redondeles y curvitas) para ejercitar la motricidad. A la hora de aprender una letra ponían énfasis en el trazo, me agarraban la mano para que la aprendiera.</i></p>
Objeto de conocimiento descontextualizado (1)	<p><i>Mi maestra Nora, utilizaba siempre el mismo método, al enseñar una consonante la repetíamos con todas las vocales: MA - ME- MI- MO- MU.</i></p>
Sobredimensión de aspectos ejecutivos de la alfabetización (3)	<p><i>Una vez entendí mal a la maestra que pidió más o menos 25 palabras esdrújulas, graves, agudas. Yo jugaba mucho y tarde me sentaba a hacer la tarea, estuve hasta cualquier hora buscando 25 palabras de cada una, mi madre me decía que con 5 o 6 eran suficientes, pero yo insistía llorando que yo tenía que recortar los cuentos.</i></p>
	<p><i>Era común tener que buscar cierta cantidad de letras en los diarios.</i></p>
	<p><i>Recuerdo que llenábamos letras y números con papel glasé o bollitos de papel crepe, y la escritura y repetición de frases del tipo "Mumi ama a su mamá" o "Papá fuma pipa".</i></p>
Cuadro 15: El Concepto-enfoque de alfabetización en las biografías alfabetizadoras del GF.	

El concepto-enfoque inicial, de los profesores, se centra en la adquisición de la lectura y escritura como un código, enfatizando en la dimensión ejecutiva del mismo que, según Wells (1987), se refiere a la adquisición de habilidades de codificación y decodificación, proceso que no implica producción y comprensión de significados. Los profesores enfatizan en una cuestión de larga tradición en la historia de la lectura y escritura en Argentina: la repetición de frases descontextualizadas y la memorización. En concordancia con este planteamiento, los testimonios, ponen de manifiesto un concepto-enfoque que:

- **Vincula la alfabetización con los rituales de la cultura escolar:** impone una lógica clasificatoria que es generadora de biografías anticipadas en los

alumnos y de identidades estereotipadas que fácilmente permiten clasificar y nominar a los grupos desde supuestos niveles de rendimiento que inciden en los procesos de autoestima y en las expectativas del profesor en su proceso de enseñanza: “. . . *habían tres filas en el aula: la de los buenos, los regulares y los flojos*”.

- **Asocia la alfabetización a un conjunto de prerrequisitos de tipo motrices**, suponiendo que el desarrollo de los mismos permite una preparación para la codificación y decodificación: picar, recortar, hacer bollitos de papel y rellenar letras, dibujar varios renglones de palotes: “*En el cuaderno picábamos con un punzón la letra aprendida. Como tarea siempre teníamos renglones y renglones para practicar*”.
- **Se orienta al logro de aprendizajes homogéneos a través de métodos únicos** que pretenden igualar al alumnado, siendo esta una finalidad política propia de las escenas de lectura y escritura de la modernidad: “*Mi maestra Nora, utilizaba siempre el mismo método. . .*”.
- **Descuida o deja de lado la significación y contextual de la alfabetización** en función de los diferentes grupos. La descontextualización y escolarización del objeto de conocimiento hace que el mismo pierda en la escuela su sentido social: “. . . *estuve hasta cualquier hora buscando 25 palabras de cada una*”.
- **Desarrolla una metodología basada en la repetición y en los aspectos ejecutivos de la alfabetización**, alejándose de los procesos de producción, comprensión y reflexión crítica sobre el uso lingüístico en contextos reales de comunicación: “*al enseñar una consonante la repetíamos con todas las vocales: MA - ME- MI- MO- MU.*”.
- **Prioriza materiales curriculares únicos y estandarizados** que imponen un ritmo común de trabajo para todos (libros únicos), asociados a las escenas de lectura escolarizada que al decir de Cucuzza y Pineau (2001) durante la modernidad estuvieron marcadas por un reglamento de selección de libros de textos, el cual regulaba la selección, edición y circulación de los mismos: “*Mi primer libro de lectura se llamaba "Mi amigo Gregorio" y aprendí a leer y a escribir frases como "mi mamá me mima"*”.

- **Provoca en el alumno temor, inseguridad** y en tal sentido incide en la baja de la auto estima personal: *“realmente esto me causaba mucha inseguridad y todo el tiempo pensaba que iba a repetir”*.

Los aspectos antes mencionados, no solo explicitan las primeras creencias del grupo de profesores, sino que tienen a su vez un enclave histórico que inscribe a estas en el paradigma “normalista” propio del proyecto político y educativo de la modernidad. Los relatos biográficos muestran la impronta que ha dejado este modelo en las historias alfabetizadoras personales.

Como plantea Suárez (1994), en Argentina, *el normalismo* tiene su hito fundacional en la creación de la *Escuela Normal de Paraná* en 1870, bajo el impulso del entonces presidente de la República, Domingo Faustino Sarmiento. En una primera etapa, su difusión —simultánea a la multiplicación de las escuelas normales por todo el territorio del país— se relaciona con el proceso de conformación y consolidación del Estado Nacional. Los grupos encumbrados en el poder, adscritos ideológica y políticamente al proyecto de la llamada Generación del 80, utilizaron al aparato estatal como *“instrumento de unificación nacional”* y como herramienta para llevar a la práctica un nuevo *“modelo de dominación social y política”*. La escuela primaria y particularmente la alfabetización, constituyeron en este marco, uno de los *“apéndices institucionales”* privilegiados para lograr la *“integración”* de la dispersa población de acuerdo con ciertos valores y patrones ideológicos afines a la estructuración político-social que propiciaban. En efecto, las largas luchas internas, la masa inmigrante que llegaba y la extensión inabordable del país, configuraban un mapa poblacional que por su heterogeneidad cultural, lingüística y política se tornaba ingobernable.

En este marco, y desde el paradigma citado, resultaba necesario *“domesticar”* los diversos grupos sociales y étnicos, ya sea por la fuerza o ya a través de su socialización. La fórmula *“civilización o barbarie”*, resumió paradigmáticamente los polos que el poder confrontó como modelos de vida antagónicos. Así, la escuela pública, obligatoria y gratuita aparece en escena con una misión claramente *“alfabetizadora y civilizadora”*. Su función primordial consistía en *“formar al ciudadano”* para la Nación que entonces se intentaba inaugurar. La escuela pretendía construir *“una práctica diferenciada de los espacios domésticos”*, instituyendo un lugar propio de enunciación que no solo debía enseñar a escribir sino también producir una única representación de la escritura y la cultura.

Los vestigios de este paradigma en las historias biográficas de los docentes, merecen ser reflexionados y analizados, ya que a menudo constituyen matrices desde las cuales se facilitan u obstaculizan los procesos de innovación que se desean emprender en las escuelas.

3-2.1.3. Acerca de la visión de la familia en la alfabetización

La visión que el profesorado tiene sobre la familia de los alumnos, se encuentra mediada por las propias creencias y representaciones familiares. Las mismas acuñan paradigmas y modelos más o menos explícitos pero influyentes en las miradas que los docentes hacen de las familias de sus alumnos.

En el cuadro 16 se presentan las unidades textuales recuperadas de las biografías y asociadas al código visión de la familia en la alfabetización y sus correspondientes comentarios interpretativos.

Fase 2 - Planteo de la preocupación temática Material de base: Biografías alfabetizadoras del GF Taller formativo 1 (fase C de la tarea)	
Categoría: Visión de la familia en la alfabetización (12)	
Comentarios interpretativos (frecuencia)	Unidades Textuales
Contención y apoyo de la familia respecto a la tarea alfabetizadora de la escuela (6)	<i>En la casa de mis abuelos, llené un cuaderno copiando la historia.</i>
	<i>Recuerdo que aprendí a leer y a escribir con cierta facilidad porque en mi casa me habían comprado el libro "UPA" antes de ir a la escuela.</i>
	<i>Lo primero que me surge es la preocupación de mi madre porque aprenda a leer y con esta, todos los acontecimientos o no, venían acompañados por libros.</i>
	<i>Mi maestra Norma de primero, me pidió un diccionario y mi madre nos envió a las dos con un diccionario bordó, tapa dura de más de 300 hojas, creo, y muy grande. Recuerdo que me daba mucha vergüenza usarlo y mi hermana lo mostraba por todos lados.</i>
	<i>Trabajaba mucho en casa y poco en la escuela, yo vivía en el Maitén, un lugar donde nevaba y pasábamos mucho tiempo adentro.</i>
	<i>Mi iniciación en la alfabetización estuvo marcada por mi papá quien me había tomado en sus manos la responsabilidad de seguirme a muerte; sentados en la mesa tomaba mi cuaderno, lo leía y comenzaba a observar mi manera de escribir, que tendía a ser desordenada, no respetaba los renglones, las letras variaban de tamaño, de formas. El tomaba el lápiz, lo colocaba en mi mano y juntos emprendíamos el largo viaje de escribir sobre el renglón y las letras del tamaño.</i>

Fase 2 - Planteo de la preocupación temática Material de base: Biografías alfabetizadoras del GF Taller formativo 1 (fase C de la tarea)	
Desapego familiar, angustia e inseguridad (2)	<p><i>Jamás mis padres se enteraron, creo yo, de todos los sentimientos que se me entrecruzaban al tener que viajar sola e ir a la escuela que para mí era un mundo de desconocidos.</i></p> <p><i>Al pensar que allí estaba mi mamá con la que siempre fui muy pegota, y que yo estaba sola en la escuela pudiendo estar con ella, me largaba a llorar.</i></p>
Ausencia de apoyo familiar explícito a la tarea alfabetizadora (1)	<i>No recuerdo haber empezado el primer año conociendo alguna letra, no hubo un incentivo para aprender; aunque recuerdo muy patente las historias que mi mamá nos contaba a mi hermano y a mí.</i>
Lógica clasificatoria (1)	<i>Yo tenía una hermana en la fila de los buenos y en mi casa se ponderaba el cuaderno de ella y sus calificaciones, porque se valoraba la educación. Yo repetí. Tenía la letra grandota y escribía todo junto.</i>
Potencial alfabetizador de los hermanos mayores (1)	<i>Recuerdo que los hermanos mayores llevaban a los más chicos para que vieran las imágenes y les leían los cuentos. Desde nuestra familia no había ningún tipo de ayuda.</i>
Legitimidad de la escuela en la familia (1)	<i>Jamás existió ninguna queja hacia la escuela, lo que la escuela decía estaba bien. Que su hija estuviera en la fila de los flojos no significaba mucho porque él había vivido cosas mucho más duras. A ellos como castigo por portarse mal o no aprender, los hacían arrodillarse sobre fuentes con arroz o maíz.</i>
Cuadro 16: La visión de la familia en las biografías alfabetizadoras del GF.	

Los datos, muestran un modelo de familia de constitución tradicional homogénea, estable, reproductora del mandato alfabetizador escolar, que acompaña y apoya el proyecto de la escuela desde diferentes intervenciones, tales como:

- **Legitimar las clasificaciones escolarizadas y discriminatorias** propuestas desde la escuela, hermanos mayores que operan como alumnos modelos, incidiendo esto en la dinámica familiar y escolar: “*Yo tenía una hermana en la fila de los buenos y en mi casa se ponderaba el cuaderno de ella y sus calificaciones. . .*”.
- **Apoyar y acompañar las tareas escolares** instaurando un tiempo y espacio compartido para la lectura y escritura en el ámbito del hogar. Solo en un caso se alude a la ausencia de apoyo formal y explícito pero a la presencia no obstante de prácticas de lectura en el hogar: “*Mi iniciación en la alfabetización estuvo marcada por mi papá quien me había tomado en sus manos la responsabilidad de seguirme a muerte*”.

- **Facilitar materiales de lectura solicitados por la escuela** o proporcionados alternativamente por la familia, antes y durante el período escolar: “...mi maestra Norma de primero, me pidió un diccionario y mi madre nos envió a las dos con un diccionario bordó, tapa dura de más de 300 hojas”.
- **Mediar la lectura en el hogar** desde intervenciones de los padres que reproducen las prácticas de la escuela: “... en mi casa me habían comprado el libro "UPA" antes de ir a la escuela”.
- **Sostener la autoridad del maestro** y sus valores de disciplinamiento sin cuestionarse la actuación del mismo: “Jamás existió ninguna queja hacia la escuela, lo que la escuela decía estaba bien. . . ”.
- **Potenciar la ayuda y el intercambio** con los hermanos mayores, dentro de la vida cotidiana del hogar: “Recuerdo que los hermanos mayores llevaban a los más chicos para que vieran las imágenes y les leían los cuentos”.

Otra cuestión que se plantea desde la familia, tiene que ver con el desapego que marca el proceso alfabetizador respecto a los vínculos primarios y a los conflictos que esto genera en la identidad del alumno que abandona el espacio familiar para integrarse al escolar, experimentando sentimientos de miedo e inseguridad.

Sarlo (1998) refiriéndose al proyecto alfabetizador de la modernidad y su impronta en los paradigmas docentes de las décadas posteriores, hace un aporte interesante que se conecta con los datos antes presentados. Insiste en una ausencia de rebeldía y crítica en la familia respecto a los rituales escolares, aludiendo a la legitimidad social que la misma le otorgaba a la escuela y al docente, entendiendo que la escuela, proporcionaba un “*pasaporte hacia el progreso*” y un espacio institucional poseedor de una abundancia simbólica que contrastaba con las posesiones de los hogares de aquellas épocas, mostrando el acceso a mapas, dibujos, pizarrones, papel, algunos libros, tizas, y lápices para dibujar, poemas fáciles y repetitivos, historias esquemáticas, pero que de todos maneras hablaban de cosas “*más variadas*” que las de la vida cotidiana en la casa.

Cabe mencionar finalmente que las experiencias vividas y relatadas por los docentes, difieren de los modelos actuales de familia, atravesados por la crisis sociocultural y en permanente proceso de transformación de sus sentidos, lazos, roles y espacios en el contexto social.

3-2.2. Escenas comunes en las historias alfabetizadoras: la elaboración de representaciones

La escritura colectiva, como fase E del Taller Formativo 1, constituye una estrategia destinada a permitir que los profesores, tras leer sus biografías personales, evoquen, compartan y seleccionen imágenes potentes del proceso alfabetizador que encuentran en común. Se considera que la escritura en grupo, resulta un insumo valioso para la evolución del pensamiento del GF, en la medida que permite:

- Compartir y socializar un relato personal y mostrarse ante el otro colega desde una dimensión subjetiva poco explorada habitualmente en los procesos de formación docente.
- Exponer las creencias personales para elaborar representaciones colectivas acerca de una cuestión en común.
- Potenciar la interacción oral para planificar un texto colectivo que nucleee a su vez las imágenes más potentes que cada uno retoma.

Se presenta a continuación el texto mosaico producido por los docentes con el objetivo de mostrar las representaciones comunes que encuentra el profesorado. Para la transcripción del mismo, se respeta la tipografía utilizada por el profesorado en el momento de informatizar dicho texto.

**Material de base: Texto colectivo surgido de la puesta en común
de biografías alfabetizadoras del GF
Taller formativo 1 (fase E de la tarea)
Escenas en común**

Nuestra alfabetización estuvo marcada por distintas experiencias, la escuela era una cosa, la casa otra: sin televisión y con radioteatro. Narraciones familiares. . . la abuela cuenta cuentos de locos, aparecidos, situaciones extrañas. . . fotonovelas, grupos de lectores, intercambio de libros entre amigos y familias.

En la escuela era más escolarizado. . . los cuatro compartimos en silencio y formados. Muchas repeticiones, repetir y repetir. Era más divertido jugar en casa que en la escuela; hasta la televisión. Se juntarán los caminos paralelos. La familia orientó la lectura. Siempre navegaba, no me acuerdo de nada en particular hasta el cuadernazo en la Cabeza, fue en tercer grado, me acuerdo muy bien.

Ella era zurda y no la dejaban en la escuela escribir con la izquierda, y entonces le ataban el brazo a la espalda para que use la derecha.

Mi papá gomero, apenas empecé a caminar me fui a la gomería, en calzones y medias si era necesario para que no me dejen fuera del taller: Almanagues con fotos de chicas, autos, cajas, procesos que aprendía, leía las marcas, los detalles de las cajas, identificaba colores, dibujaba autos y repuestos. . . Cuando entré a la escuela

yo escribía y leía lo que sabía. LA MAESTRA se enojaba: “aquí se hace lo que la maestra dice”.
 aaaaaaaaaaaaaa. . . iiiiiiiiiiiiiiiiii. ¡La que sabe es la maestra!

Yo nunca me voy a olvidar de mi maestra de primer grado y de mis libros de lectura, UPA, SEMILLITA, después no sé. . .

10 renglones de palabras mal escritas, yo hablaba y el capuchón saltaba golpeando mi mano. Los calladitos. . . . calladitos. Respetar el renglón, la a redonda. ¡y el palito?. ¿Vaca o baca ¿ Palote y banderita, palote y banderita, repetición, repetir, repetir y repetir?

La tijera me marcó: yo recorté rápido para salir al recreo y durante un mes estuve cortando y recortando; NO SOPORTO RECORTAR. Charlar igual a regular, los callados igual pensaban pero callados estaban. MESA DE LA VERDAD, en grupo no, solitos y quietitos en los bancos.

No dijiste que eras la hija de la directora ¿?????!!!!!!!!!!!!jijijijijij. Con ritmo seguías, sin ritmo te quedabas. . . . nosotras pasamos. Triste el que se quedaba.

Ema se alfabetizó con su padre, su inculturación se inicia en la escuela. Se acuerda que la letra con sangre no entró.

Vivía un país en su casa y otro en la escuela; sus padres, abuelos hablaban en italiano y su vida era una ÓPERA. La POESÍA. ¡Ojo con no estudiar el anillo golpea la cabeza! Y duele tanto.

Mi mamá me ama, mi mamá me mimma. Escribir y mejorar la ortografía, cuadernos enteros completados con palabras que habíamos escrito mal. ¿Respeto o temor al maestro? Repetir y repetir hoy por fin lo aprendí. Hace mucho tiempo aprendía con un solo espejo, la GENERADORA abrió la caja de Pandora. Mi memoria no es memoria, cómo me alfabetice todavía no lo sé. . . Pero, la escuela SIGUE siendo un espacio de libertad y posibilidad.

Del análisis de contenido del texto anterior, se rescatan variadas escenas interesantes del hogar y de la escuela que dan cuenta de representaciones que el profesorado encuentra en común. Se procede a analizar las mismas siguiendo el modelo de la acción humana propuesto por Burke (1969) que plantea los términos de una péntada a considerar: escena, el trasfondo o escenario del acto (la situación en la que tuvo lugar); acto (lo sucedido); agente (quién realizó el acto); propósito (los fines de la realización del acto); y agencia (los instrumentos o medios utilizados para realizar el acto). En el cuadro 17, se analizan las escenas familiares y escolares recuperadas del texto colectivo.

	Escena	Acto	Propósito	Agente	Agencias
F A M	Las narraciones familiares lideradas por los abuelos.	Leer	Narrar en familia para entretener.	Abuelos	La lectura en voz alta.

	Escena	Acto	Propósito	Agente	Agencias
I L I A R E S	Los círculos lectores familiares para facilitar la circulación de libros.	Leer e intercambiar libros	Intercambiar libros y nucleares entorno a la cultura del libro.	Familia	La lectura y el intercambio a partir de la misma.
	El niño leyendo en el contexto laboral de los padres (gomería).	Leer	Leer y observar los textos del entorno de trabajo de los padres.	Niños	La lectura emergente (lee precozmente y como puede a medida que indaga el entorno).
	La familia Italiana reunida oyendo opera.	Escuchar	Reunirse entorno a la audición de música de la propia cultura.	Padres e hijos.	La música, particularmente un género clásico como es la ópera.
E S C O L A R E S	El aula alfabetizadora y los niños temerosos, callados y en silencio.	Silenciar	Disciplinar para alfabetizar.	Docente	El disciplinamiento generado por la docente.
	Niños repitiendo, memorizando y recortando en el aula alfabetizadora	Repetir	Repetir para alfabetizar.	Docente	La repetición generada por la docente.
	Docentes disciplinando y castigando a los niños.	Castigar	Castigar para domesticar.	Docente	El castigo generado por la docente.
	Niños atados por los docentes para superar la zurdera.	Atar	Atar para homogeneizar y normalizar.	Niños atados por la docente.	La soga (instrumento de igualación y represión de las diferencias individuales (zurdera).
	Niños repitiendo frases descontextualizadas.	Repetir	Repetir hasta memorizar para alfabetizar.	Niños, orientados por la docente.	La repetición sin sentido como práctica alfabetizadora.

Cuadro17: Análisis de escenas alfabetizadoras comunes del GF.

Los datos anteriores, muestran una visión colectiva y homogénea de la alfabetización que crea representaciones y una historia en común entorno a dos grandes entornos alfabetizadores en tensión: la familia y la escuela.

Las escenas familiares reflejan:

- Leer como **acto** común a la vida familiar: *“narraciones familiares.... . fotonovelas...”*.
- **Propósitos** orientados a la lectura como posibilidad de reunión familiar y de intercambio, lo cual genera una cultura familiar entorno de los libros: *“grupos de lectores, intercambio de libros entre amigos y familias”*.

- **Agentes:** familiares, comprometidos con la necesidad de mediar frente al niño y la lectura (estrategias altamente revalorizadas por los docentes. Del GF): “. . . la abuela cuenta cuentos de locos, aparecidos, situaciones extrañas”.
- **Agencias o instrumentos:** que permiten concretar los propósitos familiares, que acercan a la lectura cotidianamente y que no ejercen en el niño ninguna situación de violencia o castigo. “La familia orientó la lectura”.

Las escenas escolares reflejan:

- Leer como **acto carente de significado**, supeditado a la repetición no significativa y al castigo: “La tijera me marcó: yo recorté rápido para salir al recreo y durante un mes estuve cortando y recortando; NO SOPORTO RECORTAR. . Charlar igual a regular, los callados igual pensaban pero callados estaban”.
- **Propósitos:** alfabetizar, normalizar, igualar, disciplinar, repetir, castigar, atar como cuestiones que conducen a la alfabetización: “Ella era zurda y no la dejaban en la escuela escribir con la izquierda, y entonces le ataban el brazo a la espalda para que use la derecha”.
- **Agentes:** docentes alfabetizadores cuya función era ser transmisores de valores y de pautas de comportamiento, dueños del saber y del poder, incuestionables y generadores de miedo en el alumno que funcionaba desde un rol de pasividad y sumisión: “LA MAESTRA se enojaba: “aquí se hace lo que la maestra dice”. aaaaaaaaaaaaaaaaa. . . iiiiiiiiiiiiiiiiiii. ¡La que sabe es la maestra!”.
- **Agencias o Instrumentos:** pautas de disciplinamiento físico, intelectual y moral operativizadas a través de la repetición, el recorte y pegue, el hacer callar y no hablar, la copia y frente a la trasgresión de estas normas, la penitencia, el castigo moral y físico, como herramienta de control pedagógico que, a diferencia de las escenas familiares, sí ejercen en el niño violencia o castigo: “10 renglones de palabras mal escritas, yo hablaba y el capuchón saltaba golpeando mi mano. Los calladitos. calladitos. Respetar el renglón, la a redonda. ¡y el palito?”.

En las diferencias antes mencionadas, cabe tener en cuenta la carga de subjetividad que tienen para el profesorado las escenas familiares, idealizadas desde la distancia potenciadora en contraste con las escenas escolares, vistas desde la mirada crítica de un sujeto implicado en la profesión docente. Esto genera una gran tensión entre lo familiar y escolar que no logra equipararse en un todo para su confrontación.

A pesar de lo anterior, como síntesis de las reflexiones y desde las categorías de análisis que estructuran el presente estudio, es posible decir que de las escenas en común del texto colectivo, pueden inferirse:

- **Dos conceptos de alfabetización:** el escolar y el familiar. Mientras que en el familiar se idealiza una práctica cotidiana y placentera de la lectoescritura en contextos de reunión e intercambio, el escolar aparece centrado en las cuestiones ejecutivas, desde las cuales la lengua escrita se descontextualiza de las funciones sociales del uso y queda asociada a la repetición y copia sin sentido. *“nuestra alfabetización estuvo marcada por distintas experiencias, la escuela era una cosa, la casa otra”. “En la escuela era más escolarizado. . . los cuatro compartimos en silencio y formados. Muchas repeticiones, repetir y repetir”.*
- **Una visión normalista del rol docente:** que asocia al maestro con el disciplinamiento, el castigo, la represión como caminos a la alfabetización: *“siempre navegaba, no me acuerdo de nada en particular hasta el cuaderazo en la Cabeza, fue en tercer grado, me acuerdo muy bien”.*
- **Una alta valorización de la cultura experiencial propia:** las escenas muestran un modelo estable de familia que dispone a apoyar y mediar la lectura, desde prácticas colectivas de narración e intercambio de libros: *“narraciones familiares. . . la abuela cuenta cuentos de locos, aparecidos, situaciones extrañas. . . fotonovelas, grupos de lectores, intercambio de libros entre amigos y familias”.*

3-2.3. Verse a través de los cómics

La elaboración de cómics, como fase F del Taller Formativo 1, constituye una estrategia destinada a permitir que los profesores, luego de leer sus biografías

personales y construir el texto colectivo, dispongan de un lenguaje alternativo que permita expresar contenidos de su propia historia alfabetizadora.

Se considera que el cómic, resulta un insumo valioso para la evolución del pensamiento del GF, en la medida que permite:

- Compartir y socializar un relato personal a través del lenguaje de la imagen.
- Distanciar y revisar desde la ironía y el humor las escenas de la propia historia alfabetizadora.

Para visualizar de una manera más concreta el papel del cómic, se presentan a continuación las dos historias escritas y los comentarios interpretativos a cada una de las mismas. A efectos de referenciar algunas imágenes y comentarios, las escenas de ambos cómics se enuncian numeradas de izquierda a derecha.

Material de Base: Cómics 1 surgido de las Biografías alfabetizadoras del GF Taller Formativo 1 (fase F de la tarea)



Ilustración 3 - Cómics 1 surgido de las Biografías alfabetizadoras del GF Taller Formativo 1 (1ª parte)



Ilustración 4- Cómics surgido de las Biografías alfabetizadoras del GF Taller Formativo 1 (2ª parte)

Los docentes a través del cómic, van reelaborando sus creencias y representaciones y por ello:

- **Muestran el autoritarismo del rol docente a una generación anterior a la propia y denuncian el disciplinamiento** que implica estar derecho, peinado, no hablar ni dirigirse al docente, como condiciones que imponía la escolarización: cómics 1, escenas 3 a 7.
- **Denuncian las lógicas clasificatorias** imperantes en la escuela: filas de buenos, regulares y flojos: cómics 1, escena 8.
- **Muestran un concepto-enfoque de alfabetización ligado a cuestiones ejecutivas** y descontextualizadas de los entornos significativos del uso lingüístico: cómics 1, escenas 14 y 15.
- **Aluden al lugar de legitimación que le da la familia al proyecto alfabetizador** de la escuela, en la medida que los padres avalan en un todo las decisiones y normas impuestas por el docente: cómics 1, escenas 9 y 10.

Como componente nuevo que aparece, se observa:

- **La ruptura de una historia común**, en la medida que los cómics muestra que no en todos los lugares los docentes operaban del mismo modo y da lugar así a otras historias posibles: cómics 1, escena 12.
- **La alusión a la ayuda de los alumnos mayores en la alfabetización** lo cual reconoce el valor de la interacción con el otro en el proceso de alfabetización: cómics 1, escena 16.
- **La convivencia de las prácticas de repetición y copia descontextualizada**, con otras en las cuales comienzan a visualizarse la función social de la lectura: alumnos mayores que leen cuentos a alumnos más pequeños: cómics 1, escena 16.

Material de Base: Cómics surgido de las Biografías alfabetizadoras del GP Taller Formativo 1 (fase F de la tarea)



Ilustración 5 - Cómics surgido de las Biografías alfabetizadoras del GP Taller Formativo 1

En esta historia, el GF ratifica, su mirada crítica y distanciada respecto a:

- **La visión del docente autoritario, rígido**, como se presenta en el cómic 1, escenas 3 a 7.
- **El concepto de alfabetización centrado en lo ejecutivo**, como se ve en el cómic 1, escenas 14 a 15.
- **La visión condenatoria del error** que no logra darle al mismo un valor constructivo, como se ve en el cómic 2, escenas 6 y 7.

Plantean, por otra parte, un aspecto hasta ahora no mencionado:

- **Las representaciones del alumno respecto a la escuela y las del docente respecto al la alumno**, como así también la incidencia de ambas en el éxito o el fracaso del proceso de alfabetización, como se ve en el cómics 2, escenas 8 y 9.

3-2.4. ¿Qué cambios espera el profesorado al confrontar sus historias con el rol profesional?: reproducciones y contrastes

3-2.4.1. Acerca del rol del docente alfabetizador

En el cuadro 18 se presentan las unidades textuales recuperadas de reuniones 2, 3, 4, 5 y asociadas al código rol del docente alfabetizador y sus correspondientes comentarios interpretativos.

Fase 2 - Planteo de la preocupación temática Material de base: Notas de campo de las Reuniones de trabajo 2, 3, 4 y 5 del GF	
Categoría: Rol del docente alfabetizador (4)	
Comentarios interpretativos (frecuencia)	Unidades Textuales
Sobrecarga laboral (2)	<i>Bajos sueldos, muchas horas de trabajo, hijos poco atendidos, presiones del rol y etc etc.</i> <i>La tarea se presenta como pesada desde el punto de vista del rol docente, no queda claro cómo trabajar en un aula donde hay tantas situaciones diferentes, edades e historias que no parecen compatibilizarse demasiado.</i>

Fase 2 - Planteo de la preocupación temática	
Material de base: Notas de campo de las Reuniones de trabajo 2, 3, 4 y 5 del GF	
Reflexión sobre la propia práctica e innovación (2)	<p><i>Silvia nos pidió que volvámos a pensar en aquellas cuestiones que están a nuestro alcance transformar.</i></p> <p><i>Nos preguntamos entonces ¿Cómo podemos generar cambios y progresos en el proceso alfabetizador a partir de la recuperación de aspectos del entorno histórico, sociolingüístico y cultural de los niños y familias en el marco del curriculum escolar.</i></p>
Cuadro 18: El rol del docente alfabetizador en las reuniones de trabajo 2, 3, 4 y 5 del GF.	

Si bien los docentes en sus biografías aluden al rol docente desde un lugar de legitimidad, disciplinamiento y autoridad, al referirse a sí mismos, plantean las posibilidades del cambio y los condicionantes del rol. Se refieren así a:

- **La posibilidad de la innovación curricular** desde un enfoque sociolingüístico y cultural que se distancia de las primeras visiones del concepto de alfabetización: *“Nos preguntamos entonces ¿Cómo podemos generar cambios y progresos en el proceso alfabetizador a partir de la recuperación de aspectos del entorno histórico, sociolingüístico y cultural de los niños y familias en el marco del currículo escolar”*.
- **La inseguridad del docente** frente a las situaciones de diversidad que se presentan en el aula de alfabetización: *“...no queda claro cómo trabajar en un aula donde hay tantas situaciones diferentes, edades e historias que no parecen compatibilizarse demasiado”*.
- **La sobrecarga laboral de su tarea y la multiplicidad de presiones** que convergen en el rol, poniendo en evidencia una pérdida de respaldo que contrasta en gran medida con el lugar social del maestro normal al que aludían en las biografías y el alto nivel de complejidad de la tarea docente en situaciones de diversidad: *“Bajos sueldos, muchas horas de trabajo, hijos poco atendidos, presiones del rol y etc etc”*.

Por otra parte, las notas de campo del GF durante el análisis de los cómics, muestran que el mismo favorece un distanciamiento y una mirada crítica de la propia biografía alfabetizadora que permite reconocer las representaciones del docente, el alumno y la escuela.

En el cuadro 19, se presentan las unidades textuales recuperadas de las notas de campo durante el análisis de los cómics y asociadas a la categoría rol del docente alfabetizador y sus correspondientes comentarios interpretativos.

Fase 2 - Planteo de la preocupación temática Material de base: Notas de campo del GF durante el Taller formativo 1 (fase H de la tarea)	
Categoría: Rol del docente alfabetizador (9)	
Comentarios interpretativos (frecuencia)	<i>Unidades Textuales</i>
Esteriotipos del rol (1)	<i>Tantas las historias alfabetizadoras como los cómics marcan fuertes estereotipos respecto al rol del docente y al rol de alumno alfabetizador, como así también respecto al lugar de la escuela.</i>
Denuncia al modelo normalista (2)	<i>Presentan al maestro alfabetizador que tuvimos y que no quisiéramos reproducir como: Autoritario, discriminador, gritón, incapaz de ayudar al alumno y respetar los tiempos del mismo.</i> <i>El docente aparece también como quien regula la disciplina, castiga e impone normas propias de la cultura escolar: estar quieto, callado, en silencio, derecho y como ejecutor de clasificaciones discriminatorias que inciden negativamente en la autoestima de los alumnos (flojos, regulares y buenos) y como consecuencia de ellos en la dinámica familiar.</i>
Visión de cambio respecto al rol (4)	<i>Como docentes aspiramos a cambiar la historia que hemos vivido . Desde el comienzo de nuestra formación venimos trabajando con conceptos como docente guía, alumno constructor del conocimiento, conocimiento compartido, conocimiento significativo, ideas previas, más una planificación que englobe dichos conceptos entre otros, pero la cuestión parece no ser tan sencilla, es general el temor de cómo llevarlo a la práctica.</i> <i>Luchamos con la idea de que tenemos teoría pero no bajada al aula.</i> <i>Nos parece una teoría apasionante, pero nueva, y como todos sabemos, lo nuevo acarrea temores, incertidumbre y muchos cambios.</i> <i>Como será que hasta nuestras viejas estructuras debemos cambiar, ya que como los cómics lo demuestran, tenemos incorporado a un viejo y atroz maestro conductista que de vez en cuando da señales de vida.</i>
Apuesta al desarrollo profesional continuo (2)	<i>Ser docente alfabetizador en los tiempos que corren implica ante todo un pacto con el desarrollo continuo de competencias profesionales, ya que el escenario actual de los procesos comunicativos es esencialmente contradictorio, tensionante y variable.</i> <i>Todas fuimos muy críticas con aquellas historias que tenemos y sabemos que no queremos lo mismo para nuestros alumnos pero es cierto que no es tan fácil dejarlo de lado.</i>

Cuadro 19: El Rol del docente alfabetizador en el taller formativo 1 del GF, fase H de la tarea.

Los datos anteriores, evidencian que el pensamiento del GF se modifica en la medida que él mismo reelabora sus creencias y representaciones iniciales y de este modo:

- **Reconoce críticamente los estereotipos del rol** y la presencia de vestigios conductistas que debemos hacer conscientes para poder modificar: *“Tantos las historias alfabetizadoras como los cómics marcan fuertes estereotipos respecto al rol del docente y al rol de alumno alfabetizador, como así también respecto al lugar de la escuela”*.
- **Revisa el perfil normalista** y su impronta de autoritarismo, disciplinamiento, clasificación: *“Presentan al maestro alfabetizador que tuvimos y que no quisiéramos reproducir como: Autoritario, discriminador, gritón, incapaz de ayudar al alumno y respetar los tiempos del mismo”*.
- **Fortalece una visión de cambio e innovación** asociada al rol, reconociendo la complejidad que conlleva el cambio y la necesidad de transformar las prácticas y no reproducir las historias alfabetizadoras personales: *“Como docentes aspiramos a cambiar la historia que hemos vivido...”*.
- **Reconoce la necesidad de una revisión permanente del rol** desde la necesidad de asumir una formación continua que pueda dar respuesta a la complejidad y variabilidad de los escenarios comunicativos actuales que enmarcan la alfabetización: *“Ser docente alfabetizador en los tiempos que corren implica ante todo un pacto con el desarrollo continuo de competencias profesionales. . . ”*.

Esta apuesta al desarrollo continuo y a la innovación, no niega el riesgo de reproducción de la matrices personales de aprendizaje y en tal sentido muestra que el profesorado comienza a hacer consciente su propia historia alfabetizadora.

3-2.4.2. Acerca del concepto - enfoque de alfabetización

Resulta interesante contrastar el concepto que se infiere de las biografías con la postura que los docentes explicitan al respecto, durante las primeras reuniones de trabajo . El análisis del contenido de las mismas, permite observar las continuidades y contrastes en la visión del concepto. En el cuadro 20 se presentan las unidades textuales recuperadas de reuniones 2, 3, 4, 5 y asociadas a la categoría concepto - enfoque de alfabetización y sus correspondientes comentarios interpretativos.

Fase 2 – Planteo de la preocupación temática Material de base: notas de campo de las Reuniones 2, 3, 4, 5 del GF	
Categoría: Concepto – enfoque de alfabetización (10)	
Comentarios interpretativos (frecuencia)	<i>Unidades Textuales</i>
Prerrequisitos (1)	<i>Los niños no están estimulados a la escritura ni a la lectura, lo viven como una obligación y no están disciplinados para cuatro horas de clase con el cuaderno y el lápiz.</i>
O B J E T I V O S (2)	<i>Aprender la lengua escrita con corrección y poder reflexionar sobre ella.</i>
	<i>Aprender las convenciones de la escritura desde edad muy temprana.</i>
Uso funcional Preparación Para la vida ciudadana (2)	<i>Prepararse para ser un buen ciudadano y comprender los mensajes de la vida cotidiana que cada día son más complejos.</i>
	<i>Desarrollar buenas competencias para decodificar los textos.</i>
Énfasis en la lectura y escritura como adquisiciones básicas (1)	<i>Ante todo lo que pasa creemos que la alfabetización debe estar centrada en la escritura y la lectura ya que esta es la base para otros lenguajes.</i>
Valoración de la Reflexión teórica (1)	<i>Nos resultó muy interesante también releer todos los enfoques de Alfabetización</i>
Ecclectisismo metodológico (2)	<i>Vemos que los enfoques puros son muy difíciles de aplicar y tiene poco sentido sujetarse a ellos sin pensar en los desafíos que presenta cada grupo.</i>
	<i>El texto de Daviña clarifica y nos viene bien ya que en la práctica hacemos un poco de cada uno pero rara vez nos ponemos a pensar en término de enfoques.</i>
Significación social de la propuesta alfabetizadora (1)	<i>Esperamos que estas ideas nos ayuden a ir encontrando tareas significativas.</i>

Cuadro 20: El concepto-enfoque de alfabetización del GF en las reuniones de trabajo 2,3,4 y 5.

El análisis de los datos antes presentados, pone de manifiesto que el GF, al reflexionar desde el posicionamiento del rol docente, comienza a contrastar sus creencias y representaciones con otros discursos académicos, base para la elaboración de saberes específicos. Es así como:

- **Valora la reflexión teórica sobre el concepto**, tal como puede observarse en las unidades textuales del cuadro anterior: “*El texto de Daviña clarifica*

y nos viene bien ya que en la práctica hacemos un poco de cada uno pero rara vez nos ponemos a pensar en término de enfoques". Esto permite avanzar desde la visión experiencial propia que dan las autobiografías hacia un análisis más explícito: *"Vemos que los enfoques puros son muy difíciles de aplicar. . ."*.

- **Comienza a percibir y explicitar la importancia de la significación social y de la escritura** que al decir de Wells (1987), alude al nivel funcional y supone que estar alfabetizado consiste en ser capaz de enfrentarse a usos distintos del lenguaje escrito como consecuencia de los distintos contextos sociales: *"Prepararse para ser un buen ciudadano y comprender los mensajes de la vida cotidiana que cada día son más complejos"*.
- **Enfatiza en la alfabetización como adquisición de una competencia básica** que permite el abordaje de diversos lenguajes que el profesorado no explicita en su especificidad: *"Ante todo lo que pasa, creemos que la alfabetización debe estar centrada en la escritura y la lectura ya que esta es la base para otros lenguajes"*. Si bien resulta interesante el reconocimiento de nuevos lenguajes, como anticipo de una visión más plural del concepto, aún no se evidencia el lugar de la escuela con relación a estos y persiste la visión de la alfabetización centrada en la lectura y escritura.
- **Avanza sobre el concepto de método único** y reconocen explícitamente la imposibilidad de ejercer este mandato desde el rol, reconociendo el eclecticismo metodológico en las prácticas y la ausencia de un saber explícito al respecto. *"Vemos que los enfoques puros son muy difíciles de aplicar y tiene poco sentido sujetarse a ellos sin pensar en los desafíos que presenta cada grupo"*. Se preguntan por los destinatarios de la alfabetización como punto de partida para la reflexión metodológica. Esto supone un contraste importante con la visión homogénea que se diera anteriormente.

No obstante, no exento de contradicciones, el GF:

- **Reproduce la visión de los prerrequisitos alfabetizadores** del mismo modo que la vivió a nivel personal y sin establecer aún reflexiones

superadoras al respecto. A la visión motriz, añade la idea de disciplinamiento para la escritura, lo cual se vincula con los rituales escolarizados: “*Los niños no están estimulados a la escritura ni a la lectura, lo viven como una obligación y no están disciplinados para cuatro horas de clase con el cuaderno y el lápiz*”.

En los objetivos de enseñanza que el GF plantea para el proceso de alfabetización:

- **Ratifica el enfoque funcional**, enfatizando las competencias de uso lingüístico pero también la construcción de las convenciones, como un aprendizaje temprano: “*aprender las convenciones de la escritura desde edad muy temprana*”.

La visión de la alfabetización vinculada a la formación del ciudadano, entronca con la tradición normalista y el proyecto de la generación del 80 pero a su vez actualiza la necesidad de alfabetizar para ejercer el rol ciudadano, no explicitándose aún qué concepción del mismo subyace.

Por otra parte, en el cuadro 21 se presentan las unidades textuales recuperadas de las notas de campo del Taller Formativo 1, asociadas al código concepto-enfoque de alfabetización y sus correspondientes comentarios interpretativos.

Fase 2 – Planteo de la preocupación temática Material de base: notas de campo del Taller Formativo 1 del GF (fase G de la tarea)	
Categoría: El concepto – enfoque de alfabetización (7)	
Comentarios interpretativos (frecuencia)	Unidades textuales
Reflexión teórica y distanciamiento de la propia experiencia (2)	<i>Finalizada la experiencia de las biografías, Silvia nos propuso indagar qué entendemos por alfabetización y a partir de acá fue muy larga la discusión.</i> <i>En esta reunión nos pusimos a trabajar desde firme con los textos leídos.</i>
Focalización del problema en los medios y distanciamiento del propio rol (1)	<i>Estuvimos de acuerdo que los medios de comunicación son los principales culpables de los problemas de lectura y escritura que presentan los niños ya que ofrecen unos estímulos que alejan a los chicos de los objetivos de la lectura y la escuela poco puede hacer ante este fenómeno.</i>
Reconocimiento de la complejidad del concepto de alfabetización (1)	<i>Nos fue muy de utilidad analizar el concepto de alfabetización de Wells y así descubrimos que el concepto es muy complejo y tiene varios niveles de reflexión.</i>

Fase 2 – Planteo de la preocupación temática Material de base: notas de campo del Taller Formativo 1 del GF (fase G de la tarea)	
Análisis crítico de las prácticas ejecutivas de la alfabetización (2)	<i>Nos interesó darnos cuenta cómo estamos nosotros en relación al mismo, luego de analizar las definiciones de los ámbitos epistémicos, funcional, instrumental y ejecutivo, estuvimos casi seguras en que nuestro trabajo se concentra en lo ejecutivo.</i>
	<i>De todos modos también sabemos que lo ejecutivo ha marcado nuestra propia historia alfabetizadora, ya las biografías lo han demostrado y por ello nos gustaría salir de allí.</i>
Resistencia al cambio (1)	<i>al ser tan grandes los problemas de los chicos nos parece realmente difícil que la alfabetización pueda tener valor funcional o pueda contribuir a cambiar el modo de pensar de ellos.</i>
Cuadro 21: El concepto-enfoque de alfabetización del GF en el taller formativo 1, fase G de la tarea.	

Los datos antes expuestos, muestran el proceso de reelaboración de creencias y representaciones, a la luz del contraste con otros discursos teóricos y académicos. Se presentan tensiones , contradicciones y se pone de manifiesto que en la visión del concepto de alfabetización:

- **Quedan escindidos aún los medios de comunicación** a quienes los docentes le atribuyen la responsabilidad del fracaso en los procesos de lectura y escritura: “...los medios de comunicación son los principales culpables de los problemas de lectura y escritura que presentan los niños...”.
- **El profesorado comienza a distanciarse de la experiencia personal** asociada al relato alfabetizador e **inicia una reflexión teórica** que permite ir distanciando la propia experiencia para poner en acción mecanismos de análisis y la lectura va ofreciendo niveles de reflexión respecto al concepto de alfabetización y su complejidad: “...lo ejecutivo ha marcado nuestra propia historia alfabetizadora, ya las biografías lo han demostrado y por ello nos gustaría salir de allí”, “Nos fue muy de utilidad analizar el concepto de alfabetización de Wells y así descubrimos que el concepto es muy complejo y tiene varios niveles de reflexión”.
- **El debate no se queda solo en el plano teórico sino que permite que el profesorado a partir de las lecturas vuelva la mirada a su práctica** y reconozca la fuerte impronta del nivel ejecutivo del concepto en sus propuestas alfabetizadoras, planteando también las relaciones de dicha cuestión con sus propias biografías: “. . . luego de analizar las definiciones

de los ámbitos epistémicos, funcional, instrumental y ejecutivo, estuvimos casi seguras en que nuestro trabajo se concentra en lo ejecutivo”.

- **Los docentes plantean resistencia e inseguridad con relación al abordaje del nivel funcional y epistémico del concepto** y fundamentan la misma en supuestos problemas del alumnado que no quedan debidamente explicitados. En este punto se observa lo complejo que resulta avanzar del nivel ejecutivo y las resistencias que se plantean a través de un mecanismo que pone en el alumno la imposibilidad del cambio: *“al ser tan grandes los problemas de los chicos nos parece realmente difícil que la alfabetización pueda tener valor funcional o pueda contribuir a cambiar el modo de pensar de ellos”*.

Por otra parte, las notas de campo tomadas durante la actividad de análisis de cómics, muestran de qué modo el profesorado avanza en la visión del concepto a través de un proceso de distanciamiento de la propia experiencia. El cuadro 22 presenta las unidades textuales recuperadas de las notas de campo del Taller Formativo 1, asociadas a la categoría concepto - enfoque de alfabetización y sus correspondientes comentarios interpretativos.

Fase 2 - Planteo de la preocupación temática Material de base: notas de campo del Taller Formativo 1 del GF (fase H de la tarea)	
Categoría: El concepto – enfoque de alfabetización (18)	
Comentarios interpretativos (frecuencia)	Unidades Textuales
Revisión de la visión ejecutiva de la alfabetización (1)	<i>Centrados únicamente en los aspectos ejecutivos de la alfabetización lo cual impedía plantear propuestas didácticas desde las cuales la lectura y escritura posean significatividad social.</i>
Revisión de la impronta de la escolarización en la alfabetización (3)	<i>Las agresiones de los compañeros se confunden con los gritos de la maestra creando un clima poco propicio para la alfabetización.</i>
	<i>Se plantea el “trauma de la ortografía” como una mirada posible sobre el texto que se asocia al desprestigio y a la negación del valor del error como posibilidad de nuevo aprendizaje.</i>
	<i>En síntesis podría decirse que los estereotipos de docente, escuela y alumno que presentan las dos historias reflejan la fuerte impronta que ha dejado en nosotros la escolarización, vaciando de sentido a la lectura y la escritura. ¿Por qué imponer rituales que no necesariamente conducen a la lectura y escritura?</i>
Enfoque comunicativo y funcional de la	<i>Es necesario: leer con un objetivo, participar en actos variados de lectura, enfrentarse a contextos distintos de lectura.</i>

Fase 2 - Planteo de la preocupación temática Material de base: notas de campo del Taller Formativo 1 del GF (fase H de la tarea)	
lectura y escritura (6)	<i>Cumplir con los distintos objetivos de la lectura: - Leer para conocer - Leer por placer - Leer para buscar información.</i>
	<i>En cuanto a la escritura es posible puntualizar: es necesario para escribir, conocer para qué escribo, a quién va dirigido y el formato del texto.</i>
	<i>Para escribir un texto es relevante el trabajo con borradores y se debe intentar que el último borrador sea lo más puro posible.</i>
	<i>Es necesario que los alumnos puedan comparar el primer borrador con el último, para que vean sus progresos y las diferencias.</i>
	<i>Trabajar con borradores permite englobar la enseñanza de muchos contenidos, por ejemplo: puntuación, coherencia, etc.</i>
Ampliación y apertura del concepto de alfabetización (7)	<i>Desde todas estas prácticas creemos que se puede pensar un concepto abierto y siempre cambiante.</i>
	<i>En este punto consideramos que el reconocimiento de una competencia para alfabetizar pasa no sólo por la identificación de las situaciones que hay que manejar, de los problemas que hay que resolver, de las decisiones que hay que tomar, sino también por la explicitación de los saberes, de las capacidades, de los esquemas de pensamiento y de las necesarias orientaciones éticas.</i>
	<i>El concepto que reflejan las historietas es el más tradicional de todos y supone que los niños son tablas rasas por ello deben empezar por rulos, moños, curvas y demás trazos antes de animarse a la letra.</i>
	<i>Este cuadro nos ayuda a pensar en que tenemos que balancear, no quedarnos con los palotes de rutina, sino trabajar con los aspectos funcionales, instrumentales y epistémicos de la alfabetización.</i>
	<i>Estuvimos de acuerdo en que el camino es inverso al que se venía haciendo.</i>
	<i>Se habla de cómo las distintas ciencias pueden explicar la complejidad de la alfabetización, como ser la psicología, la sociolingüística, la sociología, la antropología, etc.</i>
	<i>Reveremos los tres tipos de conocimientos implicados sobre las escrituras, el sistema de escritura, el estilo de lenguaje escrito.</i>
Ampliación y apertura de la visión metodológica (1)	<i>Aparecen Piaget con el ajuste óptimo a través de la asimilación -desequilibrio-acomodación-equilibrio y la psicogénesis (construcción del conocimiento), Vigotsky con la influencia del contexto social en el aprendizaje y la activación de la zona del desarrollo próximo, Bruner señala la importancia de los primeros contactos con la madre y las pautas con el andamiaje en relación con la zona de desarrollo próximo de Vigotsky y por último Ausubel que concreta los saberes anteriores relacionando con el ámbito escolar, desarrolla el concepto de aprendizaje significativo.</i>

Cuadro 22: El concepto-enfoque de alfabetización del GF en el Taller Formativo 1, fase H de la tarea.

Mirar la propia experiencia alfabetizadora a través de los cómics y contrastarla a su vez con otros discursos académicos, permite al profesorado fortalecer el proceso de revisión crítica, punto clave para la apertura de la reflexión profesionalizadora. Es así como el GF logra:

- **Revisar los alcances y complejidades del concepto de alfabetización**, haciendo alusión a su propia historia alfabetizadora y cuestionando el énfasis excesivo en los aspectos motrices y ejecutivos: “. . . *los estereotipos de docente, escuela y alumno que presentan las dos historias reflejan la fuerte impronta que ha dejado en nosotros la escolarización, vaciando de sentido a la lectura y la escritura. . .*”.
- **Cuestionar el clima agresivo y autoritario** que a menudo reinaba en las aulas alfabetizadoras: “*centrados únicamente en los aspectos ejecutivos de la alfabetización lo cual impedía plantear propuestas didácticas desde las cuales la lectura y escritura posean significatividad social*”.
- **Cuestionar la impronta de la escolarización** y sus rutinas, como así también el vaciamiento de sentido de los procesos de lectura y escritura, ausentes de significación social: “. . . *los estereotipos de docente, escuela y alumno que presentan las dos historias reflejan la fuerte impronta que ha dejado en nosotros la escolarización, vaciando de sentido a la lectura y la escritura. . .*”.
- **Reflexionar sobre la necesidad de ampliar el concepto y admitir su permanente transformación** en los diferentes contextos históricos y sociales, así como la interdisciplinariedad de su campo de referencia: “*Este cuadro nos ayuda a pensar en que tenemos que balancear, no quedarnos con los palotes de rutina, sino trabajar con los aspectos funcionales, instrumentales y epistémicos de la alfabetización*”.
- **Construir una visión comunicativa de los procesos de lectura y escritura**, aludiendo a la dimensión cognitiva, social y ética del concepto, desde el planteo de líneas de reflexión teórica explícitas, referenciadas a autores: “*Aparecen Piaget con el ajuste óptimo a través de la asimilación -desequilibrio-acomodación-equilibrio y la psicogénesis (construcción del conocimiento), Vigostsky con la influencia del contexto social en el aprendizaje y la activación de la zona del desarrollo próximo, Bruner señala la importancia de los primeros contactos con la madre y las pautas*”.

con el andamiaje en relación con la zona de desarrollo próximo de Vigotsky y por último Ausubel que concreta los saberes anteriores relacionando con el ámbito escolar, desarrolla el concepto de aprendizaje significativo”.

3-2.4.3. Acerca de la visión de la familia en la alfabetización

Los docentes realizan una mirada crítica de la propia familia, a partir de las biografías y del análisis de los cómics que ayudan a reelaborar las primeras creencias. Reconocen que en la misma existió un mandato de legitimidad hacia la escuela que difiere de la situación actual. En el cuadro 23 se presentan las unidades textuales recuperadas de las notas de campo del taller formativo 1, asociadas a la categoría análisis de la visión de la familia en la alfabetización y sus correspondientes comentarios interpretativos.

Fase 2 - Planteo de la preocupación temática Material de base: notas de campo del Taller Formativo 1 del GF (fase H de la tarea)	
Categoría: La visión de la familia en la alfabetización (2)	
Subcategoría (frecuencia)	Unidades textuales
Visión crítica la familia como reproductora del mandato escolar (1)	<i>Una familia que legitima el mandato escolar sin poder cuestionarse los contenidos ideológicos del mismo.</i>
Visión crítica de la propia familia (1)	<i>Estuvimos rápidamente de acuerdo en que las familias propias no son un modelo imitable hoy por hoy.</i>

Cuadro 23: La visión de la familia en el taller formativo 1 del GF, fase H de la tarea.

Los datos anteriores, ponen de manifiesto que los docentes reconocen la imposibilidad de tomar a la propia familia como paradigma o modelo desde cual juzgar a las restantes: “...las familias propias no son un modelo imitable hoy por hoy. ”

A pesar de las reflexiones anteriores, los datos del cuadro 23 muestran la persistencia de una visión etnocéntrica que no logra reconocer la diversidad lingüística y cultural del grupo de alumnos y familias: “no son un modelo imitable” o se piensa que son

incapaces de tomar opciones personales: *“una familia que legitima el mandato escolar sin poder cuestionarse los contenidos ideológicos del mismo”*.

En el cuadro 24 se presentan las unidades textuales recuperadas de las notas de campo de la reunión de trabajo 2, asociadas a la categoría visión de la familia en la alfabetización y sus correspondientes comentarios interpretativos.

Fase 2 - Planteo de la preocupación temática Material de base: Notas de campo de la Reunión de Trabajo 2 del GF (fase B de la tarea)	
Categoría: La visión de la familia en la alfabetización (7)	
Comentarios Interpretativo (frecuencia)	Unidades textuales
Visión etnocéntrica y deficitaria de la familia de los alumnos (7)	<i>Una familia que legitima el mandato escolar sin poder cuestionarse los contenidos ideológicos del mismo.</i>
	<i>Hay niños que poseen sobreedad, otros situaciones familiares complejas, algunos son hijos de familias extranjeras o migrantes internos y poseen una importante distancia sociocultural y lingüística respecto a la escuela.</i>
	<i>Los niños no están estimulados a la escritura ni a la lectura, lo viven como una obligación.</i>
	<i>Algunos de ellos cuentan con diagnósticos psicopedagógicos que determinan trastornos de aprendizaje y coeficientes intelectuales menores a los de su edad cronológica.</i>
	<i>Están casi todo el día solos, mucho en la calle y tienen muy poco apoyo de parte de la casa.</i>
	<i>Los nenes vienen mal alimentados, algunos sufren problemas de violencia y maltrato en la familia.</i>
	<i>Cuando llegan al aula apenas tienen ganas de sentarse y sacar los útiles.</i>
Cuadro 24: La visión de la familia en la reunión de trabajo 2 del GF, fase B de la tarea.	

Los datos anteriores muestran, creencias asociadas a :

- Una visión etnocéntrica de la familia:** el profesorado caracteriza a la misma aludiendo a todos los aspectos que la cultura escolar espera de los padres y de los niños, al iniciar la alfabetización: estimulación, contención, útiles adecuados. Las apreciaciones respecto a la violencia y al maltrato, surgen del discurso docente y el profesorado no cuenta con datos concretos que respalden estas opiniones, al igual que la supuesta falta de alimentación de la cual se habla: *“Los nenes vienen mal alimentados, algunos sufren problemas de violencia y maltrato en la familia”, “Están casi todo el día solos, mucho en la calle y tienen muy poco apoyo de parte de la casa”*.

- **Una visión deficitaria de algunos niños:** los docentes en lugar de valorar las diferencias cognitivas y de estilos de aprendizaje, rotulan a algunos niños de poseer un coeficiente intelectual menor al de su edad cronológica: *“...diagnósticos psicopedagógicos que determinan trastornos de aprendizaje y coeficientes intelectuales menores a los de su edad cronológica”*.

3-3. Generalización interpretativa y recapitulación de los datos recolectados

Se procede a continuación a realizar la generalización interpretativa de los datos vinculados a cada una de las categorías de análisis. La información se organiza en los cuadros 25, 26 y 27 y bajo las siguientes denominaciones y relaciones:

Instrumentos metodológicos: refieren a las fuentes de los datos que se presentan. Teniendo en cuenta la naturaleza de los datos que aporta cada instrumento, se sintetizan:

Datos cualitativos-cuantitativos: se relacionan con un instrumento metodológico en particular y resultan de la cuantificación de unidades textuales respecto a una categoría.

Datos cualitativos: se relacionan con uno o más instrumentos metodológicos y recogen el aporte de los instrumentos no cuantificables.

Ambos tipos de datos se agrupan a través de ejes de contenido que pretenden favorecer la organización de la información como paso a previo a la elaboración de las conclusiones del presente estudio.

En términos generales, se pueden identificar dos grandes momentos en el pensamiento del profesorado que incluyen 1 o más ejes de contenido: el primero ligado a un fluir de las representaciones biográficas de la alfabetización y el segundo, a la práctica docente y las reflexiones teóricas explícitas. Presentamos a continuación, precisiones respecto a los mismos, desde cada una de las categorías de análisis.

3-3.1. Respeto al rol del docente alfabetizador

La evolución se da desde el **momento 1** (eje de contenido 1), donde el rol aparece:

- Vinculado al normalismo, representaciones biográficas centradas en la visión de un docente rígido, autoritario, que provoca miedo, opera desde un control higienista y centra su función en la transmisión de valores homogéneos.

Hacia el **momento 2** (eje de contenido 2): donde el rol se visualiza:

- Orientado hacia una mirada distanciada y crítica que, desde el humor, revisa creencias y representaciones y denuncia el autoritarismo y la rigidez para mostrar otras historias posibles.

Dicho distanciamiento, permite el **momento 3** (eje de contenido 3), en el cual se observa:

- El contraste con otros discursos académicos y una redefinición del rol desde la necesidad de permanente cambio, innovación y proyecciones a futuro.

Se sintetizan en el cuadro 25 la evolución de los planteos del profesorado.

Fase 2- Planteo de la preocupación temática					
Evolución de los planteos del profesorado respecto al:					
ROL DEL DOCENTE ALFABETIZADOR					
Fuente de los datos: biografías alfabetizadoras, texto colectivo del GF, cómics elaborados por el GF, notas de campo de las reuniones de trabajo y del análisis de los cómics.					
Eje de Contenido 1		Eje de Contenido 2		Eje de Contenido 3	
Rol normalista del profesorado: las representaciones biográficas respecto a los propios docentes alfabetizadores.		Distanciamiento de las creencias personales y revisión del rol docente		Enunciación de un rol crítico del profesorado: proyecciones a futuro y contraste con otros discursos académicos.	
<i>Datos Cualitativos-cuantitativos</i>	<i>Datos cualitativos</i>	<i>Datos Cualitativos-cuantitativos</i>	<i>Datos cualitativos</i>	<i>Datos Cualitativos-cuantitativos</i>	<i>Datos cualitativos</i>
Miedo (1) Dedicación (1) Rigidez y exigencia	Visión normalista del rol docente que asocia al maestro con el disciplinamiento, el castigo,	Denuncia al modelo normalista (2) Visión de	Denuncia desde el humor el autoritarismo y la rigidez del docente.	Reflexión sobre la propia práctica e innovación (2)	Revisión de la propia práctica y apuesta al desarrollo profesional continuo. Ruptura de una historia

Fase 2- Planteo de la preocupación temática Evolución de los planteos del profesorado respecto al: ROL DEL DOCENTE ALFABETIZADOR					
Fuente de los datos: biografías alfabetizadoras, texto colectivo del GF, cómics elaborados por el GF, notas de campo de las reuniones de trabajo y del análisis de los cómics.					
(1) Autoritarismo (1)	la represión como caminos a la alfabetización	cambio respecto al rol (4)	Revisión del perfil normalista		alfabetizadora homogénea y común y reconocimient o de otras historias posibles.
Alivio y contención (1)		Sobrecarga laboral (2)	Planteo de la sobrecarga laboral propia del rol. Reconocimien to de los estereotipos del rol.	Apuesta al desarrollo profesional continuo (2)	Fortalecimient o de una visión de cambio e innovación
Buen trato (1)		Revisión de Estereotipos del rol (1)			
Control e higiene Agresión (1)					

Cuadro 25: Evolución de los planteos del GF respecto al rol del docente alfabetizador en la fase 2 de la experiencia formativa.

3-3.2. Respeto al concepto – enfoque de alfabetización

La evolución se da desde el **momento 1** (eje de contenido 1), donde el concepto-enfoque aparece relacionado a creencias y representaciones de la propia biografía:

- Descontextualizado, ligado a los aspectos ejecutivos de la codificación, mediado por la impronta de la escolarización y sus lógicas clasificatorias.
- Vinculado al disciplinamiento físico, moral e intelectual, a la repetición y a los métodos y libros únicos.

Hacia el **momento 2**, (eje de contenido 2), donde se reelaboran las primeras creencias y representaciones y el concepto enfoque se visualiza:

- Contrastado con otros discursos académicos.
- Planteado desde una mayor apertura y pluralidad que permite la revisión crítica de la mirada ejecutiva del concepto y el reconocimiento de una dimensión cognitiva, social y ética del concepto.

- Vinculado al modelo comunicativo-funcional que alude a la significatividad social de los procesos de lectura y escritura, cuyo abordaje requiere un eclecticismo metodológico planificado y un análisis de las características culturales de los destinatarios y sus familias.

Persisten no obstante resistencias al cambio, ideas y prácticas vinculadas a:

- El énfasis en la alfabetización como adquisición de una competencia básica que permite el desarrollo de posteriores lenguajes.
- El disciplinamiento, la clasificación y la resistencia al cambio.
- La reproducción de prerrequisitos alfabetizadores.
- La mirada de los problemas alfabetizadores reducida al impacto de los medios de comunicación.

Dentro de esta línea de evolución, la creación y el análisis de los cómics resultó una actividad formativa de tránsito que favoreció el desarrollo de una visión más distanciada y crítica respecto a las creencias personales.

En el cuadro 26 se presentan y sintetizan los datos básicos que fundamentan las ideas anteriores:

Fase 2- Planteo de la preocupación temática					
Evolución de los planteos del profesorado respecto al:					
CONCEPTO-ENFOQUE DE ALFABETIZACION					
Fuente de los datos: biografías alfabetizadoras, texto colectivo del GF, cómics elaborados por el GF, notas de campo de las reuniones de trabajo del GF, notas de campo del GF durante el análisis de los cómics.					
Eje de contenido 1		Eje de Contenido 2		Eje de contenido 3	
Concepción tradicional de la alfabetización vinculada a creencias y representaciones personales		Revisión Crítica del concepto-enfoque de alfabetización		Enunciación de una visión comunicativa y vinculada a la diversidad sociocultural. Contraste con otros discursos académicos.	
<i>Datos cualitativos-cuantitativos</i>					<i>Datos cualitativos</i>
Presencia de prerrequisitos alfabetizadores (3)	Planteo de un concepto de alfabetización escolar centrado en las cuestiones	Valoración de la reflexión teórica (1)	Denuncia desde el humor del autoritarismo del docente, las lógicas clasificatorias y sus pautas de	Uso funcional Preparación para la vida ciudadana (2)	Denuncia desde el humor del autoritarismo del docente, las lógicas
Objeto de conocimiento		Reflexión teórica y		Significación social de la	

Fase 2- Planteo de la preocupación temática
Evolución de los planteos del profesorado respecto al:
CONCEPTO-ENFOQUE DE ALFABETIZACION

Fuente de los datos: biografías alfabetizadoras, texto colectivo del GF, cómics elaborados por el GF, notas de campo de las reuniones de trabajo del GF, notas de campo del GF durante el análisis de los cómics.

<p>descontextualizado (1)</p> <p>Sobredimensión de aspectos ejecutivos de la alfabetización (3)</p> <p>Presencia de Libros únicos. (3)</p> <p>Lógica clasificatoria y biografías anticipadas. (2)</p> <p>Temor, inseguridad Baja autoestima. (2)</p>	<p>ejecutivas y descontextualizado de las funciones sociales de la lengua.</p> <p>Disociación entre los conceptos de alfabetización escolar y familiar.</p>	<p>distanciamiento de la propia experiencia (2)</p> <p>Revisión de la impronta de la escolarización en la alfabetización (3)</p> <p>Revisión de la visión ejecutiva de la alfabetización. (1)</p> <p>Análisis crítico de las prácticas ejecutivas de la alfabetización (2)</p>	<p>disciplinamiento.</p> <p>Ruptura de una historia alfabetizadora homogénea y común y reconocimiento de otros enfoques posibles.</p>	<p>propuesta alfabetizadora (1)</p> <p>Eclecticismo Metodológico (2)</p> <p>Reconocimiento de la complejidad del concepto de alfabetización (1)</p> <p>Enfoque comunicativo y funcional de la lectura y escritura (6)</p> <p>Ampliación y apertura de la visión metodológica (1)</p> <p>Reflexión y Aprendizaje de las convenciones (2)</p> <p>Énfasis en la lectura y escritura como adquisiciones básicas (1)</p> <p>Focalización del problema en los medios y distanciamiento del propio rol (1)</p> <p>Resistencia al cambio (1)</p> <p>Presencia de Prerrequisitos alfabetizadores (1)</p>	<p>clasificadoras y sus pautas de disciplinamiento.</p> <p>Ruptura de una historia alfabetizadora homogénea y común y reconocimiento de otros enfoques posibles.</p> <p>Resistencias al cambio.</p>
--	---	--	---	---	---

Cuadro 26: Evolución de los planteos del GF respecto al rol concepto-enfoque de alfabetización en la fase 2 de la experiencia formativa.

3-3.3. Respeto a la visión de la familia en la alfabetización

La evolución se da desde el **momento 1** (eje de contenido 1), donde la visión de la familia en la alfabetización se plantea asociada a:

- Un modelo personal e “idealizado” que reproduce las lógicas clasificatorias escolarizadas, apoya y legitima el mandato alfabetizador escolar, contiene, estimula, mediando la lectura y potenciando el intercambio con hermanos mayores.

La denuncia desde el humor y a través de los, cómics, respecto a las lógicas clasificatorias de la alfabetización y el impacto de las mismas en el hogar, ayuda a construir una visión más crítica acerca de la reproducción familiar del mandato alfabetizador de la escuela y permite al profesorado reflexionar sobre la ruptura de una historia alfabetizadora homogénea y común y reconocer otras historias posibles.

Es así como en el **momento 2 (eje de contenido 2)**, la visión de la familia en la alfabetización se plantea desde:

- Una visión crítica desde la cual el GF cuestiona dicha legitimidad, asume un rol profesional y confronta su propia familia.

Sin embargo y a pesar de esta mirada que avanza en criticidad, **persisten** no obstante ideas y prácticas desde las cuales:

- El profesorado vuelve a instalarse desde una visión etnocéntrica que lo lleva a juzgarlas y desvalorizarlas.

En el cuadro 27 se presentan y sintetizan las reflexiones anteriores:

Fase 2- Planteo de la preocupación temática			
Evolución de los planteos del profesorado respecto a:			
LA VISION DE LA FAMILIA EN LA ALFABETIZACION			
Fuente de los datos: biografías alfabetizadoras, texto colectivo del GF, cómics elaborados por el GF, notas de campo de las reuniones de trabajo y del análisis de los cómics.			
Eje de Contenido 1 Visión positiva e idealizada de la propia familia		Eje de Contenido 2 Cuestiona y confronta la propia familia pero sostiene una concepción etnocéntrica respecto a las familias de los alumnos	
Datos cualitativos-cuantitativos	Datos cualitativos	Datos cualitativos cuantitativos	Datos cualitativos
Legitimidad de la escuela en la familia	Planteo de un modelo	Visión crítica la familia como	Denuncia desde el

Fase 2- Planteo de la preocupación temática Evolución de los planteos del profesorado respecto a: LA VISION DE LA FAMILIA EN LA ALFABETIZACION			
Fuente de los datos: biografías alfabetizadoras, texto colectivo del GF, cómics elaborados por el GF, notas de campo de las reuniones de trabajo y del análisis de los cómics.			
(1) Contención y apoyo de la familia respecto a la tarea alfabetizadora de la escuela (6) Desapego familiar, angustia e inseguridad (2) Ausencia de apoyo familiar explícito a la tarea alfabetizadora (1) Lógica clasificatoria (1) Potencial alfabetizador de los hermanos mayores (1)	estable de familia que potencia la lectura, desde prácticas colectivas de narración e intercambio de libros.	reproductora del mandato escolar (1) Revisión de los modelos familiares (1)	humor las lógicas clasificatorias de la alfabetización y el impacto de las mismas en el hogar Visión crítica acerca de la reproducción familiar del mandato alfabetizador de la escuela.
Cuadro 27: Evolución de los planteos del GF respecto a la visión de la familia en la alfabetización en la fase 2 de la experiencia formativa.			

3-4. Recapitulación

A manera de síntesis, es posible decir que el capítulo presentó e interpretó la evolución del pensamiento de los profesores durante el planteo y exploración de la preocupación práctica que dio lugar a la investigación-acción.

Para dar cuenta de lo anterior, se analizaron y sintetizaron datos asociados a las categorías seleccionadas surgidos de las biografías alfabetizadoras del GF y de las reuniones de trabajo 2, 3, 4 y 5.

El análisis de los datos, pone de manifiesto en esta fase de trabajo, dos grandes momentos en la evolución de los planteos del profesorado. El primero, asociado a las primeras creencias y representaciones surgidas de las biografías alfabetizadoras y vinculado a la visión de un docente normalista, autoritario y transmisor de valores

culturales homogéneos que da cuenta de un concepto- enfoque de alfabetización tradicional y escolarizado, en el marco de una familia que legitima de manera acrítica el mandato de la escuela.

El segundo momento, más relacionado al hacer y al desarrollo profesional, gana en criticidad de parte del profesorado que conquista un concepto-enfoque más plural y abierto y se cuestiona su propia rol, al explicitar la voluntad de cambio e innovación. De todos modos, como todo cambio, se observan contramarchas y resistencias que se manifiestan en la persistencia de una mirada etnocéntrica y deficitaria de la familia de los alumnos.

CAPÍTULO 4. ¿QUÉ PIENSAN LOS PROFESORES DURANTE EL ANÁLISIS DE LA PREOCUPACIÓN TEMÁTICA?

4-1. CONTEXTUALIZACIÓN DE LOS DATOS ANALIZADOS

4-2. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DATOS

- 4-2.1. ¿Qué visión tiene el profesorado de su práctica alfabetizadora?: el aporte de las notas de campo en las reuniones del GF
 - 4-2.1.1. Acerca del rol del docente alfabetizador
 - 4-2.1.2. Acerca del concepto-enfoque de alfabetización
 - 4-2.1.3. Acerca de la visión de la familia en la alfabetización
- 4-2.2. ¿Qué concepto y enfoques didácticos prioriza el profesorado en el aula alfabetizadora?: miradas al aula y a los cuadernos de clase
 - 4-2.2.1. Acerca del rol del docente alfabetizador
 - 4-2.2.2. Acerca del concepto - enfoque de alfabetización
 - 4-2.2.3. Visión de la familia en la alfabetización
- 4-2.3. ¿Qué tensiones se presentan entre el discurso del profesorado y el hacer del aula?
 - 4-2.3.1. Acerca del rol del docente alfabetizador
 - 4-2.3.2. Acerca del concepto - enfoque de alfabetización
 - 4-2.3.3. Acerca de la visión de la familia en la alfabetización
- 4-2.4. ¿Qué cambios propone el profesorado al confrontar su discurso y su práctica?: hacia la construcción de un ambiente potencialmente alfabetizador
 - 4-2.4.1. Respecto al rol del docente alfabetizador
 - 4-2.4.2. Respecto al concepto-enfoque de alfabetización
 - 4-2.4.3. Respecto a la visión de la familia en la alfabetización

4-3. GENERALIZACIÓN INTERPRETATIVA Y RECAPITULACIÓN DE LOS DATOS

- 4-3.1. Respecto al rol del docente alfabetizador
- 4-3.2. Respecto al concepto - enfoque de alfabetización
- 4-3.3. Respecto a la visión de la familia en la alfabetización

4-4. RECAPITULACIÓN

4-1. Contextualización de los datos analizados

El presente capítulo, surge de una relectura e interpretación del proceso formativo en su Fase 3 de trabajo: análisis de la preocupación temática.

Se estructura a partir del análisis de los datos que aportan los instrumentos facilitadores de la formación: taller formativo 2 y reuniones 11, 12, 13 del GF, en las diferentes tareas propuestas.

Del Taller formativo 2, análisis de cuadernos de clase, se recogen los siguientes datos:

- Notas de Campo del GF (N.C.G. F.)
- Notas de Campo de la Coordinadora (NCC)

Durante las Reuniones de trabajo, se recogen los siguientes datos:

- Notas de Campo del GF (N.C.G. F.)
- Notas de Campo de la Coordinadora (NCC)
- Descripción gráfica y escrita de un espacio alfabetizado creado por los docentes del GF.

A efectos de contextualizar la información que se analiza en el capítulo, se enuncian las tareas propuestas en cada instancia (ver cuadros 28 y 29) en los cuales se explicitan también, los objetivos y bibliografía de referencia, utilizada en cada caso.

Facilitador de la Formación: Taller formativo 2 - Análisis de cuadernos de clase		
Objetivos	Tareas propuestas	Bibliografía
<p>Analizar los enfoques de alfabetización que se ponen de manifiesto a través de los cuadernos de clase de los niños del año integrador.</p> <p>Relativizar el valor de los métodos y tomar conciencia de la importancia que tiene la inclusión de la cultura experiencial en la propuesta alfabetizadora.</p> <p>Proyectar nuevas prácticas alfabetizadoras a partir de</p>	<p>A) Recoger cuadernos de clase de EGB 1 pertenecientes al grupo de alumnos del año integrador.</p> <p>B) Analizar, debatir y consignar por escrito los siguientes aspectos:</p> <p>¿Qué lugar tiene el cuaderno de clase en el proceso alfabetizador?</p> <p>¿Recuperan las tareas del cuaderno las señas de la cultura experiencial familiar?</p> <p>¿De qué modo?</p> <p>¿Qué contenidos culturales, políticos e ideológicos se ponen de manifiesto en los cuadernos?</p> <p>¿Qué tipo de actividades predominan?</p>	<p>10 Cuadernos de clase del grupo de niños del año integrador seleccionados al azar.</p>

Facilitador de la Formación: Taller formativo 2 - Análisis de cuadernos de clase		
Objetivos	Tareas propuestas	Bibliografía
la revisión de la tarea del aula.	<p>¿Pueden identificarse las tareas del cuaderno con alguna metodología en particular?</p> <p>¿Por qué?</p> <p>C) Sintetizar las reflexiones en notas de campo.</p>	

Cuadro 28: Detalle de objetivos, tareas y bibliografía propuesta en el taller formativo 2 del GF.

Facilitador de la Formación: Reunión de trabajo 11 del GF		
Objetivos	Tareas propuestas	Bibliografía
<p>Que los docentes analicen las caracterizaciones del Proyecto Educativo Institucional respecto a la cultura experiencial de niños y padres.</p> <p>Que los docentes analicen las definiciones que posee el Proyecto Educativo Institucional acerca de la tarea alfabetizadora.</p>	<p>A) Leer de los siguientes apartados del Proyecto Educativo Institucional, poniendo especial atención a lo expuesto en los siguientes apartados:</p> <p>Mandato fundacional. Caracterización de la población escolar del grado integrador. Objetivos Institucionales de la alfabetización en el grado integrador.</p> <p>B) Discutir a partir de los siguientes interrogantes:</p> <p>¿Cómo caracterizamos a través el PEI a los alumnos del año integrador? ¿Cómo caracterizamos a la tarea de alfabetización? ¿Qué objetivos de alfabetización se proponen para ellos?</p> <p>C) Poner en común de los aportes realizados y sintetizar los mismos en notas de campo.</p> <p>D) Archivar de las producciones grupales en la carpeta de campo. Se informatizan los materiales a posteriori de la sesión.</p> <p>E) Reflexionar sobre el desarrollo de la sesión compartida: aspectos positivos y cuestiones a mejorar.</p>	<p>Proyecto educativo institucional de la Escuela Municipal 3.</p>

Facilitador de la Formación: Reunión de trabajo 12 del GF		
Objetivos	Tareas propuestas	Bibliografía
<p>Que los docentes analicen críticamente las consignas alfabetizadoras que predominan en el aula, teniendo en cuenta criterios de atención a la diversidad.</p>	<p><u>Primera parte:</u></p> <p>A) Leer las consignas de alfabetización en la carpeta didáctica de la docente del año integrador.</p> <p>B) Seleccionar y registrar por escrito las consignas más utilizadas.</p> <p>C) Observar y analizar las consignas a partir de las siguientes variables elaboradas por la Prof. Silvia Contín y acordadas con el resto del equipo.</p> <p>Aspectos socioculturales:</p> <p>¿Poseen significatividad social y relevancia en función de los destinatarios?</p>	<p>Carpeta didáctica del docente del año integrador.</p>

Facilitador de la Formación: Reunión de trabajo 12 del GF		
Objetivos	Tareas propuestas	Bibliografía
Que los docentes observen y analicen el aula alfabetizadora, sus medios y recursos y modalidades de organización, desde criterios de atención a la diversidad.	<p>¿Recuperan contenidos culturales?</p> <p>¿Incluyen actividades compartidas con la familia de los niños?</p> <p>¿Recuperan prácticas culturales cercanas al universo de significados de los niños y sus familias?</p> <p>Aspectos cognitivos:</p> <p>¿Recuperan los saberes previos de los niños?</p> <p>¿Proponen situaciones de problematización a los niños?</p> <p>¿Qué unidades de la lengua trabajan prioritariamente?</p> <p>Aspectos organizativos:</p> <p>¿Qué tipo de agrupamientos priorizan?</p> <p>¿Se plantean consignas diferenciadas?</p> <p>¿Qué tipo de trabajo inducen: individual- grupal?</p> <p>Puesta en común de los aportes realizados por los docentes.</p> <p>D) Sintetizar lo analizado en notas de campo.</p> <p>E) Archivo de las producciones grupales en la carpeta de campo (se informatizan los materiales a posteriori de la sesión).</p> <p><i>Segunda parte:</i></p> <p>A) Observar el aula de alfabetización del año integrador.</p> <p>B) Describir los medios y recursos y modalidades de organización que se observan.</p> <p>Debatir y analizar a partir de las siguientes variables:</p> <p>Los medios y recursos del aula:</p> <p>¿Facilitan la inmersión de los niños en el mundo de la lengua escrita?</p> <p>¿Poseen significatividad social y relevancia en función de las características socioculturales de los niños?</p> <p>¿Qué contenidos culturales conllevan?</p> <p>¿Se incluyen medios y recursos recuperados de la familia de los niños?</p> <p>Modalidades de organización:</p> <p>¿Facilita la comunicación grupal y el trabajo colaborativo?</p> <p>¿Prevé tiempos y espacios compartidos con otros grados y áreas del currículum?</p>	

Facilitador de la Formación: Reunión de trabajo 12 del GF		
Objetivos	Tareas propuestas	Bibliografía
Que a partir de lo analizado, los docentes diseñen un aula alfabetizadora que responda a criterios de atención a la diversidad.	<p>¿Prevé tiempos y espacios compartidos con la familia u otras instituciones de la comunidad?</p> <p>Poner en común los aportes realizados por los docentes y sintetizar los mismos en notas de campo.</p> <p>Leer el capítulo 1 de Aldámiz y otros ¿Cómo hacerlo? Propuestas para educar en la diversidad.</p> <p>En función de las conceptualizaciones de los autores sobre el aula, crear de un espacio alfabetizador innovador en parejas y describir el mismo.</p> <p>Archivar de las producciones grupales en la carpeta de campo. Se informatizan los materiales a posteriori de la sesión.</p> <p>Reflexionar sobre el desarrollo de la sesión compartida: aspectos positivos y cuestiones a mejorar.</p>	<p>Aldámiz-Echeverría, M., Alsinet, J., Bassedas, E., Giné, N., Massalles, J., Masip, M., Muñoz, E., Noto, C., Ortega, A., Ribera, M., Rigo, A. (2000). <i>¿Cómo hacerlo? Propuestas para educar en la diversidad</i>. España: Graó.</p>

Facilitador de la Formación: Reunión de trabajo 13 del GF		
Objetivos	Tareas propuestas	Bibliografía
<p>Ampliar la mirada del GF respecto a la cultura experiencial a partir del análisis de materiales teóricos.</p> <p>Confrontar las lecturas teóricas con datos de campo vinculados a las familias y alumnos del año integrador.</p> <p>Superar prejuicios y estereotipos en la mirada del GF respecto a la cultura experiencial de familias y alumnos.</p>	<p>A) Recuperar los datos reunidos hasta la fecha a partir de los diferentes instrumentos.</p> <p>B) Leer detenidamente la bibliografía aportada por la coordinadora del GF y reflexionar sobre el contenido de las misma.</p> <p>C) Leer los datos aportados por los siguientes instrumentos:</p> <p>Encuestas a la familia 1 y 2.</p> <p>Entrevistas a la familia y diagnósticos psicopedagógicos de tres alumnos.</p> <p>PEI de la Escuela Municipal 3 (Diagnóstico).</p> <p>D) Reflexión y discusión en grupo sobre el concepto de cultura experiencial que se infiere del material leído.</p> <p>E) Teniendo en cuenta los materiales leídos, realizar un análisis escrito sobre los siguientes aspectos vinculados a la familia de los alumnos:</p> <p>¿Cómo es la composición socio cultural del grupo de niños y familias?</p> <p>¿Qué plantea el profesorado sobre los problemas de aprendizaje de los niños y sobre sus familias en el PEI?</p> <p>¿Qué plantea el equipo psicopedagógico sobre los problemas de aprendizaje de los niños en los tres casos seleccionados?</p> <p>¿Qué plantea la familia de los tres niños con</p>	<p>Gimeno Sacristán, J. (1991). La selección cultural del currículum. En <i>El Currículum, una reflexión sobre la práctica</i> (Cap. 2, pp. 65-90). Madrid: Morata.</p> <p>Pérez Gómez, A (1995) La escuela, encrucijada de cultura. <i>Investigación en la Escuela</i>, Sevilla, 26 (7-23). Sevilla: Díada.</p>

Facilitador de la Formación: Reunión de trabajo 13 del GF		
Objetivos	Tareas propuestas	Bibliografía
	diagnóstico sobre su propia realidad histórica y sociocultural y el proceso de alfabetización? ¿Qué esperan y proponen los docentes en las aulas? F) Confrontar la preocupación inicial con los datos reunidos y reflexionar sobre la multicausalidad de la misma. Tener en cuenta los siguientes aspectos: ¿Cómo percibimos y comprendemos nuestra preocupación luego de las actividades de análisis realizadas? G) Sintetizar el análisis realizado en notas de campo. H) Reflexionar sobre el desarrollo de la sesión compartida: aspectos positivos y cuestiones a mejorar.	

Cuadro 29: Detalle de objetivos, tareas y bibliografía propuesta en las reuniones de trabajo 11, 12 y 13 del GF.

4-2. Presentación y análisis de los datos

4-2.1. ¿Qué visión tiene el profesorado de su práctica alfabetizadora?: el aporte de las notas de campo en las reuniones del GF

Para hablar de la visión que tiene el profesorado de su práctica, se retoma el trabajo de Woods (1996) quien al referirse al pensamiento del profesor, describe los siguientes componentes del mismo: creencias (believes), representaciones (assumptions) y conocimientos (knowledges). Se refiere a la visión como un sistema de tres elementos (CRS): creencias: aspectos cognitivos no necesariamente estructurados y con fuerte dimensión personal, representaciones: aspectos cognitivos tomados en una dimensión social, es decir compartidos por el grupo de profesores y saberes: conocimientos establecidos en forma convencional y relativos a cuestiones de enseñanza-aprendizaje. A pesar de las distinciones cabe aclarar que los tres niveles se solapan fácilmente.

La experiencia como discente, en este caso las biografías alfabetizadoras exploradas en el capítulo 3, la formación inicial y continua, la experiencia docente, serían las fuentes que activarían el sistemas CRS del profesor. Desde el mismo, el docente puede ejercer

su pensamiento crítico, es decir analizar e interpretar su actuación del aula para decidir sobre la misma y efectuar mejoras en el ámbito de la planificación y gestión de la propuesta alfabetizadora.

En este marco, la escritura de notas de campo colectivas, supone un proceso de reflexión y trabajo colaborativo, a través del cual el profesorado:

- Historiza el proceso formativo, para revisar sus contradicciones y expectativas de desarrollo profesional.
- Negocia los aspectos más relevantes de cada reunión, a efectos de acordar el contenido a registrar.

Se presentan a continuación los datos relevados del pensamiento del profesorado, durante el análisis de la preocupación temática (fase 3 de trabajo del nivel 1), respecto a las tres categorías de análisis del presente estudio: la visión del rol del docente alfabetizador, el concepto-enfoque de alfabetización y la visión de la familia en la alfabetización. El objetivo, en este caso es poner de manifiesto:

- Los argumentos teórico-prácticos que sustentan experiencias y prácticas alfabetizadoras del GF, durante la fase de trabajo 3.
- La evolución de dichos argumentos a partir del trabajo colaborativo y la correspondiente reorientación de la actuación profesional.

4-2.1.1. Acerca del rol del docente alfabetizador

Se observan posicionamientos diferentes antes y después de la lectura de los datos familiares. A continuación presentamos los mismos:

Antes de la lectura de los datos familiares:

Se sintetizan en el cuadro 30 los datos recuperados de las notas de campo de la reunión 11 y asociadas a la categoría rol del docente alfabetizador y sus correspondientes comentarios interpretativos.

Fase 3 –Análisis de la preocupación temática
Material de base: notas de campo de la reunión 11 del GF
Fase C de la tarea

Categoría: El rol del docente alfabetizador (5)

Comentario interpretativo (frecuencia)	<i>Unidades textuales</i>
Reproductor de prejuicios culturales y ausencia de responsabilidad pedagógica sobre el fracaso escolar (4)	<p><i>La alfabetización como proceso está influenciada por las carencias de los niños. Estas carencias actúan en forma directa en el proceso de enseñanza-aprendizaje, observándose alumnos de tiempo de aprendizaje lento y alto índice de repitencia en el año integrador.</i></p> <p><i>A menudo los niños no se alfabetizan cuando el clima familiar es hostil o cuando los padres son alcohólicos.</i></p> <p><i>Algunos niños fracasan en su proceso alfabetizador porque tienen pautas culturales diferentes a las convalidadas por la escuela: esconderse o enfurecerse ante lo no deseado o aceptado, escapar, golpear, aislarse, no hablar frente a un conflicto, silbar, gritar, no responder, producir sonidos molestos, interponerse con actitudes intolerantes, insultar, no traer útiles escolares, perderlos, romper o comer los útiles, juegos sexuales precoces ocasionados por la observación en el seno familiar, problemas vinculares.</i></p> <p><i>Algunos tienen deficiencias neurológicas causadas por el alcoholismo de los padres o por la desnutrición que impiden que logren leer y escribir, algunos reconocen letras pero no llegan a leer.</i></p>
Reproductor del discurso reformista planteado desde la institución (1)	<p><i>Respecto a los objetivos generales que se propone la Institución para llevar adelante el proyecto alfabetizador en el primer ciclo son los siguientes: Que los niños se apropien significativamente de la lengua escrita. Que descubran la función social de la lengua escrita. Que utilicen la lengua escrita en variedad de contextos y con variedad de propósitos. Que reflexionen acerca de la lengua escrita a efectos de desarrollar la conciencia fonética, silábica, alfabética.</i></p>

Cuadro 30: El rol del docente alfabetizador en la reunión11 del GF.

Los datos anteriores, ponen de manifiesto que el profesorado ejerce su propio rol docente desde una mirada etnocéntrica respecto a los alumnos y familias. Esta misma postura lo lleva a la reproducción acrítica de prejuicios culturales como los siguientes: “*La alfabetización como proceso está influenciada por las carencias de los niños. Estas carencias actúan en forma directa en el proceso de enseñanza-aprendizaje. A menudo los niños no se alfabetizan cuando el clima familiar es hostil o cuando los padres son alcohólicos*”.

Por otra parte y ya centrado desde la institución, también reproduce un discurso reformista respecto a los objetivos alfabetizadores institucionales. En tal sentido al

referirse a los mismos, expresa: “*Que los niños se apropien significativamente de la lengua escrita. Que descubran la función social de la lengua escrita. Que utilicen la lengua escrita en variedad de contextos y con variedad de propósitos. Que reflexionen acerca de la lengua escrita a efectos de desarrollar la conciencia fonética, silábica, alfabética*”.

Después de la lectura y análisis de datos familiares:

El GF reelabora las primeras creencias y representaciones y asume su rol desde una postura tolerante que le permite describir y reconocer las diferencias culturales con el alumnado y su familia. Se presentan en el cuadro 31, los datos recuperados de las notas de campo de la reunión de trabajo 13 del GF.

Fase 3 –Análisis de la preocupación temática	
Material de base: notas de campo de la reunión 13 del GF	
Fase G de la tarea	
Categoría: El rol del docente alfabetizador (20)	
Comentario interpretativo (frecuencia)	<i>Unidades textuales</i>
Tolerante respecto al otro cultural (4)	<i>Luego de analizar y releer el diagnóstico del PEI, las Encuestas a la familia 1 y 2, las Entrevistas a las tres familias cuyos niños tiene diagnósticos de psicopedagogos, hemos arribado a nuevas ideas.</i>
	<i>El grupo de niños en su totalidad pertenece a familias que en general poseen bajos recursos económicos, protagonizan situaciones de desocupación o poseen empleos temporales, en el ámbito de los servicios y de escasa remuneración.</i>
	<i>Se trata en general de familias numerosas que provienen de otras provincias, del interior de Chubut y en una minoría de países limítrofes.</i>
	<i>Se observan índices bajos de escolarización, sin embargo esto no impide que los padres se denominen como alfabetizados, excepto en un caso.</i>
Empático respecto al universo simbólico y cultural del otro (3)	<i>En los tres casos profundizados a través de las entrevistas las familias ponen de manifiesto prácticas culturales relacionadas con sus lugares de procedencia.</i>
	<i>Las familias en su totalidad han migrado en busca de trabajo y mejores condiciones materiales de vida.</i>
	<i>La familia hace referencia a contenidos culturales vinculados a la alimentación, el paisaje, la relación con la naturaleza, las fiestas, las concepciones de salud y enfermedad, las prácticas de curación. -</i>
Reflexivo respecto al otro cultural sus metas, conflictos y procesos identitarios. (13)	Metas y procesos Migratorios de las familias (5)
	<i>En los tres casos profundizados, aparecen diversas representaciones de la migración desde el “mito de poblar la Patagonia”, hasta la “presión que sufre la abuela indígena al ser traída como doméstica a la ciudad” y la “necesidad de integración familiar que expresa la familia boliviana.</i>
	<i>Más allá de las distintas representaciones que se observan, se plantea como elemento común que la migración provoca situaciones de desarraigo, desestructuración familiar y distanciamiento progresivo entre generaciones.</i>

Reflexivo respecto al otro cultural sus metas, conflictos y procesos identitarios. (13)	Metas y procesos Migratorios de las familias (5)	<i>Para poder explicar el proceso migratorio, los entrevistados recurren necesariamente a una autoafirmación del yo que los lleva a referirse a su cultura de origen.</i>
		<i>En todos los casos la migración se da en forma gradual y a partir de asentamientos paulatinos de distintos miembros de la familia que van garantizando el autosostenimiento.</i>
		<i>La migración se relaciona con procesos de aculturación que llevan a los adultos de las diversas familias a perder las ilusiones de presencia de su cultura en el lugar de acogida y a vivir procesos de tensión y autorregulación que les permiten acomodarse a las nuevas realidades y demandas, a partir de una compleja admiración del lugar de acogida y de sus características culturales.</i>
	Reconocimiento de contenidos culturales de la familia. (2)	<i>Los entrevistados rescatan especialmente algunos contenidos de su cultura, tales como: las comidas, las fiestas familiares y populares, tanto en el campo como en la ciudad, las creencias religiosas, los valores familiares, la lengua, música, el trabajo, las prácticas de agricultura, el rol de la mujer en las distintas culturas.</i>
		<i>En la totalidad de los casos analizados la cultura experiencial posee un lugar central dentro del ámbito doméstico-familiar y barrial.</i>
	Reconocimiento del divorcio entre cultura experiencial y escolar (2)	<i>La cultura experiencial no pretende ser practicada fuera de la familia o en el caso de las fiestas, fuera del barrio.</i>
		<i>No se pretende que la cultura experiencial tenga un lugar protagónico en la escuela, solo en el caso de la familia de Bolivia se plantea una aspiración explícita a compartir un video de casamiento en el ámbito de la escuela.</i>
	Reconocimiento de la domesticación de la cultura de origen (1)	<i>Este proceso de “domesticación de la cultura de origen” consideramos que está vinculado al fenómeno migratorio y las huellas que el mismo deja en la identidad personal y grupal.</i>
	Reconocimiento de las expectativas alfabetizadoras familiares (3)	<i>Al ser consultadas respecto a las funciones de la alfabetización, centran la utilidad del proceso de la misma en la obtención de una fuente de trabajo. Este proceso se relaciona con la honda crisis de desocupación que viven, a pesar de que en su mayoría han llegado a la zona Patagónica en busca de una fuente de trabajo.</i>
		<i>No se registran en los datos expectativas familiares respecto a otras funciones de la alfabetización.</i>
		<i>Tanto en el grupo total como en los casos profundizados, no se trata de familias académicas, (no han concluido en general la escolaridad primaria)</i>

Cuadro 31: El rol del docente alfabetizador en la reunión 13 del GF.

Los datos anteriores muestran que el profesorado luego de la lectura y análisis de datos vinculados con la familia, logra un contraste interesante, desde el cual:

- **Asume su rol desde una postura de mayor tolerancia a la diversidad:** la misma le permite describir y comprender los diferentes procesos de las familias y niños y las diferencias que se plantean: *“La migración se relaciona con procesos de aculturación que llevan a los adultos de las*

diversas familias a perder las ilusiones de presencia de su cultura en el lugar de acogida y a vivir procesos de tensión y autorregulación que les permiten acomodarse a las nuevas realidades y demandas...”.

- **Reconoce críticamente el conflicto cultural que se plantea entre la cultura escolar y familiar:** al explicitar la domesticación que se da de la cultura de origen: *“En la totalidad de los casos analizados la cultura experiencial posee un lugar central dentro del ámbito doméstico-familiar y barrial”.*

De todos modos reconocer al otro, no implica que el GF asuma el rol pedagógico que le compete en la atención a la diversidad desde la gestión de la propuesta del aula, ya que no se observan aún reflexiones que demuestren el tratamiento de la misma en el marco del currículum y la práctica del aula.

4-2.1.2. Acerca del concepto-enfoque de alfabetización

El GF se refiere al concepto-enfoque de alfabetización de manera indirecta y sin hacer referencia a concepciones teóricas específicas. Expresa sus creencias personales sobre características socio-culturales de los alumnos y familias. Las mismas están solapadas con representaciones sociales acuñadas en la institución y ambas, evidencian una mirada etnocéntrica y una concepción deficitaria de la alfabetización que no logra definir a los alumnos desde sus diferencias.

En el cuadro 32, se presentan las unidades textuales recuperadas de las notas de campo de la reunión 11 del GF, asociadas a la categoría concepto- enfoque de alfabetización con sus correspondientes comentarios interpretativos.

Fase 3 –Análisis de la preocupación temática Material de base: notas de campo de la reunión 11 del GF Fase C de la tarea	
Categoría: El concepto - enfoque de alfabetización (5)	
Comentario interpretativo (frecuencia)	<i>Unidades textuales</i>
Enfoque deficitario y etnocéntrico (1)	<i>La alfabetización como proceso está influenciada por las carencias de los niños. Estas carencias actúan en forma directa en el proceso de enseñanza-aprendizaje, observándose alumnos de tiempo de aprendizaje lento y alto índice de repitencia en el año integrador.</i>

Fase 3 –Análisis de la preocupación temática Material de base: notas de campo de la reunión 11 del GF Fase C de la tarea	
Prejuicios culturales y fracaso escolar circunscrito en la familia (3)	<p><i>A menudo los niños no se alfabetizan cuando el clima familiar es hostil o cuando los padres son alcohólicos.</i></p> <p><i>Algunos niños fracasan en su proceso alfabetizador porque tienen pautas culturales diferentes a las convalidadas por la escuela: esconderse o enfurecerse ante lo no deseado o aceptado, escapar, golpear, aislarse, no hablar frente a un conflicto, silbar, gritar, no responder, producir sonidos molestos, interponerse con actitudes intolerantes, insultar, no traer útiles escolares, perderlos, romper o comer los útiles, juegos sexuales precoces ocasionados por la observación en el seno familiar, problemas vinculares.</i></p> <p><i>Algunos tienen deficiencias neurológicas causadas por el alcoholismo de los padres o por la desnutrición que impiden que logren leer y escribir, algunos reconocen letras pero no llegan a leer.</i></p>
Enfoque comunicativo de la alfabetización, planteado desde la institución (1)	<p><i>Respecto a los objetivos generales que se propone la Institución para llevar adelante el proyecto alfabetizador en el primer ciclo son los siguientes: Que los niños se apropien significativamente de la lengua escrita. Que descubran la función social de la lengua escrita. Que utilicen la lengua escrita en variedad de contextos y con variedad de propósitos. Que reflexionen acerca de la lengua escrita a efectos de desarrollar la conciencia fonética, silábica, alfabética.</i></p>
Cuadro 32: El concepto-enfoque de alfabetización en la reunión13 del GF.	

El planteo del GF, se expresa en términos de creencias y representaciones que si bien no se conceptualizan teóricamente, permiten inferir un enfoque:

- **Planteado desde un no reconocimiento de la diversidad sociocultural:** no se tienen en cuenta los destinatarios de la propuesta alfabetizadora y de su comunidad de referencia: *“Algunos tienen deficiencias neurológicas causadas por el alcoholismo de los padres o por la desnutrición que impiden que logren leer y escribir, algunos reconocen letras pero no llegan a leer”*.
- **Atravesado por prejuicios socioculturales:** los mismos generan todo un sistema de falsas causalidades mediadas por una visión etnocéntrica de los niños y familias: *“La alfabetización como proceso está influenciada por las carencias de los niños. Estas carencias actúan en forma directa en el proceso de enseñanza-aprendizaje. . . ”*.
- **Contradictorio:** si bien el GF denuncia las carencias de los niños y minimiza el valor de su universo cultural familiar, desde un planteo deficitario, al exponer los objetivos alfabetizadores de la institución plantea los mismos desde un enfoque comunicativo y funcional: *“. . . Que los niños*

se apropien significativamente de la lengua escrita. Que descubran la función social de la lengua escrita. Que utilicen la lengua escrita en variedad de contextos y con variedad de propósitos. Que reflexionen acerca de la lengua escrita a efectos de desarrollar la conciencia fonética, silábica, alfabética”.

Esto evidencia tensiones entre las creencias y representaciones del profesorado y los conocimientos teóricos difundidos por la Reforma Educativa en Argentina que marcan líneas teóricas sin garantizar un análisis profundo de las mismas que impacte en el pensamiento del profesorado y lleve a la revisión del mismo en el contexto institucional.

La visión del profesorado en los datos antes expuestos, oscila entre dos discursos en tensión: por un lado la visión estereotipada respecto a los niños y las familias y por el otro, los enunciados propios de la reforma educativa, que reclaman enfoques comunicativos y funcionales. Respecto al primer tipo de discurso, se encuentra cuestionado teóricamente, ya que a partir de los años 60 los estudios del uso del lenguaje en marcos escolares, han demostrado que los sistemas de enseñanza modernos se enfrentan a situaciones de variedad lingüística y cultural y por ello no hay razones válidas para sostener que algunos niños carecen de los prerequisites cognitivos necesarios para llevar adelante un proceso exitoso de alfabetización (Gumperz, 1988; Teberosky & Soller, 2003), entre otros.

Sin embargo, en el pensamiento del profesorado persisten estas ideas y el segundo tipo de discurso, reformista, por si solo, no garantiza una revisión profunda en el pensamiento del profesorado y su práctica.

4-2.1.3. Acerca de la visión de la familia en la alfabetización

El GF expresa diversas representaciones respecto a los niños y sus familias. En tal sentido vale explicitar aún más lo que se entiende por representaciones, dentro del sistema de pensamiento del profesor.

La psico-socióloga D. Jodelet (1984), piensa que: *“las representaciones sociales son una condensación en una imagen que esconde o encubre la realidad de la historia, de las relaciones sociales y de los prejuicios socioculturales. Representaciones que son*

con frecuencia vehiculadas y amplificadas por los medios de comunicación de masas, que orientan las respuestas del público, en un sentido o en otro, con la finalidad de satisfacer los deseos y las demandas”.

El concepto de representación social indica una forma de conocimiento popular específico, es generalmente la expresión del sentido común y más globalmente una forma de pensamiento social que reviste modalidades prácticas orientadas hacia la comunicación, la comprensión y el control del entorno social, material e ideológico. En los entornos educativos, las representaciones en general tienen mucha relación con los procesos de socialización profesional que van generando en el profesorado ideas en común, poco indagadas y a menudo cristalizadas durante largos períodos de la vida institucional.

En los planteos que hace el GF durante las reuniones de trabajo, se observan dos momentos diferenciados, respecto a las representaciones del otro: antes de la lectura y del análisis de los datos familiares y después de dicha tarea.

Antes de la Lectura y el análisis de datos: se sintetizan en el cuadro 33, los datos de las notas de campo de la reunión 11, recolectados de una relectura que hace el GF del Proyecto Educativo Institucional y de la caracterización sociocultural de niños y familias.

Fase 3 –Análisis de la preocupación temática Material de base: notas de campo de la reunión 11 del GF Fase C de la Tarea		
Categoría: La visión de la familia en la alfabetización (14)		
Comentario interpretativo (frecuencia)	Unidades textuales	
Etnocentrismo y Prejuicios culturales (14)	Por causas Socio-económicas y escolares (1)	<i>En una nueva lectura y análisis de nuestro proyecto educativo institucional vemos que en el mismo se insiste en que los niños tienen muchas carencias socio-económicas y sociales, son familias muy numerosas en general, padres analfabetos que no han completado la escolaridad.</i>
	Por causas laborales y ocupacionales (3)	<i>Las relaciones sociales y parentales son complejas a causa del hacinamiento y la pobreza.</i>
		<i>Hay un alto porcentaje de desocupación y subocupación.</i>
		<i>La falta de un ingreso fijo provoca degradación social, económica y moral.</i>
Por causas Sanitarias y de alimentación (1)	<i>Tenemos casos de desnutrición infantil y ausencia de controles médicos y de hábitos de higiene.</i>	

Por causas migratorias (1)	Las familias de procedencia son en un alto porcentaje provenientes de provincias.
Por causas de conformación familiar (2)	<i>Conviven varios hijos que no son hermanos entre sí; adultos que no son los padres reales sino padrastos o familiares en 2° ó 3° grado.</i> <i>Son familias de más de cuatro miembros en general. Se dedican a tareas tales como: albañilería, servicios en general.</i>
Por causas de violencia, maltrato y falta de contención familiar (4)	<i>El maltrato familiar: golpes, violación, alcoholismo infantil inducido por padres o padrastos es muy común también.</i> <i>Existe mucha desatención y abandono de parte de la familia.</i> Los padres son figuras violentas y destructivas que en muchos casos cometen abuso con los menores a su cargo. <i>Los niños viven situaciones de mucha sobrecarga familiar: trabajo precoz fuera y dentro del hogar, búsqueda de comida fuera del hogar (en la basura), cuidado de hermanos menores.</i>
Por prejuicios lingüísticos hacia la variedad de lengua familiar. (2)	<i>Los niños no se interesan por las situaciones de aprendizaje de la lectura y la escritura, su vocabulario es muy reducido, hay un 30% de repitencia en el primer ciclo</i> No tienen estimulación lingüística en el hogar. Tienen carencias afectivas, económicas, educacionales, sociales y culturales y poca comunicación en el ámbito familiar.
Cuadro 33: La visión de la familia en la reunión 11 del GF.	

La relectura que el profesorado hace del PEI demuestra que tanto en el momento de su elaboración como en el de su relectura, el GF sostiene una visión de la cultura experiencial, vinculada a diversos prejuicios culturales, asociados erróneamente a:

- Causas socioeconómicas y culturales: *“La falta de un ingreso fijo provoca degradación social, económica y moral”.*
- Causas laborales y ocupacionales: *“Las familias de procedencia son en un alto porcentaje provenientes de provincias”.*
- Causas sanitarias y de alimentación: *“Tenemos casos de desnutrición infantil y ausencia de controles médicos y de hábitos de higiene”.*
- Causas migratorias: *“Las familias de procedencia son en un alto porcentaje provenientes de provincias”.*
- Causas vinculares y de conformación familiar: *“Los padres son figuras violentas y destructivas que en muchos casos cometen abuso con los menores a su cargo”.*
- Causas lingüísticas y culturales: *“No tienen estimulación lingüística en el hogar. Tienen carencias afectivas, económicas, educacionales, sociales y culturales y poca comunicación en el ámbito familiar”.*

Las representaciones explicitadas poseen una importante carga de prejuicios. Según Puig i Moreno (2002) el prejuicio, significa literalmente, “*juicio anticipado*”, emitido a causa de las ideas preconcebidas influidas generalmente por concepciones etnocéntricas, es decir, que en este caso el profesorado lo emite sin una previa reflexión y por ello corresponde a la idea que nos podemos hacer de un acontecimiento futuro o de una opinión preconcebida, y es anterior a cualquier confrontación directa con la realidad, frecuentemente impuesta por la moda, la época, el entorno social o la educación. El prejuicio, además de su carácter amplio, engloba y moviliza al mismo tiempo el conjunto de estereotipos que le son afines. El prejuicio es también una indicación y una orientación que permite a cada miembro del endogrupo hacerse una opinión provisional sobre el OTRO cultural, sea quien sea este último.

Existen numerosos prejuicios morales en uso en todas las sociedades, incluso –y sobre todo– en las que son más acomodadas socialmente (por ejemplo, existen muchos prejuicios contra el naturismo o bien contra la homosexualidad), luego hay los tremendos prejuicios raciales (que provienen en su forma más peligrosa del fascismo o del antisemitismo), prejuicios de clase social (por ejemplo, los prejuicios aristocráticos, burgueses o pequeños-burgueses, contra las clases campesina y obrera) o también los abundantes y persistentes prejuicios religiosos occidentales (en contra de las relaciones prematrimoniales, del divorcio, de la contracepción, de la eutanasia y del eugenismo).

En este caso se observa que en el pensamiento del profesorado se encuentran instalados prejuicios culturales, que pueden dificultar la tarea alfabetizadora en la medida que provocan una visión distorsionada del otro: “*No tienen estimulación lingüística en el hogar. Tienen carencias afectivas, económicas, educacionales, sociales y culturales y poca comunicación en el ámbito familiar*”. Estas ideas generan determinismo en la propuesta alfabetizadora, pudiendo provocar, a su vez, una baja de las expectativas de los docentes respecto al alumnado y sus logros: “*La alfabetización como proceso está influenciada por las carencias de los niños. Estas carencias actúan en forma directa en el proceso de enseñanza-aprendizaje*”.

Siede (2005), plantea que alguna veces entre el colectivo docente hay expectativas de la escuela de que la familia se ocupe de la escolaridad de los hijos, pero las diferencias en niveles educativos, cultura, lenguaje, disponibilidad de tiempo, dinero y otros recursos, limitan la capacidad y el deseo de las familias de participar en la

alfabetización de los niños. El personal de las escuelas puede inhibir aún más el compromiso de las familias cuando, partiendo de prejuicios socioculturales, devalúa la contribución de las familias más vulnerables, usando una jerga educativa que aumenta aún más la brecha en la comunicación o cuando ignora o desecha importantes diferencias socioculturales, económicas y de lenguaje.

En las comunidades donde los niveles educativos tienden a ser bajos, algunos miembros de la familia que quieren involucrarse en la educación de los niños, pueden carecer de la confianza o las habilidades necesarias para acercarse al personal de las escuelas o para expresar sus intereses y opiniones. Los padres de familia con baja escolaridad o con experiencias escolares negativas pueden mostrarse resistentes a trabajar con los educadores.

Las familias de bajo nivel económico encuentran con frecuencia que el tratar de sobrevivir se agota sus recursos personales. Muchos padres de familia de bajo nivel económico trabajan en dos o tres empleos para poder proveer a sus familias. Viviendas sobre pobladas, en malas condiciones, nutrición inadecuada y mínima atención de salud, pueden tener un impacto negativo no solo en la educación de los niños sino en la cantidad de tiempo y energía que los padres pueden dedicar a los esfuerzos de reforma educativa. La carencia de servicios de atención a los niños pequeños, el miedo por la seguridad personal y la falta de transporte, pueden ser también factores limitantes, que las escuelas deben considerar también en sus esfuerzos por trabajar con los padres de familia.

Por lo anterior, resulta importante profundizar la reflexión del profesorado sobre datos previamente relevados por la coordinadora que permitan conocer algunas características culturales de padres y alumnos del año integrador, como así también comprender la complejidad de casos de niños con reiteradas situaciones de fracaso escolar.

Luego de la lectura de la bibliografía, de las actividades de reflexión y del acceso a datos relevados de la familia, se observan cambios en la visión del profesorado. Los mismos se sintetizan en el cuadro 34 de la página siguiente:

Fase 3 –Análisis de la preocupación temática
Material de base: notas de campo de la reunión 13 del GF
Fase G de la tarea

Categoría: La Visión de la familia en la alfabetización (20)

Comentario interpretativo (frecuencia)	<i>Unidades textuales</i>
Descripción de los destinatarios de la alfabetización, ajustada a datos reales (4)	<i>Luego de analizar y releer el diagnóstico del PEI, las Encuestas a la familia 1 y 2, las Entrevistas a las tres familias cuyos niños tiene diagnósticos de psicopedagogos, hemos arribado a nuevas ideas.</i>
	<i>El grupo de niños en su totalidad pertenece a familias que en general poseen bajos recursos económicos, protagonizan situaciones de desocupación o poseen empleos temporales, en el ámbito de los servicios y de escasa remuneración.</i>
	<i>Se trata en general de familias numerosas que provienen de otras provincias, del interior de Chubut y en una minoría de países limítrofes.</i>
	<i>Se observan índices bajos de escolarización, sin embargo esto no impide que los padres se denominen como alfabetizados, excepto en un caso.</i>
Reconocimiento del universo simbólico y cultural del otro (3)	<i>En los tres casos profundizados a través de las entrevistas las familias ponen de manifiesto prácticas culturales relacionadas con sus lugares de procedencia.</i>
	<i>Las familias en su totalidad han migrado en busca de trabajo y mejores condiciones materiales de vida.</i>
	<i>La familia hace referencia a contenidos culturales vinculados a la alimentación, el paisaje, la relación con la naturaleza, las fiestas, las concepciones de salud y enfermedad, las prácticas de curación.</i>
Comprensión del otro cultural sus metas procesos y conflictos identitarios (13). Metas y procesos migratorios de las familias (5)	<i>En los tres casos profundizados, aparecen diversas representaciones de la migración desde el “mito de poblar la Patagonia”, hasta la “presión que sufre la abuela indígena al ser traída como doméstica a la ciudad” y la “necesidad de integración familiar que expresa la familia boliviana.</i>
	<i>Más allá de las distintas representaciones que se observan, se plantea como elemento común que la migración provoca situaciones de desarraigo, desestructuración familiar y distanciamiento progresivo entre generaciones.</i>
	<i>Para poder explicar el proceso migratorio, los entrevistados recurren necesariamente a una autoafirmación del yo que los lleva a referirse a su cultura de origen.</i>
	<i>En todos los casos la migración se da en forma gradual y a partir de asentamientos paulatinos de distintos miembros de la familia que van garantizando el autosostenimiento.</i>
	<i>La migración se relaciona con procesos de aculturación que llevan a los adultos de las diversas familias a perder las ilusiones de presencia de su cultura en el lugar de acogida y a vivir procesos de tensión y autorregulación que les permiten acomodarse a las nuevas realidades y demandas, a partir de una “compleja admiración del lugar de acogida y de sus características culturales.</i>

Reconocimiento de contenidos culturales de la familia (2)	<p><i>Los entrevistados rescatan especialmente algunos contenidos de su cultura, tales como: las comidas, las fiestas familiares y populares, tanto en el campo como en la ciudad, las creencias religiosas, los valores familiares, la lengua, música, el trabajo, las prácticas de agricultura, el rol de la mujer en las distintas culturas.</i></p> <p><i>En la totalidad de los casos analizados la cultura experiencial posee un lugar central dentro del ámbito doméstico-familiar y barrial.</i></p>
Reconocimiento del divorcio entre cultura experiencial y escolar (2)	<p><i>La cultura experiencial no pretende ser practicada fuera de la familia o en el caso de las fiestas, fuera del barrio.</i></p> <p><i>No se pretende que la cultura experiencial tenga un lugar protagónico en la escuela, solo en el caso de la familia de Bolivia se plantea una aspiración explícita a compartir un video de casamiento en el ámbito de la escuela.</i></p>
Reconocimiento de la domesticación de la cultura de origen (1)	<p><i>Este proceso de “domesticación de la cultura de origen” consideramos que está vinculado al fenómeno migratorio y las huellas que el mismo deja en la identidad personal y grupal.</i></p>
Reconocimiento de las expectativas alfabetizadoras familiares (3)	<p><i>Al ser consultadas respecto a las funciones, centran la utilidad del proceso de alfabetización en la obtención de una fuente de trabajo. Este proceso se relaciona con la honda crisis de desocupación que viven, a pesar de que en su mayoría han llegado a la zona Patagónica en busca de una fuente de trabajo.</i></p> <p><i>No se registran en los datos expectativas familiares respecto a otras funciones de la alfabetización.</i></p> <p><i>Tanto en el grupo total como en los casos profundizados, no se trata de familias académicas, (no han concluido en general la escolaridad primaria)</i></p>
Cuadro 34: La visión de la familia en la reunión 13 del GF.	

Los datos muestran que a partir del contraste de las creencias y representaciones con información relevada de las familias, el profesorado sostiene una visión más respetuosa y tolerante del otro cultural. Como aspectos interesantes se destacan las siguientes líneas de avance en el proceso de pensamiento:

- **Describir al otro desde datos reales** y no desde prejuicios o pareceres personales carentes de fundamento: *“Luego de analizar y releer el diagnóstico del PEI, las Encuestas a la familia 1 y 2, las Entrevistas a las tres familias cuyos niños tiene diagnósticos de psicopedagogos, hemos arribado a nuevas ideas”.*

A partir de esta posibilidad de descripción, el GF logra reconocer y analizar que ese otro cultural:

- **Posee metas y contenidos culturales familiares** a menudo diferenciados de las que desea imponer la cultura escolar: *“La cultura experiencial no*

pretende ser practicada fuera de la familia o en el caso de las fiestas, fuera del barrio”.

- **Desarrollan prácticas simbólicas y culturales diferentes a las convalidadas por la escuela**, vinculadas a su cultura de origen y a los procesos que la misma vive a través del fenómeno migratorio: *“Los entrevistados rescatan especialmente algunos contenidos de su cultura, tales como: las comidas, las fiestas familiares y populares, tanto en el campo como en la ciudad, las creencias religiosas, los valores familiares, la lengua, música, el trabajo, las prácticas de agricultura, el rol de la mujer en las distintas culturas”.*
- **Encuentra en la alfabetización sentidos y funciones diferenciadas** respecto a los que plantea la escuela y las mismas se vinculan con la cultura experiencial: *“... centran la utilidad del proceso de alfabetización en la obtención de una fuente de trabajo”.*

El GF, deja testimonio no solo de la diferencia sino también del conflicto que se plantea respecto a la cultura escolar. Esta posibilidad de reconocer al otro en conflicto ayuda a entender el lugar residual y de domesticación que sufre la cultura de origen al ser relegada al ámbito doméstico y barrial y al no poseer un lugar en la escuela: *“Este proceso de “domesticación de la cultura de origen” consideramos que está vinculado al fenómeno migratorio y las huellas que el mismo deja en la identidad personal y grupal”.*

En síntesis, la idea de carencia y déficit lingüístico cultural que manifiesta el GF antes de la lectura, se opone y resiste la idea de relatividad cultural con la cual el profesorado logra una primera identificación. El aporte de los sociolingüistas, entre ellos Labov (1972), ha puesto en evidencia diversos aspectos interesantes vinculados a esta última postura, entre ellos:

- **Que las escuelas que no comprenden el valor de las diferencias que se suscitan en el proceso alfabetizador**, subestiman la capacidad de los niños, ponen en crisis su autoestima, disminuyen sus expectativas de enseñanza- aprendizaje y por todo ello contribuyen a profundizar las situaciones de fracaso escolar.
- **Que los niños emergentes de contextos desfavorecidos son sujetos capaces de apropiarse de la lengua escrita en colaboración con otros**

sujetos y partiendo de un intenso trabajo de intercambio que les permita construir estructuras lingüísticas propias del discurso escolar: dar y pedir explicaciones, etiquetar, buscar significados, describir, etc.

Si confrontamos estos postulados de Labov con los datos relevados del GF, podemos observar que el profesorado plantea un primer nivel de sensibilización respecto a la relatividad cultural y a los desencuentros culturales familia-escuela, sin llegar aún a profundizar respecto a las prácticas de la educación intercultural y sus alcances en la escuela.

Dicen Pagés y Oller (1999) que para aprender a vivir la diversidad étnica y cultural no sólo como una coexistencia más o menos pacífica sino como una posibilidad de intercambio, riqueza e innovación en las relaciones personales de cada uno de sus miembros, es necesario transformar el currículum para que los alumnos puedan hallar los instrumentos necesarios para convivir en una sociedad que será cada vez más plural. Desde estas ideas se abren nuevos desafíos de reflexión y acción para el profesorado.

4-2.2. ¿Qué concepto y enfoques didácticos prioriza el profesorado en el aula alfabetizadora?: miradas al aula y a los cuadernos de clase

Tal como plantean Carr y Kemmis (1988, pp. 26-127) *“todas las teorías son producto de alguna práctica y a su vez toda orientación práctica recibe orientación de alguna teoría”* y por lo tanto *“la creencia de que todo lo teórico es no práctico y que todo lo práctico es no teórico, es completamente errónea”*. A pesar de esta íntima y estrecha relación, teoría-práctica se sabe que es un binomio en tensión y que gran parte de las reflexiones teóricas que realiza el profesorado no logran cambiar la vida de las aulas, de la misma manera que las innovaciones interesantes que se realizan en las aulas, no llegan a ser generadoras de nuevas teorías didácticas.

Para avanzar en la comprensión de las dicotomías que se presentan entre teoría y práctica, el discurso del profesorado es contrastado en este apartado con una mirada de su práctica docente. Se sintetizan datos recuperados del análisis que el GF hace de la

carpeta didáctica de la docente del año integrador, como así también de los cuadernos de clase de los alumnos de dicho curso.

4-2.2.1. Acerca del rol del docente alfabetizador

Ser docente alfabetizador en los tiempos que corren significa asumir un compromiso permanente con la innovación y la formación continua, teniendo en cuenta el lugar de mediador que le cabe al profesorado en el complejo escenario comunicativo actual y sus permanentes cambios.

Contín (2005) plantea que es necesario que todo el profesorado asuma la tarea de enseñar a leer y escribir en los diferentes dominios, soportes y ámbitos de la comunicación. En este sentido es importante indagar de qué modo los docentes alfabetizadores se perciben a sí mismos en esta tarea como productores de teorías y prácticas y cómo actúan en consecuencia de dichas percepciones.

En función del solapamiento de datos que se da entre esta categoría de análisis y las restantes, se analiza la misma teniendo en cuenta datos ya codificados en otras categorías. Se presentan en el cuadro 35 los datos recuperados de las notas de campo de la reunión de trabajo 12, con sus correspondientes comentarios interpretativos.

Fase 3 –Análisis de la preocupación temática Material de base: notas de campo de la reunión 12 del GF (Fase D de la tarea)	
Categoría: El rol del docente alfabetizador (16)	
Comentario interpretativo (frecuencia)	Unidades textuales
Revisor de la propia práctica docente a partir del hacer del aula (5)	<i>En esta reunión de trabajo Silvia nos ha propuesto trabajar reflexionando a partir del interrogante ¿qué proponemos en el aula?</i>
	<i>Para ello analizaremos la carpeta didáctica, la organización del aula, los medios y recursos que usamos a diario.</i>
	<i>Nos insiste en la importancia de analizar el tipo de trabajo que realizamos con los alumnos en el aula alfabetizadora.</i>
	<i>Nos pusimos en acción, tratando de ser sinceras y críticas.</i>
	<i>Nos concentramos en la carpeta de Laura, entendiendo que es necesario por sobre todo revisar su propuesta.</i>

<p align="center">Fase 3 –Análisis de la preocupación temática Material de base: notas de campo de la reunión 12 del GF (Fase D de la tarea)</p>		
Revisor de la metodología alfabetizadora. (11)	Revisión de consignas alfabetizadoras (1)	<p><i>Vemos que las consignas propuestas en los dos primeros meses de clase y predominantes en la carpeta didáctica de la docente del año integrador, son:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <i>Recortar y pegar palabras y letras.</i> <i>Practicar grafismos.</i> <i>Escribir palabras a partir de un portador.</i> <i>Inventar cuentos en grupo.</i> <i>Dictar cuentos a las docentes.</i> <i>Escribir cartas, listas.</i> <i>Señalar letras dentro de palabras.</i> <i>Copiar del pizarrón.</i> <i>Leer del libro de lectura.</i> <i>Unir palabras e imágenes.</i>
	Revisión de los medios y recursos del aula alfabetizadora (6)	<p><i>Al observar los medios y recursos de las aulas de alfabetización encontramos: La presencia del alfabeto español acompañado de dibujos en cada una de los fonemas, láminas con dibujos y palabras.</i></p> <p><i>Hay un armario de libros que no se encuentra al acceso directo de los niños.</i></p> <p><i>Las aulas tienen materiales escritos pero no están al alcance de los niños.</i></p> <p><i>Los materiales son poco variados y cercanos al universo de significados de ellos.</i></p> <p><i>Notamos la ausencia de textos completos representativos para los niños que permitan el contacto directo y fluido con la lengua escrita.</i></p> <p><i>Los textos son en su totalidad cuentos y han llegado a la Institución a través de la Biblioteca del Plan Social Educativo, año 1990.</i></p>
Revisor de la organización temporo-espacial del aula alfabetizadora (4)	Revisión de la organización temporo-espacial del aula alfabetizadora (4)	<i>No se recuperan agrupaciones en tiempos flexibles con otros actores de la comunidad educativa: familia, instituciones del barrio.</i>
		<i>Hay una distribución espacial que coloca al docente adelante y a un alumno tras otro. Una organización temporal con ciclos de 40 minutos de clase y 5 minutos de recreo.</i>
		<i>La organización del espacio del aula facilita muy poco el trabajo en grupo y la interacción, se observa un predominio de tareas individuales.</i>
		<i>La organización temporal es rutinaria y se vuelve en algunos momentos un factor obstaculizador: interrumpe procesos de trabajo valiosos, impide el intercambio con otros grados.</i>

Cuadro 35: El rol del docente alfabetizador en la reunión 12 del GF.

Los datos anteriores muestran que el GF:

- **Se posiciona en una reflexión crítica sobre su propia tarea**, lo cual favorece un mayor compromiso con el rol pedagógico de enseñanza: “Nos pusimos en acción, tratando de ser sinceras y críticas”.
- **Revisa y critica diferentes componentes de la propuesta didáctica:** textos, materiales, modos de organización: “Las aulas tienen materiales

escritos pero no están al alcance de los niños”, “Los materiales son poco variados y cercanos al universo de significados de ellos”, “La organización del espacio del aula facilita muy poco el trabajo en grupo y la interacción”.

Por otra parte y en el marco del taller de análisis de cuadernos de clase, continúa la reflexión y análisis que asume el profesorado. Se presentan en el cuadro 36 los datos recuperados de las notas de campo del taller de análisis de cuadernos de clase, asociadas a la categoría rol del docente alfabetizador y sus correspondientes comentarios interpretativos.

Fase 3 – Análisis de la preocupación temática		
Material de base: notas de campo del GF en el taller de análisis de cuadernos de clase (Fase C de la tarea)		
Categoría: Rol del docente alfabetizador (19)		
Comentario interpretativo (frecuencia)	<i>Unidades textuales</i>	
Revisor de la propia práctica a partir del hacer del aula (13)	Reconocimiento de la dimensión ideológica del concepto (1)	<i>Identificamos no solo una carga cultural sino también una fuerte ideología política, siempre presente en las prácticas alfabetizadoras.</i>
	Revisión del lugar de la oralidad (1)	<i>Los trabajos de oralidad son muy escasos y creemos que a menudo la escritura le gana terreno porque los maestros sentimos la presión de justificar a los padres y directivos lo que hacemos en la jornada de trabajo.</i>
	Reconocimiento del uso de métodos tradicionales (1)	<i>En el caso de la escritura en los cuadernos se observa la utilización de métodos sintéticos, se observa que se utilizan letras y sonidos (puede deducirse); formación de palabras por distinción sonora, mesa-misa; también utiliza adiciones y combinaciones.</i>
	Revisión de los contenidos y áreas implicadas (1)	<i>Los contenidos que aparecen trabajados son especialmente del área de lengua y matemática. En esta primera asignatura comenzamos con las vocales realizando primero la identificación, luego la ejercitación y el empleo de las mismas, con respecto a los números suceden igual que las vocales.</i>
	Revisión de las actividades alfabetizadoras (9)	<i>Se plantean actividades de completar sílabas y el uso de las palabras generadoras, primero se enseñan las vocales con m-p-b y después las consonantes.</i> <i>Al principio los alumnos completaban las palabras con las sílabas que faltaban, luego realizaban la unión por medio de flechas entre el dibujo y las palabras, más tarde escribían palabras por si mismos para finalizar escribiendo oraciones.</i> <i>Las actividades son presentadas en fotocopias y algunas escritos para el docente.</i>

Fase 3 – Análisis de la preocupación temática	
Material de base: notas de campo del GF en el taller de análisis de cuadernos de clase (Fase C de la tarea)	
	<p><i>Aparecen organizaciones gramaticales. Mama-pan-panadería Actividades de ordenar palabras con sílabas desordenadas; y también se advierten fonemas enseñados separadamente durante el año; p, m, l, s, j, v, r.</i></p> <p><i>Diariamente se separa en sílabas, se observan diferenciaciones fonéticas r-rr, suave y fuerte.</i></p> <p><i>La a en diferentes posiciones, dentro de la palabra, con palabras extraídas, sueltas y descontextualizadas.</i></p> <p><i>Las actividades propuestas se van complejizando en el transcurso escolar, siendo estas suficientes para que el alumno incorpore el contenido nuevo y pueda así relacionarlo con los anteriores.</i></p> <p><i>Hay muchos ejercicios de repetición y esfuerzo de la escritura, copia de fonemas de más de tres renglones.</i></p> <p><i>La enseñanza del nombre de las letras y repetición de la escritura para afianzamiento de la escritura cursiva.</i></p>
Revisor de la práctica con el aporte teórico de materiales leídos (2)	<p><i>Siendo críticas pensamos que los cuadernos reflejan un concepto alfabetizador centrado en los aspectos más ejecutivos, como dice Wells, no encontramos muchas actividades que nos demuestren otras dimensiones del concepto.</i></p> <p><i>También nos parece importante plantear actividades en las que los alumnos tengan la posibilidad de interactuar en grupos pequeños con sus compañeros para que por medio del conocimiento compartido se logre un aprendizaje significativo y que se vaya complejizando y reforzando en el transcurso de las actividades.</i></p>
Dispuesto a la innovación didáctica y mejora en el marco de la propuesta alfabetizadora (4)	<p><i>Creemos necesario abordar las actividades de lectoescritura contando con espacios en los que se trabaje la oralidad, se tengan en cuenta y sean aprovechados los contextos alfabetizadores de los cuales los alumnos forman parte.</i></p> <p><i>La verdad no era demasiado fácil analizar el propio trabajo, pero ese es el desafío mayor para poder mejorar la tarea del aula.</i></p> <p><i>Desde nuestra postura consideramos que resultaría óptimo superar las rutinas del cuaderno, partiendo de láminas con dibujos y otros materiales, siempre desde un enfoque socio constructivista</i></p> <p><i>Los que trabajamos en la primera parte del proyecto del Museo sabemos que más allá de ellos hay otros espacios: escribir en carteleras, fichas, papelones, de todos modos la rutina y la presión de los padres nos hace volver al cuaderno porque en el justificamos un poco lo que hacemos en la jornada con los nenes.</i></p>
Cuadro 36: El rol del docente alfabetizador en la reunión 13 del GF.	

Los datos anteriores muestran que el GF asume un mayor compromiso con su tarea pedagógica y modifica su visión de lo que es enseñar a leer, en la medida que se dispone a:

- **Profundizar la reflexión sobre su práctica** y desde la misma revisa metodologías tradicionales, contenidos, actividades, medios y recursos,

modalidades de organización, haciendo hincapié en su propio hacer: *“Los trabajos de oralidad son muy escasos y creemos que a menudo la escritura le gana terreno porque los maestros sentimos la presión de justificar a los padres y directivos lo que hacemos en la jornada de trabajo”*.

- **Realizar miradas a la práctica a través de materiales bibliográficos leídos y analizados:** el profesorado se refiere a la revisión del concepto de alfabetización y cuestiona la visión ejecutiva del mismo: *“Siendo críticas pensamos que los cuadernos reflejan un concepto alfabetizador centrado en los aspectos más ejecutivos, como dice Wells, no encontramos muchas actividades que nos demuestren otras dimensiones del concepto”*.
- **Reconocer otros posibles ejes del concepto de alfabetización** tal es el caso de la oralidad, a menudo escindida en los conceptos tradicionales: *“Creemos necesario abordar las actividades de lectoescritura contando con espacios en los que se trabaje la oralidad, se tengan en cuenta y sean aprovechados los contextos alfabetizadores de los cuales los alumnos forman parte”*.
- **Proponer innovaciones a los métodos y rutinas cotidianas de trabajo vinculadas a la propuesta alfabetizadora:** el profesorado imagina otros posibles entornos alfabetizadores: *“...sabemos que más allá de ellos hay otros espacios...”*.
- **Definir actividades significativas e innovadoras** desde las cuales revisa las actividades tradicionales y propone otras que se distancian de la realizadas, a pesar de que continua presente la presión de los padres por el seguimiento del cuaderno de clase: *“...escribir en carteleras, fichas, papelones, de todos modos la rutina y la presión de los padres nos hace volver al cuaderno porque en el justificamos un poco lo que hacemos en la jornada con los nenes...”*.

A efectos de contrastar los datos anteriores, se presentan a continuación, en el cuadro 37 las notas de campo tomadas por la coordinadora durante el taller de análisis de cuadernos de clase.

Fase 3 - Análisis de la preocupación temática	
Material de base: notas de campo de la coordinadora durante el taller de análisis de cuadernos de clase.	
Categoría: El rol del docente alfabetizador (3)	
Comentario interpretativo (frecuencia)	Unidades textuales
Reproductor de propuestas alfabetizadoras estandarizadas y discontinuas (3)	<i>No existen opciones metodológicas claras, el docente enseña combinando propuestas que han ido quedando en su formación como vestigio de una larga lista de métodos y en la mayoría de los casos estas son prácticas no conscientes.</i>
	<i>Hay ausencia de continuidad en las propuestas, debido a problemas en la progresión epistemológica de los contenidos que, más allá del método o enfoque que se utilice, se presentan a menudo sin ilaciones cohesivas.</i>
	<i>Hay cambios de docentes en reiteradas oportunidades del año lo cual impide que el proceso de mediación, tan necesario, se lleve a cabo con sostenimiento y sistematización.</i>
Cuadro 37: El rol del docente alfabetizador en las notas de de campo de la coordinadora durante el taller formativo 2.	

Los datos anteriores, coinciden con la mirada crítica que realiza el GF sobre su propia tarea y ponen de manifiesto problemas puntuales vinculados a la práctica, tales como:

- **El rol reproductor que sostiene el GF** al aplicar propuestas alfabetizadoras estandarizadas, vestigios de una larga lista de métodos tradicionales que atraviesan la formación de los docentes, sin lograr una mediación crítica sobre los mismos: “. . . *el docente enseña combinando propuestas que han ido quedando en su formación como vestigio de una larga lista de métodos y en la mayoría de los casos estas son prácticas no conscientes*”.
- **La discontinuidad en el ejercicio del rol en el GF, lo cual impide el logro de una progresión significativa de los contenidos:** no se observa una ilación entre el desarrollo de las tareas alfabetizadoras propuestas: “*Hay cambios de docentes en reiteradas oportunidades del año lo cual impide que el proceso de mediación, tan necesario, se lleve a cabo con sostenimiento y sistematización*”.

4-2.2.2. Acerca del concepto - enfoque de alfabetización

Las consignas de alfabetización, la organización del espacio de aprendizaje, los medios y recursos que se seleccionan, los cuadernos de clase, constituyen, entre otros, indicadores didácticos que explicitan en parte los conceptos y enfoques que predominan en la práctica alfabetizadora, como así también la capacidad de los mismos para dar respuesta a la diversidad del alumnado.

Las instancias de reflexión y análisis sobre dichos indicadores, permiten al profesorado revisar sus creencias, representaciones y conocimientos, base para imaginar innovaciones en la planificación y gestión de la tarea alfabetizadora. Se analiza a continuación qué piensa el GF sobre sus propias propuestas, en el marco de una actividad de análisis de las mismas. En el cuadro 38 se presentan los datos recuperados de la reunión de trabajo 12, asociados a la categoría concepto- enfoque de alfabetización, con sus correspondientes comentarios interpretativos.

Fase 3 –Análisis de la preocupación temática Material de base: notas de campo del GF en la reunión 12 Fase D de la tarea	
Categoría: Concepto-enfoque de alfabetización (16)	
Comentario interpretativo (frecuencia)	<i>Unidades textuales</i>
Revisión de la propia práctica docente a partir del hacer del aula (5)	<i>En esta reunión de trabajo Silvia nos ha propuesto trabajar reflexionando a partir del interrogante ¿qué proponemos en el aula?</i>
	<i>Para ello analizáramos la carpeta didáctica, la organización del aula, los medios y recursos que usamos a diario.</i>
	<i>Nos insiste en la importancia de analizar el tipo de trabajo que realizamos con los alumnos en el aula alfabetizadora.</i>
	<i>Nos pusimos en acción, tratando de ser sinceras y críticas.</i>
<i>Nos concentramos en la carpeta de Laura, entendiendo que es necesario por sobre todo revisar su propuesta.</i>	
Predominio de actividades centradas en el nivel ejecutivo y funcional de la alfabetización (1)	<i>Vemos que las consignas propuestas en los dos primeros meses de clase y predominantes en la carpeta didáctica de la docente del año integrador, son:</i> <i>Recortar y pegar palabras y letras.</i> <i>Practicar grafismos.</i> <i>Escribir palabras a partir de un portador.</i> <i>Inventar cuentos en grupo.</i> <i>Dictar cuentos a las docentes.</i> <i>Escribir cartas, listas.</i> <i>Señalar letras dentro de palabras.</i> <i>Copiar del pizarrón.</i> <i>Leer del libro de lectura.</i>

Fase 3 –Análisis de la preocupación temática Material de base: notas de campo del GF en la reunión 12 Fase D de la tarea	
	<i>Unir palabras e imágenes.</i>
Reconocimiento de medios y recursos centrados en el nivel ejecutivo del concepto (1)	<i>Al observar los medios y recursos de las aulas de alfabetización encontramos: La presencia del alfabeto español acompañado de dibujos en cada una de los fonemas, láminas con dibujos y palabras.</i>
Reconocimiento de las opciones escasas de accesibilidad al material alfabetizador a pesar de la presencia en biblioteca a partir del envío de planes nacionales (5)	<i>Hay un armario de libros que no se encuentra al acceso directo de los niños.</i>
	<i>Las aulas tienen materiales escritos pero no están al alcance de los niños.</i>
	<i>Los materiales son poco variados y cercanos al universo de significados de ellos.</i>
	<i>Notamos la ausencia de textos completos representativos para los niños que permitan el contacto directo y fluido con la lengua escrita.</i>
	<i>Los textos son en su totalidad cuentos y han llegado a la Institución a través de la Biblioteca del Plan Social Educativo, año 1990.</i>
Reconocimiento de parte del GF de la presencia de agrupaciones rígidas, predominio de tareas individuales y escasa interacción con otros grados y actores sociales extraescolares (4)	<i>Hay una distribución espacial que coloca al docente adelante y a un alumno tras otro. Una organización temporal con ciclos de 40 minutos de clase y 5 minutos de recreo.</i>
	<i>No se recuperan agrupaciones en tiempos flexibles con otros actores de la comunidad educativa: familia, instituciones del barrio.</i>
	<i>La organización del espacio del aula facilita muy poco el trabajo en grupo y la interacción, se observa un predominio de tareas individuales.</i>
	<i>La organización temporal es rutinaria y se vuelve en algunos momentos un factor obstaculizador: interrumpe procesos de trabajo valiosos, impide el intercambio con otros grados.</i>
Cuadro 38: El concepto- enfoque de alfabetización en la reunión 12 del GF.	

Al revisar las consignas didácticas, la organización del aula y los materiales alfabetizadores, el GF inicia un proceso de reflexión y reconocimiento crítico de su propia práctica que le permite explicitar las siguientes cuestiones, respecto a su tarea:

- **Presencia de actividades centradas en el nivel ejecutivo y funcional de la alfabetización:** se observa un predominio de consignas que aluden a la manipulación de estructuras lingüísticas menores: fonemas, sílabas, palabras, como así también otras que exploran la funcionalidad de la escritura, a través de lectura y escritura. No se observan propuestas que se refieran al nivel epistémico, que exploren las relaciones que tiene el lenguaje con la educación del pensamiento y que incorporen contenidos culturales familiares: *“Recortar y pegar palabras y letras, practicar grafismos, escribir palabras a partir de un portador...”*.

- **Organización tradicional de los aspectos temporales y espaciales del aula alfabetizadora:** la ausencia de criterios de diversificación de tiempos y espacios de trabajo, hace que se conciba el aula como espacio único de la tarea alfabetizadora, cuestión que no facilita las interacciones con actores de otros años, con la familia y con personas externas a la institución escolar: *“No se recuperan agrupaciones en tiempos flexibles con otros actores de la comunidad educativa: familia, instituciones del barrio”*.
- **Opciones escasas de accesibilidad al material alfabetizador** la presencia de materiales alfabetizadores enviados por Planes Nacionales no redundan en la creación de un ambiente potencialmente alfabetizador. Esto muestra la necesidad de revisar el enfoque de trabajo para garantizar una circulación adecuada de los materiales alfabetizadores que no necesariamente debieran ser libros, sino también materiales diversos aportados por la familia, con la idea de aumentar la significación emocional y personal de los materiales de trabajo: *“Notamos la ausencia de textos completos representativos para los niños que permitan el contacto directo y fluido con la lengua escrita”*.
- **Agrupaciones rígidas, predominio de tareas individuales y escasa interacción con otros grados y actores sociales extraescolares:** la ausencia de interacciones múltiples, reduce las posibilidades alfabetizadoras: *“La organización temporal es rutinaria y se vuelve en algunos momentos un factor obstaculizador: interrumpe procesos de trabajo valiosos, impide el intercambio con otros grados”*.

Todo lo expuesto, muestra que desde la práctica aún predomina un concepto-enfoque de alfabetización centrado en la escritura, homogéneo y escolarizado, con una fuerte impronta de los métodos tradicionales de lecto-escritura, matizado por vestigios reformistas que bogan por los usos funcionales de la lectura y escritura en la escuela.

No obstante, la toma de conciencia y la verbalización crítica que hace el GF al revisar su propia práctica y problematizarla, implica identificar en la misma, núcleos de reflexión- acción y construcción de saberes específicos.

Por otra parte, el Taller de análisis de cuadernos de clase, aporta datos interesantes para comprender el hacer del aula. Se presentan en el cuadro 39 las unidades textuales recuperadas del mismo y asociadas a la categoría concepto- enfoque de alfabetización, con sus correspondientes comentarios interpretativos.

<p align="center">Fase 3 – Análisis de la preocupación temática Material de base: Notas de campo del GF en el taller de análisis de cuadernos de clase (Fase C de de la tarea)</p>	
<p align="center">Categoría: El concepto-enfoque de alfabetización (20)</p>	
<p align="center">Comentario interpretativo (frecuencia)</p>	<p align="center"><i>Unidades textuales</i></p>
<p>Reconocimiento de la dimensión ideológica y política del concepto de alfabetización (1)</p>	<p><i>Identificamos no solo una carga cultural sino también una fuerte ideología política, siempre presente en las prácticas alfabetizadoras.</i></p>
<p>Ambigüedad del GF en el concepto de aprendizaje significativo y presencia de lógicas propias de los métodos alfabetizadores tradicionales (1)</p>	<p><i>Existe una secuenciación de contenidos óptima a raíz de que la enseñanza va de un grado de menor a mayor complejidad haciendo posible en los alumnos un aprendizaje significativo.</i></p>
<p>Ausencia del tratamiento de la oralidad (1)</p>	<p><i>Los trabajos de oralidad son muy escasos y creemos que a menudo la escritura le gana terreno porque los maestros sentimos la presión de justificar a los padres y directivos lo que hacemos en la jornada de trabajo.</i></p>
<p>Uso descontextualizado de la lengua y presencia de hibridación metodológica en el enfoque alfabetizador (1)</p>	<p><i>En el caso de la escritura en los cuadernos se observa la utilización de métodos sintéticos, se observa que se utilizan letras y sonidos (puede deducirse); formación de palabras por distinción sonora, mesa-misa; también utiliza adiciones y combinaciones.</i></p>
<p>Alfabetización centrada en dos áreas curriculares (lengua y matemática) (1)</p>	<p><i>Los contenidos que aparecen trabajados son especialmente del área de lengua y matemática. En esta primera asignatura comenzamos con las vocales realizando primero la identificación, luego la ejercitación y el empleo de las mismas, con respecto a los números suceden igual que las vocales.</i></p>
<p>Actividades Centradas en el Nivel Ejecutivo de la Alfabetización, escasa producción y graduación de complejidad en la aparición del objeto de conocimiento (9)</p>	<p><i>Se plantean actividades de completar sílabas y el uso de las palabras generadoras, primero se enseñan las vocales con m-p-b y después las consonantes.</i></p>
	<p><i>Al principio los alumnos completaban las palabras con las sílabas que faltaban, luego realizaban la unión por medio de flechas entre el dibujo y las palabras, más tarde escribían palabras por si mismos para finalizar escribiendo oraciones.</i></p>
	<p><i>Las actividades son presentadas en fotocopias y Algunas escritos para el docente.</i></p> <p><i>Aparecen organizaciones gramaticales. Mama-pan-panadería Actividades de ordenar palabras con sílabas desordenadas; y también se advierten fonemas enseñados separadamente durante el año; p, m, l, s, j, v, r.</i></p>

Fase 3 – Análisis de la preocupación temática	
Material de base: Notas de campo del GF en el taller de análisis de cuadernos de clase (Fase C de de la tarea)	
	<i>Diariamente se separa en sílabas, se observan diferenciaciones fonéticas r-rr, suave y fuerte.</i>
	<i>La a en diferentes posiciones, dentro de la palabra, con palabras extraídas, sueltas y descontextualizadas.</i>
	<i>Las actividades propuestas se van complejizando en el transcurso escolar, siendo estas suficientes para que el alumno incorpore el contenido nuevo y pueda así relacionarlo con los anteriores.</i>
	<i>Hay muchos ejercicios de repetición y esfuerzo de la escritura, copia de fonemas de más de tres renglones.</i>
	<i>La enseñanza del nombre de las letras y repetición de la escritura para afianzamiento de la escritura cursiva.</i>
Revisión de la práctica a partir de la bibliografía leída (1)	<i>Siendo críticas pensamos que los cuadernos reflejan un concepto alfabetizador centrado en los aspectos más ejecutivos, como dice Wells, no encontramos muchas actividades que nos demuestren otras dimensiones del concepto.</i>
Relatividad del cuadernos como espacio alfabetizador y planteo de espacios alternativos (3)	<i>Pero también es cierto que los cuadernos no dicen todo.</i>
	<i>Desde nuestra postura consideramos que resultaría óptimo superar las rutinas del cuaderno, partiendo de láminas con dibujos y otros materiales, siempre desde un enfoque socioconstructivista.</i>
	<i>Los que trabajamos en la primera parte del proyecto del Museo sabemos que más allá de ellos hay otros espacios: escribir en carteleras, fichas, papelones, de todos modos la rutina y la presión de los padres nos hace volver al cuaderno porque en el justificamos un poco lo que hacemos en la jornada con los nenes.</i>
Revisión de los espacios alfabetizadores y reconocimiento de la importancia de la interacción oral a partir de los contextos alfabetizadores de los alumnos (2)	<i>Creemos necesario abordar las actividades de lectoescritura contando con espacios en los que se trabaje la oralidad, se tengan en cuenta y sean aprovechados los contextos alfabetizadores de los cuales los alumnos forman parte.</i>
	<i>También nos parece importante plantear actividades en las que los alumnos tengan la posibilidad de interactuar en grupos pequeños con sus compañeros para que por medio del conocimiento compartido se logre un aprendizaje significativo.</i>
Cuadro 39: El concepto-enfoque de alfabetización en las notas de campo del GF (taller formativo 2).	

Los datos antes expuestos, ratifican el concepto- enfoque que se pone de manifiesto a través de las consignas de las carpetas didácticas y de la organización del aula alfabetizadora. Evidencian una visión más crítica de parte del profesorado y una voluntad de cambio en pos del logro de aprendizajes significativos para los alumnos: “...plantear actividades en las que los alumnos tengan la posibilidad de interactuar en grupos pequeños con sus compañeros para que por medio del conocimiento compartido se logre un aprendizaje significativo”.

Las observaciones de la coordinadora, coinciden en sus planteos, sumando aportes que permiten comprender aún más el enfoque del aula.

Se presentan en el cuadro 40 los datos recuperados de las notas de campo tomadas por la coordinadora durante el taller de análisis de cuadernos de clase:

Fase 3 - Análisis de la preocupación temática	
Material de base: notas de campo de la coordinadora durante el taller de análisis de cuadernos de clase.	
Categoría: El concepto-enfoque de alfabetización (6)	
Comentario interpretativo (frecuencia)	Unidades textuales
Hibridación metodológica y ausencia de un enfoque alfabetizador que recupere las señas culturales del grupo (2)	<i>Observo en los cuadernos una “hibridación metodológica”, “ausencia de significaciones culturales y contingencia semántica en el proceso de alfabetización.”</i> <i>No existen opciones metodológicas claras, el docente enseña combinando propuestas que han ido quedando en su formación como vestigio de una larga lista de métodos y en la mayoría de los casos estas son prácticas no conscientes.</i>
Discontinuidad en el proceso de enseñanza y ausencia de una contingencia de sentido en la ilación de las propuestas (2)	<i>Hay ausencia de continuidad en las propuestas, debido a problemas en la progresión epistemológica de los contenidos que, más allá del método o enfoque que se utilice, se presentan a menudo sin ilaciones cohesivas.</i> <i>Hay cambios de docentes en reiteradas oportunidades del año lo cual impide que el proceso de mediación, tan necesario, se lleve a cabo con sostenimiento y sistematización.</i>
Descontextualización y Sobredimensión de la escritura por sobre la práctica de la oralidad (2)	<i>Existen en la mayoría de los casos consignas que apuntan a la lectura y la escritura y no se practica sistemáticamente la oralidad.</i> <i>Escasa práctica de la oralidad y exceso de materiales descontextualizados.</i>

Cuadro 40: El concepto-enfoque de alfabetización en las notas de de campo de la coordinadora (taller formativo 2).

Como aporte nuevo se suma en la visión de la coordinadora:

- **La crítica sobre la falta de contingencia semántica en la propuesta alfabetizadora**, entendiendo a la misma desde el planteo de Borzone de Manrique (2000, p. 198) como una ilación progresiva de sentido en los discursos y las actividades que el adulto le plantea al niño, desde los cuales se ofrece continuidad a los tópicos planteados por los alumnos y a su vez se reestructuran los mismos, dando nueva información. Esta oscilación entre los sentidos planteados por el alumno y el docente, facilita una progresión epistemológica en los contenidos y actividades que puede ser facilitadora del aprendizaje. En la propuesta se observa que ocurre lo contrario ya que:

“Hay ausencia de continuidad en las propuestas, debido a problemas en la progresión epistemológica de los contenidos. . .”.

- **La hibridación metodológica;** propia de la combinación poco crítica que el docente hace de los métodos alfabetizadores, sin preguntarse previamente por los destinatarios de este proceso y por sus características culturales. Si bien este proceso es común a la práctica del docente como respuesta a la necesidad de abordar variados aspectos del proceso alfabetizador, puede generarse también por ausencia de planificación, espontaneismo o falta de continuidad del docente en su tarea, cuestión última que se relaciona con lo observado: *“Observo en los cuadernos una “hibridación metodológica”, “ausencia de significaciones culturales y contingencia semántica en el proceso de alfabetización”.*

A modo de síntesis, resulta interesante observar que el análisis de la práctica realizado por el GF en el marco de la reunión de trabajo N 12, como así también las notas de campo de la coordinadora, ponen en evidencia que los enfoques de trabajo que determinan la práctica alfabetizadora, aún no logran que el tratamiento de la diversidad impacte en la propuesta alfabetizadora con relación a: la gestión institucional y áulica que llevaría a revisar los estilos metodológicos, la definición de tiempos y espacios, medios y recursos, contacto con el exterior e intercambio.

Sin embargo, la actividad de análisis de cuadernos, permite al GF revisar el concepto-enfoque tradicional y proponer algunos ejes de reflexión-acción que se presentan a continuación:

- **El monopolio del cuaderno como único espacio alfabetizador** y la necesidad de plantear otros espacios alternativos: *“Pero también es cierto que los cuadernos no dicen todo”.*
- **El reconocimiento del peso del nivel ejecutivo en las actividades** de los cuadernos de clase, a partir de la combinación de métodos tradicionales de extensa trayectoria en las instituciones escolares: *“ Se plantean actividades de completar sílabas y el uso de las palabras generadoras, primero se enseñan las vocales con m-p-b y después las consonantes”.*
- **La revisión de las agrupaciones tradicionales** y el reconocimiento de la importancia de la oralidad en el proceso alfabetizador: *“Creemos necesario abordar las actividades de lectoescritura contando con espacios en los que*

se trabaje la oralidad, se tengan en cuenta y sean aprovechados los contextos alfabetizadores de los cuales los alumnos forman parte”.

4-2.2.3. Visión de la familia en la alfabetización

Xavier Besalú (1999) plantea que trabajar las culturas familiares en la escuela implica que las mismas conquisten un lugar de representatividad estable en el currículum común desde el cual puedan dialogar con las culturas escolares y de masas a través de propuestas de trabajo que ayuden al profesorado y alumnado a reconocer el multiculturalismo interno de cada cultura y enriquecerse a partir del contraste.

Desde este marco, observar la presencia de la cultura familiar en la práctica no es tan sólo chequear la introducción de elementos o contenidos llamativos o codificados de las mismas: geografía, historia, gastronomía, arte y folclore, lo cual llevaría a una estereotipia o tergiversación aditiva. Se trata por sobre todo al decir de Besalú (1999) de:

- Comprender la realidad desde prismas culturales diferentes.
- Problematizar los contenidos del currículum común y contextualizarlos
- Comprender el mundo desde miradas culturales diversas.
- Cuestionar las miradas estandarizadas y tópicas.
- Reflexionar críticamente sobre la propia cultura y sobre las de los demás.
- Diversificar los materiales curriculares y generar en el aula propuestas y actitudes positivas en las relaciones entre portadores de culturas distintas.

Se presentan a continuación en el cuadro 41 los datos recuperados de las notas de campo de la reunión de trabajo 12, asociados a la categoría visión de la familia y sus correspondientes comentarios interpretativos.

Fase 3 –Análisis de la preocupación temática Material de base: notas de campo del GF en la reunión 12 Fase D de la tarea	
Categoría: La visión de la familia en la alfabetización (6)	
Comentario interpretativo (frecuencia)	<i>Unidades textuales</i>
Ausencia de consignas que movilicen	<i>Vemos que las consignas propuestas en los dos primeros meses de clase y predominantes en la carpeta didáctica de la docente del año</i>

Fase 3 –Análisis de la preocupación temática Material de base: notas de campo del GF en la reunión 12 Fase D de la tarea	
significados culturales familiares (1)	integrador, son: <i>Recortar y pegar palabras y letras.</i> <i>Practicar grafismos.</i> <i>Escribir palabras a partir de un portador.</i> <i>Inventar cuentos en grupo.</i> <i>Dictar cuentos a las docentes.</i> <i>Escribir cartas, listas.</i> <i>Señalar letras dentro de palabras.</i> <i>Copiar del pizarrón.</i> <i>Leer del libro de lectura.</i> <i>Unir palabras e imágenes.</i>
Ausencia de medios y recursos que recuperen testimonios de las culturas familiares (1)	<i>Al observar los medios y recursos de las aulas de alfabetización encontramos: la presencia del alfabeto español acompañado de dibujos en cada una de los fonemas, láminas con dibujos y palabras.</i>
Organización rígida del tiempo y el espacio y ausencia de un intercambio sistemático con la familia y otros actores de la comunidad (4)	<i>No se recuperan agrupaciones en tiempos flexibles con otros actores de la comunidad educativa: familia, instituciones del barrio.</i>
	<i>Hay una distribución espacial que coloca al docente adelante y a un alumno tras otro. Una organización temporal con ciclos de 40 minutos de clase y 5 minutos de recreo.</i>
	<i>La organización del espacio del aula facilita muy poco el trabajo en grupo y la interacción, se observa un predominio de tareas individuales.</i>
	<i>La organización temporal es rutinaria y se vuelve en algunos momentos un factor obstaculizador: interrumpe procesos de trabajo valiosos, impide el intercambio con otros grados.</i>
Cuadro 41: La visión de la familia en las notas de campo de la reunión 12 del GF.	

Por otra parte, se presentan en el cuadro 42 los datos recuperados de las notas de campo del taller de análisis de cuadernos de clase, asociados a la categoría visión de la familia y sus correspondientes comentarios interpretativos.

Fase 3 – Análisis de la preocupación temática Material de base: Notas de campo del GF en el taller de análisis de cuadernos de clase (Fase C de consigna)	
Categoría: La visión de la familia en la alfabetización (5)	
Comentario interpretativo (frecuencia)	<i>Unidades textuales</i>
Reconocimiento de la dimensión ideológica y política del concepto de alfabetización (1)	<i>Identificamos no solo una carga cultural sino también una fuerte ideología política, siempre presente en las prácticas alfabetizadoras.</i>
Reconocimiento de la ausencia de la cultura experiencial en los	<i>Al realizar el análisis sobre las prácticas reflejadas en los cuadernos, dimos cuenta que en las propuestas no se tomaba en cuenta la cultura del entorno.</i>

Fase 3 – Análisis de la preocupación temática Material de base: Notas de campo del GF en el taller de análisis de cuadernos de clase (Fase C de consigna)	
cuadernos y presencia de una cultura escolarizada y homogénea asociada a los grandes hitos de la historia nacional (4)	<i>Lo que si pudimos constatar a partir de las observaciones es que mayormente trabajamos contenidos relacionados con la cultura escolar, encontrándose a veces ajenos a la vida de los chicos.</i>
	<i>Con respecto a los contenidos de los cuadernos se observa una fuerte carga cultural debido al trabajo realizado haciendo alusión a las fechas patrias entre ellas el Día de la Bandera, el Primer Gobierno Patrio, Las islas Malvinas, el Día del Maestro; entre otros.</i>
	<i>Nos llamó la atención en el cuaderno N° 1 la frase que le hicieron escribir al alumno “gracias Sarmiento por haber sido maestro, presidente y fundar muchas escuelas”, luego de esto aparece una figura de Sarmiento y la corrección de la docente que dice ¡Fue muy bueno!.</i>
Cuadro 42: La visión de la familia en las notas de campo del GF(taller formativo 2).	

Las referencias que hace el profesorado al tipo de consignas y actividades que predominan en la carpeta didáctica del docente y los cuadernos de clase de los alumnos, permite inferir que las culturas familiares no tiene en la práctica un lugar de reconocimiento y trabajo sistemático.

El profesorado explicita la carga ideológica y cultural del concepto de alfabetización y la reflexión sobre el hacer del aula le permite una visión más crítica, desde la cual reconoce:

- **El predominio de la cultura escolar y académica** a través de sus fechas, hitos y actores: *“se observa una fuerte carga cultural debido al trabajo realizado haciendo alusión a las fechas patrias entre ellas el Día de la Bandera, el Primer Gobierno Patrio, Las islas Malvinas, el Día del Maestro; entre otros”*.
- **La presencia de rutinas organizativas que no contemplan el intercambio sistemático con la familia:** *“No se recuperan agrupaciones en tiempos flexibles con otros actores de la comunidad educativa: familia, instituciones del barrio”*.
- **El uso de medios y recursos estandarizados que no recuperan testimonios de las culturas familiares:** *“Al observar los medios y recursos de las aulas de alfabetización encontramos: la presencia del alfabeto español acompañado de dibujos en cada una de los fonemas, láminas con dibujos y palabras”*.

Las observaciones de la coordinadora:

Se presentan en el cuadro 43 los datos recuperados de las notas de campo tomadas por la coordinadora durante el Taller de Análisis de cuadernos de clase. Los aspectos marcados por la misma, coinciden con el análisis que realiza el profesorado respecto a la fractura entre la cultura experiencial de los niños y la cultura escolar propia de la institución educativa.

Fase 3 - Análisis de la preocupación temática	
Material de base: Notas de campo de la coordinadora durante el taller de análisis de cuadernos de clase	
Categoría: Visión de la familia en la alfabetización (2)	
Comentario interpretativo (frecuencia)	Unidades textuales
Conflicto entre cultura experiencial y escolar (2)	<i>Hay un fuerte divorcio entre la historia y la cultura de los niños y la propuesta alfabetizadora.</i> <i>Las consignas parecen ser disparadores para manejar un código neutro y carecen a menudo de la posibilidad de movilizar profundamente a los niños en redes de significados personales.</i>

Cuadro 43: Visión de la Familia en las notas de campo de la coordinadora en el taller de análisis de cuadernos de clase.

La visión de la coordinadora suma a los aportes del GF:

- **Una visión conflictiva de la relación entre cultura experiencial y escolar:** *“Hay un fuerte divorcio entre la historia y la cultura de los niños y la propuesta alfabetizadora”.*
- **Una reflexión crítica sobre la supuesta neutralidad cultural de las consignas** y su imposibilidad de movilizar las significaciones personales más profundas en el alumnado: *“Las consignas parecen ser disparadores para manejar un código neutro y carecen a menudo de la posibilidad de movilizar profundamente a los niños en redes de significados personales”.*

4-2.3. ¿Qué tensiones se presentan entre el discurso del profesorado y el hacer del aula?

Discursos y prácticas constituyen dos dimensiones que, a menudo, entran en tensión dentro del profesorado. No siempre es posible llevar a la práctica las enunciaciones que se hacen sobre la tarea educativa y a la inversa ocurre que algunas experiencias

didácticas renovadoras no logran sistematizarse para producir nuevos discursos. Estas tensiones hacen que resulte interesante ver las cercanías y distancias que se producen entre el análisis realizado por la coordinadora de lo que el GF plantea respecto a cada categoría y el realizado por el propio GF a partir de datos relevados de su práctica.

4-2.3.1. Acerca del rol del docente alfabetizador

Los datos muestran coincidencias entre el análisis realizado por la coordinadora respecto a la segunda visión del profesorado (momento 2) y el análisis que el GF realiza respecto a su propia tarea. Este último le permite al mismo modificar el rol de observador externo que sostenía al comienzo para comprometerse con una visión más tolerante, crítica e innovadora. Se sintetizan en el cuadro 44 las apreciaciones anteriores.

Fase 3 - Análisis de la preocupación temática El Rol del docente alfabetizador Tensiones discurso- prácticas en el GF	
En el discurso del profesorado, la coordinadora observa:	En el análisis de la tarea del aula el GF se posiciona desde un análisis crítico de:
Momento 1 Reproducción acrítica de prejuicios culturales respecto a los niños y sus familias y de las prescripciones reformistas.	Las actividades alfabetizadoras, carentes de significados culturales personales. Los contenidos homogeneizantes: hitos nacionales, fechas patrias.
Momento 2 Reflexión profesionalizadora y voluntad de revisión e innovación de su propia práctica.	Los medios y recursos que no recuperan las culturas familiares. La organización rígida de los tiempos y espacios de trabajo. Las escasas posibilidades de interacción con el entorno y sus actores.
A partir de la Confrontación del discurso y la práctica el GF logra:	
Una visión más tolerante de sus alumnos Una visión más crítica de su práctica Un incremento de responsabilidad respecto al éxito o fracaso de sus alumnos en la propuesta alfabetizadora. Manifestar su voluntad de innovación.	
Cuadro 44: Visión del Rol docente: tensiones discursos-prácticas en el GF.	

4-2.3.2. Acerca del concepto - enfoque de alfabetización

Los datos muestran coincidencias en el enfoque inferido por la coordinadora y el análisis realizado por el profesorado. Se observa una importante contradicción entre el supuesto enfoque comunicativo que el GF enuncia y el tipo de actividades que realiza, las cuales muestran un uso descontextualizado de la lengua y permiten aseverar que los discursos reformistas que circulan en las instituciones no logran instalarse críticamente en el pensamiento y en la acción del profesorado. Se sintetizan en el cuadro 45 las apreciaciones anteriores.

Fase 3 - Análisis de la preocupación temática El concepto- Enfoque de Alfabetización: Tensiones discurso - prácticas en el GF	
En el discurso del profesorado, la coordinadora observa:	En el análisis de la tarea del aula el GF alude a:
<p>Enfoque deficitario y etnocéntrico del proceso de alfabetización.</p> <p>Presencia de Prejuicios culturales y representaciones del fracaso escolar circunscritas a la familia.</p> <p>Enfoque comunicativo de la alfabetización, planteado desde la institución.</p>	Presencia de actividades centradas en el nivel ejecutivo y funcional de la alfabetización.
	Repetición y copia, ausencia de reflexión sobre la escritura.
	Ausencia de estrategias de corrección que potencien la reflexión metalingüística, ambigüedades en el concepto de seguimiento continuo.
	Organización tradicional de los aspectos temporales y espaciales del aula alfabetizadora.
	Uso descontextualizado de la lengua y presencia de hibridación metodológica en el enfoque alfabetizador.
	Presencia de lógicas propias de los métodos alfabetizadores tradicionales.
	Agrupaciones rígidas, predominio de tareas individuales y escasa interacción con otros grados y actores sociales extraescolares.
	Opciones escasas de accesibilidad al material alfabetizador.
A partir de la Confrontación del discurso y la práctica GF logra el reconocimiento crítico de los siguientes aspectos en su discurso:	
<p>La dimensión ideológica y política del concepto de alfabetización.</p> <p>La ausencia de la cultura del entorno en los cuadernos y presencia de una cultura escolarizada y homogénea asociada a los grandes hitos de la historia Nacional.</p> <p>El peso del nivel ejecutivo en las actividades de los cuadernos de clase.</p> <p>La relatividad del cuadernos como espacio alfabetizador y planeo de espacios alternativos.</p> <p>La Revisión de las agrupaciones tradicionales y reconocimiento de la importancia de la interacción y la colaboración como base del aprendizaje significativo.</p> <p>El valor de la oralidad en la alfabetización.</p>	
Cuadro 45: El concepto- enfoque de alfabetización: tensiones discursos-prácticas en el GF.	

La reflexión sobre el propio hacer renueva el discurso del profesorado, impregnando al mismo de un sentido crítico y transformador.

4-2.3.3. Acerca de la visión de la familia en la alfabetización

Los datos muestran coincidencias entre el análisis realizado por la coordinadora respecto a la segunda visión del profesorado y el análisis que el GF realiza respecto a su propia tarea. Esto permite inferir que el contacto con datos reales del alumnado y su familia le permite al GF adquirir una visión más tolerante del otro cultural y le facilita una mirada crítica de algunos aspectos de su tarea alfabetizadora. Se sintetizan en el cuadro 46 las apreciaciones anteriores.

Fase 3 - Análisis de la preocupación temática La visión de la familia en la alfabetización Tensiones discurso - prácticas en el GF	
En el discurso del profesorado, la coordinadora observa:	En el análisis de la tarea del aula el GF alude a:
Antes de la lectura y el análisis de datos Visión Etnocéntrica y presencia de prejuicios culturales respecto a los niños y sus familias.	Actividades carentes de significados culturales personales.
Después de la lectura y el análisis de datos Descripción de los destinatarios de la alfabetización, ajustada a datos reales.	Contenidos culturales homogeneizantes: hitos nacionales, fechas patrias.
Reconocimiento del universo cultural del otro y de sus metas alfabetizadoras.	Medios y recursos que no recuperan las culturas familiares.
Reconocimiento de las fracturas entre cultura experiencial y escolar.	Organización rígida de los tiempos y espacios de trabajo.
	Escasas posibilidades de interacción con el entorno y sus actores.
A partir de la Confrontación del discurso y la práctica GF logra el reconocimiento crítico de los siguientes aspectos:	
El predominio de la cultura escolar y académica a través de sus fechas, hitos y actores.	
El predominio de actividades en las cuales no se observan contenidos culturales familiares.	
La presencia de modalidades de organización y participación cerradas al entorno.	
Cuadro 46: La visión de la familia: tensiones discursos-prácticas en el GF.	

4-2.4. ¿Qué cambios propone el profesorado al confrontar su discurso y su práctica?: hacia la construcción de un ambiente potencialmente alfabetizador

La escritura en parejas como fase f) de la reunión de trabajo 12, constituye una estrategia destinada a permitir que los profesores, imaginen y describan un espacio alfabetizador en el cual puedan proyectar cambios deseados.

Al hablar de ambiente alfabetizador se retoman los trabajos de Ferreiro quien parte del presupuesto básico de que los niños como sujetos de conocimiento crecen en comunidades más o menos letradas en las que no permanecen indiferentes. La exposición cotidiana y sistemática a situaciones de lectura de su universo cultural, marca desde el primer momento una relación con los procesos de lectura y escritura. A partir de este vínculo, Ferreiro plantea la necesidad de crear en la escuela “*ambientes alfabetizadores semejantes a los que los niños viven en su cotidianidad*”, lo cual implica organizar el aula de manera que:

“En cada clase la alfabetización tenga una oportunidad de lectura donde encontrar libros bien editados e ilustrados, como cualquier tipo de material escrito (periódicos, revistas, diccionarios, folletos, envases y rótulos comerciales, recetas, cajas de medicamentos). Cuanto más variado es el material, más adecuado para realizar actividades de exploración, clasificación búsqueda de semejanzas y diferencias o para que el docente en voz alta de información de lo que se espera de la lectura de cada texto”.

Ferreiro (1993, p. 33)

Por otra parte, se considera que la escritura en parejas, resulta un insumo valioso para la evolución del pensamiento del GF, en la medida que requiere:

- Compartir y socializar las proyecciones de cambio que cada docente ha construido a través de la reflexión.
- Negociar y proyectar a través de la escritura dichos cambios.

4-2.4.1. Respecto al rol del docente alfabetizador

Se presentan a continuación los textos colectivos y planos producidos con el objetivo de mostrar los cambios que el profesorado proyecta en la práctica alfabetizadora. Para la transcripción de los mismos se respeta la tipografía utilizada por los docentes en el momento de informatizar dichos textos. El uso de la negrita tiene como finalidad resaltar los aspectos más significativos para el análisis.

Fase 3 - Análisis de la preocupación temática
Material de base: Notas de campo del GF en la reunión de trabajo 12
(Fase f de consigna: Creación y descripción de un espacio alfabetizador
Pareja 1:

“El concepto de ambiente alfabetizador se entiende en el sentido de poder dar cabida a diferentes propuestas y modalidades de trabajo, atendiendo a la diversidad de; capacidades, inquietudes y actitudes que pueden presentarse. Por ello, hay que conocer las personas y objetos que le rodean, que proyectan diversos significados en su vida cotidiana constituyendo su cultura.

La forma de obrar del docente, su práctica cotidiana en el aula, implícitamente deja un sello, una idea, una concepción del cómo aprende el sujeto, que condiciona por ende el aprendizaje del alumno.

Pensamos que la tarea educativa se haría más eficaz, si los recursos y las herramientas estarían a mano dentro de un ambiente armonioso. Pero ¿cómo se logra ese ambiente armonioso?, las intervenciones del docente van configurando el valor del rol docente en el proceso enseñanza-aprendizaje, donde las inquietudes de los alumnos van retroalimentando este proceso y las relaciones se transforman en vínculos entre maestro – alumno – conocimiento.

El rol docente también se ve reflejado en diversas acciones; compatibilidad entre propuesta didáctica y modalidad de agrupamiento, respeto por los ritmos de aprendizaje de cada alumno, conocimiento del contexto del educando, conocimiento de la disciplina que imparte, la forma de realizar la transposición didáctica, etc.

Por eso, decimos que esta aula es alfabetizadora porque esta estructura que tiene la capacidad de albergar varias modalidades y propuestas educativas, la movilidad, que presenta este proyecto constituye un equilibrio necesario para atender y potenciar los conocimientos de los alumnos. Pensamos en un espacio circular para superar cierta idea de linealidad que poco ayudaría al intercambio entre alumnos y docentes. Creemos que la forma circular permitiría potenciar la comunicación, cuestión que favorecería el proceso alfabetizador.

Dentro de este gran espacio circular, nos imaginamos varias aulas, de techo transparente y vidriado (ref. 2) para que la luz natural entre en mayor proporción y para poder observar el cielo. En estas aulas pueden realizarse diferentes tipos de actividades alfabetizadoras.

Cuenta también con un mini teatro (ref. 3) donde los alumnos pueden crear y expresar artísticamente sus obras, relatar y escribir sus cuentos. Allí se encuentra un baúl con disfraces que son aportados por la familia y utilizados en la obras de los chicos.

Los bancos del salón (ref. 4) se distribuyen especialmente a modo de auditorio para ayudar a que todos participen de los debates. Del techo cuelgan móviles elaborados por los alumnos en las horas especiales. El espacio cuenta también con un laboratorio (ref. 5) que algunas veces podría utilizarse como observatorio ya que posee un telescopio.

El docente (ref. 6) en sus tiempos libres (horas especiales), podrá hacer uso del material que conforma la biblioteca pedagógica escolar (ref. 8), el café literario, para fortalecer su formación en la tarea pedagógica que asume.

En las horas de educación física los alumnos que tenemos con necesidades educativas especiales, contarán con un espacio adecuado para actividades de rehabilitación (ref. 7). Los chicos son quienes proponen y organizan con la ayuda de sus maestros los eventos relacionados con las fechas patrias, u otros festejos de interés.

Todas las aulas que conforman el espacio alfabetizador dan a un patio interno verde que es cuidado y utilizado por los niños en actividades de las diferentes áreas curriculares.

En el patio interno se ubica una especie de lagunita que cuenta con algunas especies de ese hábitat: ranas, mojarritas y otras que las familias acerquen a comienzo de año. En su perímetro se disponen ladrillos realizados en el espacio de tecnología (ref. 10) por alumnos de años superiores. Hay también una galería floral con enredaderas (ref. 11). En el laberinto alfabetizador (ref. 12) los niños realizarán diversas actividades de promoción de la lectura, vinculadas especialmente al juego”.

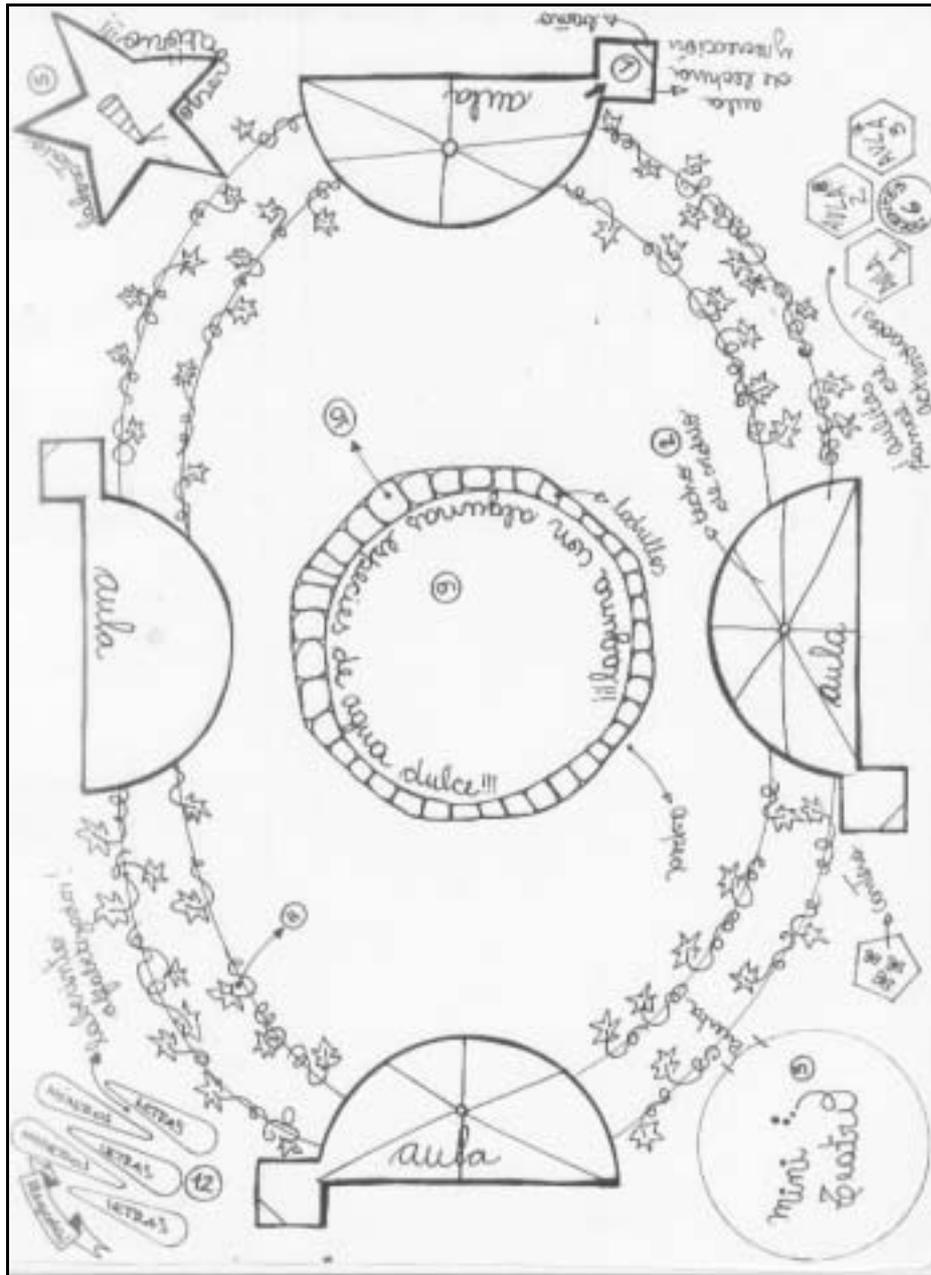


Ilustración 6 - Plano elaborado por la Pareja 1: “El espacio alfabetizador”.

**Material de base: Notas de campo del GF en la reunión de trabajo 12
(Fase f de consigna: Creación y descripción de un espacio alfabetizador
Pareja 2:**

El aula alfabetizadora que diseñamos cuenta con varios sectores que permitirán que el alumno circule por los mismos según sus intereses o las actividades propuestas por la docente. La docente utilizará diferentes recursos con la intención de favorecer un aprendizaje más significativo.

Uno de los rincones con los que cuenta, es el de “lectura”, donde dispondrán de libros de interés general. Como así también contarán con:

Cuentos: con éstos se podrá trabajar distintos contenidos referidos a diferentes áreas y ejercitar la comprensión lectora.

Caja de juegos: la docente podrá conectar la actividad lúdica con el aprendizaje de los niños. A su vez éstos pueden facilitar la recreación y ser utilizados en cualquier momento.

Útiles escolares: serán manipulados por los alumnos para expresarse en forma escrita.

Revistas: Para tratar contenidos de diferentes áreas ya sea para identificar palabras, textos, recortar fotos desde Sociales o Naturales, buscar avances tecnológicos, etc.

Estos recursos promoverán el intercambio de información e ideas desde la oralidad, estimulándose también la escritura por medio de actividades sencillas. **La misma contará con un “laboratorio” equipado con:**

- **Computadoras que se encontrarán equipadas en este sector pero que podrán ser utilizadas tanto por la docentes como por los alumnos en distintas disciplinas ya sea para buscar información, elaborar textos y aprender sobre su uso.**
- **Plantas y animales que servirán como elementos de investigación o análisis. A través del microscopio o la observación directa. A modo de ejemplo podemos citar el hormiguero y el lumbricario, a través de los cuales se puede observar forma de vida, reproducción, alimentación, etc.**

Además tendrán a su disposición un “teatrito” para que se comuniquen oralmente favoreciendo el intercambio a nivel grupal, ejercitando el vocabulario y la conciencia fonológica, narrando historias y estimulando la creatividad. Estas historias y otras podrán ser grabadas utilizando un grabador que se encontrará junto con el equipo de audio, TV y video, permitiendo ser retomados por la clase para reflexionar sobre su propio discurso. **La TV y el video servirán para acercar al aula distintas experiencias que por razones de lugar y tiempo no pueden ser vivenciados.**

La música servirá para relajar y como un recurso del docente para llevar a cabo algunas actividades.

En el otro sector podemos observar una disposición de los bancos en forma grupal para facilitar el intercambio entre los alumnos y que a su vez entre ellos se ayuden a realizar las actividades.

De esta manera podemos hacer referencia a la zona de desarrollo próximo que cita Vigotsky cuando dice que “lo que hoy hace con ayuda mañana lo podrá hacer sólo”. Para lograr esto, la docente deberá realizar un diagnóstico del grupo de modo de distinguir y consecuentemente disponer a los alumnos reequilibrando el nivel de conocimiento de cada uno.

Se podrá disponer los bancos de diferentes maneras para trabajar en forma individual o en pequeños grupos para un mayor enriquecimiento de los debates, foros, investigaciones, fomentado por la docente.

Las paredes del aula se encontrarán rodeadas de distintos portadores áulicos, láminas con dibujos y/o textos, carteleras donde podrán utilizarlos de diferentes maneras de acuerdo a las tareas que realicen y a los temas surgidos en cada día de trabajo.

También tendrán al alcance de los chicos un abecedario y la banda numérica para que interactúen con ellos, de manera diaria. De este modo la docente ayudará al niño a formar una conciencia fonológica y establecer como éstas se configuran para formar diferentes palabras.

- **Comprometido con la tarea pedagógica**, en la medida que su accionar pone de manifiesto concepciones y modelos que inciden en los resultados de aprendizaje del alumnado. La pareja 1 expresa: *“La forma de obrar del docente, su práctica cotidiana en el aula, implícitamente deja un sello, una idea, una concepción del cómo aprende el sujeto, que condiciona por ende el aprendizaje del alumno”*.
- **Comprometido con su desarrollo profesional**, en la medida que asume la necesidad de confrontar su práctica con los lecturas específicas que ayuden a su formación didáctica: *“...el docente (ref. 6) en sus tiempos libres (horas especiales), podrá hacer uso del material que conforma la biblioteca pedagógica escolar (ref. 8), el café literario, para fortalecer su formación en la tarea pedagógica que asume, etc”*.
- **Generador de un ambiente armonioso para el aprendizaje**, desde el cual es posible retroalimentar las intervenciones del docente con las inquietudes del alumno e ir creando vínculos (docente-alumnos-conocimiento). La pareja 1 expresa: *“...pero ¿cómo se logra ese ambiente armonioso?, las intervenciones del docente van configurando el valor del rol docente en el proceso enseñanza-aprendizaje, donde las inquietudes de los alumnos van retroalimentando este proceso y las relaciones se transforman en vínculos entre maestro – alumno – conocimiento”*.
- **Atento a la coherencia entre la propuesta didáctica y la práctica**: se observa la preocupación de la pareja 1 por conseguir una coherencia entre los propósitos que se enuncian en la propuesta didáctica y la gestión concreta del aula en cuanto a agrupamientos, ritmos de aprendizaje, conocimiento del alumnado, la disciplina y sus modos de enseñanza: *“El rol docente también se ve reflejado en diversas acciones ; compatibilidad entre propuesta didáctica y modalidad de agrupamiento, respeto por los ritmos de aprendizaje de cada alumno, conocimiento del contexto del educando, conocimiento de la disciplina que imparte, la forma de realizar la transposición didáctica, etc. ...”*
- **Animador de la Interacción**: en la medida que reconoce que la misma es un factor que potencia el proceso alfabetizador. La pareja 1 expresa: *“Pensamos en un espacio circular para superar cierta idea de linealidad que poco ayudaría al intercambio entre alumnos y docentes. Creemos que*

la forma circular permitiría potenciar la comunicación, cuestión que favorecería el proceso alfabetizador". En el plano de la pareja 2, puede observarse al docente interactuando con los grupos de trabajo y en la descripción del ambiente, la misma plantea: *"Se podrá disponer los bancos de diferentes maneras para trabajar en forma individual o en pequeños grupos para un mayor enriquecimiento de los debates, foros, investigaciones, fomentado por la docente"*. Estas ideas se respaldan teóricamente a partir de la mención de autores y bibliografía trabajadas así como la pareja 2 expresa: *"... podemos hacer referencia a la zona de desarrollo próximo que cita Vigotsky cuando dice que "lo que hoy hace con ayuda mañana lo podrá hacer sólo. Para lograr esto, la docente deberá realizar un diagnóstico del grupo de modo de distinguir y consecuentemente disponer a los alumnos reequilibrando el nivel de conocimiento de cada uno"*.

- **Respetuoso de la diversidad del alumnado:** ya que se dispone a crear ambientes alfabetizadores flexibles desde los cuales pueden satisfacerse y potenciarse distintas inquietudes, ritmos de aprendizaje, a través de una variedad de propuestas que involucran lenguajes: mediáticos, científicos, artísticos, naturales y flexibilidad en el uso de los mismos. La pareja 1 expresa: *"...la movilidad, que presenta este proyecto constituye un equilibrio necesario para atender y potenciar los conocimientos de los alumnos"*. La pareja 2 expresa, por otra parte: *"El aula alfabetizadora que diseñamos cuenta con varios sectores que permitirán que el alumno circule por los mismos según sus intereses o las actividades propuestas por la docente. La docente utilizará diferentes recursos con la intención de favorecer un aprendizaje más significativo"*.

4-2.4.2. Respecto al concepto-enfoque de alfabetización

Las descripciones y planos realizados permiten inferir un enfoque con las siguientes características:

- **Comunicativo y funcional:** ya que se insiste en la necesidad de encontrar situaciones de lecto-escritura que posean sentido para los alumnos. La

pareja 1, plantea lo siguiente refiriéndose al alumnado: “... *hay que conocer las personas y objetos que le rodean, que proyectan diversos significados en su vida cotidiana constituyendo su cultura*”. La pareja 2 plantea “*La docente utilizará diferentes recursos con la intención de favorecer un aprendizaje más significativo*”.

- **Transversal:** en ambos casos se insiste en la alfabetización planteada desde distintas áreas curriculares. En ambos planos del aula se incluyen ámbitos de trabajo vinculados a las ciencias naturales, a la expresión artística, a la tecnología. La pareja 2 plantea que el aula contará “*con un laboratorio equipado con: computadoras...que podrán ser utilizadas tanto por la docentes como por los alumnos en distintas disciplinas ya sea para buscar información, elaborar textos y aprender sobre su uso; plantas y animales que servirán como elementos de investigación o análisis. A través del microscopio o la observación directa... se puede observar forma de vida, reproducción, alimentación, etc. Además tendrán a su disposición un “teatrito” para que se comuniquen oralmente favoreciendo el intercambio a nivel grupal, ejercitando el vocabulario y la conciencia fonológica, narrando historias y estimulando la creatividad*”.
- **Desescolarizado:** en la medida que se integran al ambiente alfabetizador medios y recursos del entorno social que no pertenecen a los códigos específicos de la cultura escolar: hormiguero, lumbricario, laguna, tv, observatorio, teatro, café literario. A modo de ejemplo, la pareja 2 menciona algunos componentes del espacio alfabetizador: “*Plantas y animales que servirán como elementos de investigación o análisis. A través del microscopio o la observación directa. A modo de ejemplo podemos citar el hormiguero y el lumbricario, a través de los cuales se puede observar forma de vida, reproducción, alimentación, etc*”.
- **Creativo e integrador de diversos lenguajes:** se insiste particularmente en la importancia de la interacción oral en el proceso como así también la integración del lenguaje lúdico, teatral, musical y televisivo. La pareja 1 expresa: “*Cuenta también con un mini teatro (ref. 3) donde los alumnos pueden crear y expresar artísticamente sus obras, relatar y escribir sus cuentos. Allí se encuentra un baúl con disfraces que son aportados por la familia y utilizados en la obras de los chicos*”.

En el plano de la pareja 2, puede observarse un espacio destinado a la proyección de video y el texto y en el texto descriptivo se plantea: *“La TV y el video servirán para acercar al aula distintas experiencias que por razones de lugar y tiempo no pueden ser vivenciados”*.

- **Abierto a la diversidad** desde diferentes aspectos de lo curricular, tales como: flexibilización de espacios, tiempos, modalidades de trabajo, materiales, medios y recursos. La pareja 1 plantea: *“el concepto de aula alfabetizadora se entiende en el sentido de poder dar cabida a diferentes propuestas y modalidades de trabajo, atendiendo a la diversidad de; capacidades, inquietudes y actitudes que pueden presentarse”*.
- **Que potencia la interacción** ya que prevé el trabajo en grupos y plantea reflexiones teóricas al respecto, mencionando autores específicos. La pareja 1 expresa: *“Por eso, decimos que esta aula es alfabetizadora porque esta estructura tiene la capacidad de albergar varias modalidades y propuestas educativas, la movilidad, que presenta este proyecto constituye un equilibrio necesario para atender y potenciar los conocimientos de los alumnos”*.

4-2.4.3. Respecto a la visión de la familia en la alfabetización

Las descripciones y planos realizados permiten inferir lo que el GF:

- **Reconoce a los alumnos desde su cultura** y las significaciones cotidianas que deviene de la misma. La pareja 1 expresa: *“hay que conocer las personas y objetos que le rodean, que proyectan diversos significados en su vida cotidiana constituyendo su cultura”*.
- **Sostiene un enfoque folclórico respecto a la participación de la familia en el proyecto alfabetizador**: en los ambientes desarrollados si bien desde el discurso se nombra la necesidad de tener en cuenta la cultura del alumna-do, no se observan espacios concretos que permitan llevar a la práctica este propósito. La referencia que se encuentra en la pareja 1, alude a aspectos folclóricos, ya que al describir el ambiente expresan: *“Cuenta también con un mini teatro donde los alumnos pueden crear y expresar artísticamente sus obras, relatar y escribir sus cuentos. Allí se encuentra un baúl con*

disfraces que son aportados por la familia y utilizados en la obras de los chicos”.

4-3. Generalización interpretativa y recapitulación de los datos

Se pueden identificar tres grandes momentos en el pensamiento del profesorado: el primero ligado a una visión etnocéntrica y prejuiciosa acerca del alumnado y su familia y la segunda, después de la introducción de elementos potenciadores de la reflexión, asociada con un mayor compromiso pedagógico y al análisis de la práctica alfabetizadora a partir del hacer del aula. Se presentan a continuación los datos específicos vinculados a cada una de las categorías de análisis.

4-3.1. Respecto al rol del docente alfabetizador

La evolución se da desde el momento 1, **eje de contenido 1**, marcado por una posición etnocéntrica que pone al docente en el rol de observador externo de los problemas socioculturales del alumnado y su familia de familia, hacia el momento 2, **eje de contenido 2**, caracterizado por un distanciamiento y reelaboración de las creencias y representaciones a partir del contacto con información familiar y una reflexión crítica de la propia práctica, lo cual conduce al momento 3, **eje de contenido 3** en el cual se pone de manifiesto el compromiso pedagógico que permite al profesorado, la elaboración de saberes específicos. Estos se explicitan a través de:

- **Una mirada crítica** de las propias consignas alfabetizadoras, las propuestas de los cuadernos de clase, la organización del aula.
- **Una reflexión profesionalizadora** que permite imaginar nuevos espacios y cambios.

Estas expectativas se proyectan en la creación simulada del un ambiente alfabetizador, en el cual el GF:

- **Diseña innovaciones** respecto a las rutinas anteriores.

- **Logra un mayor compromiso pedagógico** con la gestión de la propuesta alfabetizadora .

En el cuadro 47 se presentan y sintetizan las reflexiones anteriores:

Fase 3 - Análisis de la preocupación temática Generalización de los planteos del profesorado respecto al: ROL DEL DOCENTE ALFABETIZADOR					
Fuente de los datos: notas de campo de las reuniones de trabajo 11, 12, 13, notas de campo de la coordinadora, descripciones gráficas y textuales de un espacio alfabetizador (parejas 1 y 2)					
Eje de contenido 1	Eje de Contenido 2				Eje de Contenido 3
Rol de docente como observador externo respecto a los problemas sociales del alumnado y su familia.	Implicación pedagógica y reflexión teórico-práctica del docente entorno a la práctica alfabetizadora.				Proyección de alternativas de atención a la diversidad desde el rol docente.
<i>Datos cualitativos- cuantitativos</i>					<i>Datos cualitativos</i>
Reproductor de prejuicios culturales y ausencia de responsabilidad pedagógica sobre el fracaso escolar (4) Reproductor del discurso reformista planteado desde la institución (1)	Revisor de la propia práctica a partir del hacer del aula (5) Revisor de la metodología alfabetizadora (11)	Tolerante respecto al otro cultural (4) Empático respecto al universo simbólico y cultural del otro (3) Reflexivo respecto al otro cultural sus metas, conflictos y procesos identitarios (13)	Revisor de la propia práctica a partir del hacer del aula (13) Revisor de la práctica con el aporte teórico de materiales leídos (2) Dispuesto a la innovación didáctica y mejora en el marco de la propuesta alfabetizadora (4)	Reproductor de propuestas alfabetizadas estandarizadas y discontinuas (3)	Comprometido con la tarea pedagógica. Comprometido con su desarrollo profesional. Generador de un ambiente armónico de trabajo. Atento a la coherencia entre la propuesta didáctica y la práctica. Animador de la Interacción. Respetuoso de la diversidad del alumnado.

Cuadro 47: Evolución del los planteos del GF respecto a la visión del rol docente en la fase 3 de la experiencia formativa.

4-3.2. Respecto al concepto - enfoque de alfabetización

Los datos se agrupan en tres grandes ejes de contenido, los cuales muestran que la evolución se da desde **una visión contradictoria del concepto- enfoque de alfabetización** en la cual se solapan representaciones personales prejuiciosas, con el discurso reformista asumido por la institución, **hacia una mirada más personal y crítica que le permite al profesorado indagar dicho concepto y los enfoques a partir de dilemas y problemas de la práctica**, tales como:

- Las dimensiones del concepto de alfabetización que se retoman a través de las actividades realizadas en el aula.
- La presencia de hibridación metodológica en el enfoque alfabetizador.
- Las áreas involucradas en el proceso de alfabetización.
- El lugar de la oralidad en la alfabetización.
- Las opciones en el uso de medios y recursos alfabetizadores.
- Los criterios de agrupación temporal y espacial.
- Las opciones de accesibilidad del material alfabetizador.

Finalmente y a través de la posibilidad de imaginar y describir un espacio alfabetizador, el profesorado profundiza y proyecta los saberes elaborados y pone de manifiesto un concepto-enfoque:

- Comunicativo y funcional.
- Transversal.
- Abierto al entorno.
- Creativo, integrador de variados lenguajes.
- Abierto a la diversidad.
- Que potencia la interacción.

En el cuadro 48 se presentan y sintetizan las reflexiones anteriores y se referencian las mismas con los comentarios interpretativos provenientes de los cuadros base.

Fase 3 - Análisis de la preocupación temática
Evolución de los planteos del profesorado respecto al:
CONCEPTO – ENFOQUE DE ALFABETIZACIÓN

Fuente de los datos: notas de campo de la reunión 11, 12, 13, notas de campo del GF y de la coordinadora en el taller formativo 2, descripciones gráficas y textuales de un espacio alfabetizador (parejas 1 y 2).

Eje de Contenido 1	Eje de contenido 2			Eje de Contenido 3
<p>Contradicción entre un enfoque comunicativo y las representaciones deficitarias del alumnado y su familia.</p>	<p>Problematización y revisión crítica del concepto enfoque a partir de un análisis de la propia práctica alfabetizadora.</p>			<p>Proyección de alternativas de atención a la diversidad.</p>
<i>Datos cualitativos- cuantitativos</i>				<i>Datos cualitativos</i>
<p>Enfoque deficitario y etnocéntrico de la alfabetización (1)</p> <p>Prejuicios culturales y fracaso escolar circunscrito en la familia (3)</p> <p>Enfoque comunicativo de la alfabetización, planteado desde la institución (1)</p>	<p>Revisión de la práctica docente a partir del hacer del aula (5)</p> <p>Reconocimiento del predominio de actividades centradas en el nivel ejecutivo y funcional de la alfabetización (1)</p> <p>Reconocimiento de medios y recursos centrados en el nivel ejecutivo de la alfabetización (1)</p> <p>Reconocimiento de las opciones escasas de accesibilidad al material alfabetizador a pesar de la presencia en biblioteca a partir del envío de planes nacionales (5)</p> <p>Reconocimiento de la presencia de agrupaciones rígidas,</p>	<p>Reconocimiento de la dimensión ideológica y política del concepto de alfabetización (1)</p> <p>Ambigüedad del en el concepto de aprendizaje significativo y presencia de lógicas propias de los métodos alfabetizadores tradicionales (1)</p> <p>Reconocimiento de la alfabetización centrada en dos áreas curriculares (lengua y matemática) (1)</p> <p>Reconocimiento de la ausencia del trabajo con la oralidad (1)</p> <p>Reconocimiento del uso descontextualizado de la lengua y presencia de hibridación metodológica en el enfoque alfabetizador (1)</p>	<p>Hibridación metodológica y ausencia de un enfoque alfabetizador que recupere las señas culturales del grupo. (2)</p> <p>Discontinuidad en el proceso de enseñanza y ausencia de una contingencia de sentido en la dilación de las propuestas (2)</p> <p>Descontextualización y sobredimensión de la escritura por sobre la práctica de la oralidad (2)</p>	<p>Enfoque comunicativo y funcional.</p> <p>Enfoque Abierto al entorno.</p> <p>Enfoque Transversal.</p> <p>Enfoque creativo, integrador de variados lenguajes.</p> <p>Enfoque abierto a la diversidad.</p> <p>Enfoque que potencia la interacción.</p>

Fase 3 - Análisis de la preocupación temática
Evolución de los planteos del profesorado respecto al:
CONCEPTO – ENFOQUE DE ALFABETIZACIÓN

	<p>predominio de tareas individuales y escasa interacción con otros grados y actores sociales extraescolares (4)</p>	<p>Actividades centradas en el Nivel Ejecutivo de la Alfabetización, escasa producción y graduación de complejidad en la aparición del objeto de conocimiento (9)</p> <p>Revisión de la práctica a partir de la bibliografía leída. (1)</p> <p>Relatividad del cuadernos como espacio alfabetizador y planteo de espacios alternativos (3)</p> <p>Revisión de los espacios alfabetizadores y reconocimiento de la importancia de la interacción oral a partir de los contextos alfabetizadores de los alumnos (2)</p>		
--	--	---	--	--

Cuadro 48: Evolución de los planteos del GF respecto al concepto-enfoque de alfabetización en la fase 3 de la experiencia formativa.

4-3.3. Respecto a la visión de la familia en la alfabetización

La evolución se da desde una visión etnocéntrica y prejuiciosa de la familia de los niños, eje de contenido 1, hacia un reconocimiento empático de las diferencias culturales y reflexión acerca del lugar de las mismas en la propia práctica alfabetizadora, eje de contenido 2. El profesorado, reelabora las primeras creencias y de este modo:

- Asume discursivamente al otro cultural.

- Reconoce las diferencias y conflictos que se plantean respecto a la cultura escolar.

Sin embargo, en el momento de diseñar un espacio alfabetizador alternativo:

- No supera el folclorismo imperante.
- No otorga a la familia un lugar estable de participación en el mismo.

En el cuadro 49 se presentan y sintetizan las reflexiones anteriores y se referencian las mismas con los comentarios interpretativos provenientes de los cuadros base.

Fase 3 - Análisis de la preocupación temática Evolución de los planteos del profesorado respecto a la: VISIÓN DE LA FAMILIA EN LA ALFABETIZACIÓN					
Fuente de los datos: notas de campo de la reunión 11, 12, 13, notas de campo del GF y de la coordinadora en el taller formativo 2, descripciones gráficas y textuales de un espacio alfabetizador (parejas 1 y 2).					
Eje de contenido 1		Eje de contenido 2			
Visión etnocéntrica y prejuiciosa de la familia de los niños.		Reconocimiento empático de las diferencias culturales y reflexión acerca del lugar de las mismas en la propia práctica alfabetizadora.			
<i>Datos cualitativos- cuantitativos</i>					<i>Datos cualitativos</i>
Etnocentrismo y Prejuicios culturales (12)	Ausencia de consignas que movilicen significados culturales familiares (1) Ausencia de medios y recursos que recuperen testimonios de las culturas familiares (1) Organización rígida del tiempo y el espacio y ausencia de un intercambio sistemático con	Descripción de los destinatarios de la alfabetización, ajustada a datos reales (4) Reconocimiento del universo simbólico y cultural del otro (3) Comprensión del otro cultural sus metas procesos y conflictos identitarios (15)	Reconocimiento de la dimensión ideológica y política del concepto de alfabetización (1) Reconocimiento de la ausencia de la cultura experiencial en los cuadernos y presencia de una cultura escolarizada y homogénea asociada a los grandes hitos de la historia nacional (4)	Conflicto entre cultura experiencial y escolar Imposibilidad de las consignas de movilizar significados culturales personales (2)	Reconocimiento de los alumnos desde su cultura. Presencia de un enfoque folclórico respecto a la participación de la familia en el proyecto alfabetizador.

Fase 3 - Análisis de la preocupación temática Evolución de los planteos del profesorado respecto a la: VISIÓN DE LA FAMILIA EN LA ALFABETIZACIÓN					
	la familia y otros actores de la comunidad (4)				
Cuadro 49: Evolución de los planteos del GF respecto a la visión de la familia en la fase 3 de la experiencia formativa.					

4-4. Recapitulación

A manera de resumen y cierre de este capítulo es posible decir que el mismo presentó e interpretó la evolución del pensamiento de los profesores durante el análisis de la preocupación temática que dio lugar a la investigación-acción.

Para dar cuenta de lo anterior, se analizaron y sintetizaron datos asociados a las categorías seleccionadas surgidos del Taller formativo 2 y de las reuniones de trabajo 11, 12 y 13 del GF.

Los datos recogidos, muestran dos momentos en la evolución del pensamiento del profesorado. El primero asociado a una mirada externa y etnocéntrica de la tarea alfabetizadora que lleva al GF a explicitar la problemática social de niños y familias, como entorno obstaculizador y generador de fracaso escolar.

Un segundo momento, en el cual las actividades de reflexión vuelven al profesorado hacia su propio rol, desde una mirada crítica de la propia tarea. Esto permite a los docentes asumir un sentido propositivo en el cual se involucran para diseñar nuevos entornos y estrategias alfabetizadoras.

El capítulo permite también observar reproducciones y contrastes entre los planteos teóricos que expone el profesorado en las reuniones y las propuestas alfabetizadoras que lleva adelante en el aula.

Finalmente se sintetizan los datos recolectados para dar cuenta de los cambios en el pensamiento del GF con relación a cada categoría de análisis.

CAPÍTULO 5 - ¿QUÉ PIENSAN LOS PROFESORES DURANTE EL DISEÑO DEL PLAN DE ACCIÓN?

5-1. CONTEXTUALIZACIÓN DE LOS DATOS ANALIZADOS

5-2. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DATOS

5-2.1. ¿Qué visión tiene el profesorado durante el diseño del plan de acción?: el aporte de las notas de campo de las reuniones de trabajo del GF

5-2.1.1. Acerca del rol del docente alfabetizador

5-2.1.2. Acerca del concepto-enfoque de alfabetización

5-2.1.3. Acerca de la visión de la familia en la alfabetización

5-2.2. ¿Qué concepto y enfoques didácticos prioriza el profesorado en el aula alfabetizadora?: El diseño de itinerarios alfabetizadores urbanos (IAU), las notas de campo del grupo (NCGF) y de la coordinadora (NCC)

5-2.2.1. Acerca del Rol docente:

5-2.2.2. Acerca del concepto-enfoque de alfabetización

5-2.2.3. Acerca de la visión de la familia en la alfabetización

5-3. GENERALIZACIÓN INTERPRETATIVA Y RECAPITULACIÓN DE LOS DATOS RECOLECTADOS

5-3.1. Acerca de la visión del rol docente

5-3.2. Acerca del concepto-enfoque de alfabetización

5-3.3. Acerca de la visión de la familia en la alfabetización

5-4. RECAPITULACIÓN

5-1. Contextualización de los datos analizados

El presente capítulo, surge de una relectura e interpretación del proceso formativo en su Fase 4 de trabajo:

Se estructura a partir del análisis de los datos que aportan los instrumentos facilitadores de la formación: taller formativo 3 y reuniones 16, 17, 18, 19 del GF, en las diferentes tareas propuestas.

Del Taller formativo 3, Itinerarios alfabetizadores urbanos (IAU), se recogen los siguientes datos:

- Notas de Campo del GF (N.C.G.F.)
- Plano del Itinerario alfabetizador urbano realizado por el GF.

Durante las Reuniones de trabajo, se recogen los siguientes datos:

- Notas de Campo del GF (N.C.G.F.)

A efectos de contextualizar la información que se analiza en el capítulo, se enuncian las tareas propuestas en cada instancia (ver cuadros 50 y 51), dando cuenta de los objetivos, tareas y bibliografía de referencia, utilizada en cada caso.

Facilitador de la Formación: Taller Formativo 3		
En busca de Contextos alfabetizadores: Itinerarios Alfabetizadores Urbanos (IAU)		
Objetivos	Tareas propuestas	Bibliografía
Reflexionar sobre las relaciones de la alfabetización con los contextos urbanos de ocio, consumo y recreación.	A) Leemos y analizamos tres folletos de la oferta turística de ocio y consumo de la ciudad con sus correspondientes planos.	Ascencio, M. & Pol, E. (2002). <i>Nuevos escenarios en educación</i> . Buenos Aires: Aiqué.
Valorar la ciudad como escenario alfabetizador desde el cual puede resignificarse la tarea de la escuela.	B) Identificamos en el plano espacios, instituciones, recursos, sitios de interés que consideramos que pueden poseer potencial alfabetizador para facilitar procesos de lectura y escritura significativos.	Rodríguez Lestegas, F. (1995). Propuestas para una didáctica del espacio urbano: un enfoque crítico y constructivista. En <i>La ciudad: didáctica del medio urbano, Iber, 3</i> . Barcelona: Graó.
Discutir y conceptualizar el	C) Trazamos un recorrido alfabetizador y argumentamos por escrito los motivos por los cuales creemos que existe dicho potencial.	Rogoff, B. (1993). Comprender la relación entre el mundo social y el individuo. En
	D) Leemos los siguientes textos:	
	E) Sistematizamos el concepto de contexto alfabetizador.	
	F) Elaboramos criterios didácticos para el	

Facilitador de la Formación: Taller Formativo 3		
En busca de Contextos alfabetizadores: Itinerarios Alfabetizadores Urbanos (IAU)		
Objetivos	Tareas propuestas	Bibliografía
sentido de los contextos alfabetizadores.	trabajo con contextos alfabetizadores.	<i>Aprendices del pensamiento.</i> Barcelona: Paidós.

Cuadro 50: Detalle de objetivos, tareas y bibliografía propuesta en el taller formativo 3

Facilitador de la Formación: Reunión de Trabajo 16 del GF		
Objetivos	Tareas propuestas	Bibliografía
Definir colectivamente líneas de mejora con relación a la propia práctica docente.	<p>A) Organizarse en grupos.</p> <p>B) A partir de la redefinición de la preocupación temática inicial y de la comprensión de su multicausalidad, definir expectativas de cambio y una posible línea de acción para poner en marcha las mismas.</p> <p>C) Poner en común los aportes de los diferentes integrantes del grupo a partir de los siguientes interrogantes:</p> <p>¿Cómo y por qué modifica el profesorado la visión inicial del problema?</p> <p>¿Cómo se compromete con las causales del mismo?</p> <p>¿Qué líneas alternativas propone para hallar soluciones?</p> <p>D) Sistematizar por escrito las reflexiones y archivar el documento producido en la carpeta de campo. Se informatizan los materiales a posteriori de la sesión.</p> <p>E) Reflexionar sobre el desarrollo de la sesión compartida: aspectos positivos y cuestiones a mejorar.</p>	McKernan, J. (1999). <i>Investigación-Acción y Currículo</i> . Madrid: Morata.

Facilitador de la Formación: Reunión de Trabajo 17 del GF		
Objetivos	Tareas propuestas	Bibliografía

<p>Reflexionar colectivamente sobre los cambios experimentados en la práctica alfabetizadora.</p>	<p>A) Organizarse en un grupo de trabajo.</p> <p>B) Retomar las reflexiones y línea de acción definida común.</p> <p>C) Discutir acerca de los siguientes interrogantes:</p> <p>¿Qué aspectos de la práctica se intentan modificar?</p> <p>¿Qué avances se hacen respecto al desarrollo curricular institucional?</p> <p>¿Qué importancia podría tener la pedagogía de proyectos en nuestro contexto alfabetizador?</p> <p>¿De qué modo los proyectos alfabetizadores pueden comunicar los entornos culturales familiares con los códigos de los círculos culturales más dominantes?</p> <p>D) Puesta en común y registro escrito de los aportes del grupo.</p> <p>E) Definición de un contexto alfabetizador que permita viabilizar los cambios deseados.</p> <p>F) Archivo de las producciones grupales en la carpeta de campo. Se informatizan los materiales a posteriori de la sesión.</p>	<p>Essomba, M. (Coord.) (1999). <i>Construir escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural</i>. España: Graó.</p> <p>McKernan, J. (1999). <i>Investigación-Acción y Currículo</i>. Madrid: Morata.</p>
---	---	--

Facilitador de la Formación: Reunión de Trabajo 18 del GF		
Objetivos	Tareas propuestas	Bibliografía
<p>Desarrollar una experiencia de planificación colectiva a partir de los cambios deseados.</p>	<p>A) Organizarse en un grupo de trabajo.</p> <p>B) Retomar el contexto alfabetizador definido.</p> <p>C) Lectura individual e intercambios de los siguientes materiales bibliográficos:</p> <p>D) Teniendo en cuenta las lecturas realizadas: Definición de los principios didácticos que guiarán el proyecto y ejecución del proyecto.</p> <p>E) Diseño de un primer borrador del Proyecto didáctico Museo Familiar. Archivo de la producción didáctica. Se informatiza el material a posteriori de la sesión.</p> <p>F) Reflexión sobre el desarrollo de la sesión compartida: aspectos positivos y cuestiones a mejorar.</p>	<p>Wells, G. (1988). <i>Aprender a leer y escribir</i>. Barcelona: Laia.</p>

	La docente del año integrador se compromete a revisar el borrador del proyecto con los niños y aportar para la próxima reunión una nueva versión del mismo.	
--	---	--

Facilitador de la Formación: Reunión de Trabajo 19 del GF		
Objetivos	Tareas propuestas	Bibliografía
Construir la versión final del proyecto de trabajo a partir de una lectura crítica de los primeros borradores.	<p>A) Organizarse en grupos de trabajo.</p> <p>B) Leer y analizar la versión borrador del Proyecto Museo Familiar.</p> <p>C) Registrar por escrito los nuevos aportes que se desean hacer a la misma.</p> <p>D) Redacción de la versión final.</p> <p>E) Archivar la producción en la carpeta de campo del trabajo. Se informatizan los materiales a posteriori de la sesión.</p> <p>F) Reflexionar sobre el desarrollo de la sesión compartida: aspectos positivos y cuestiones a mejorar.</p>	<p>Aldámiz-Echeverría, M., Alsinet, J., Basse-das, E., Giné, N., Mas-salles, J., Masip, M., Muñoz, E., Noto, C., Ortega, A., Ribera, M., Rigo, A. (2000). <i>¿Cómo hacerlo? Propuestas para educar en la diversidad</i>. España: Graó.</p> <p>Arnaiz, P. & Garrido Gil, C. (2001). <i>Atención a la diversidad desde la programación del aula</i>. España: Universidad de Murcia</p> <p>Devalle de Rendo, A. & Vega, V. (1998). <i>Una escuela en y para la diversidad. El entramado de la diversidad</i>. Buenos Aires: Aiqué.</p> <p>Essomba, M. (Coord.) (1999). <i>Construir escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural</i>. España: Graó</p> <p>Lluch, X. & Salinas, J. (1996). <i>La diversidad cultural en la práctica educativa. Materiales para la formación del profesorado en Educación intercultural</i>. Madrid: MEC/CIDE.</p>

Cuadro 51: Detalle de objetivos, tareas y bibliografía propuesta en las reuniones de trabajo 2, 3, 4 y 5 del GF.

5-2. Presentación y análisis de los datos

5-2.1. ¿Qué visión tiene el profesorado durante el diseño del plan de acción?: el aporte de las notas de campo de las reuniones de trabajo del GF

5-2.1.1. Acerca del rol del docente alfabetizador

Antúnez (1993) señala que la calidad de la enseñanza está determinada en gran parte por el grado de coherencia en la intervención alcanzada por los docentes, otorgándole importancia a las interacciones que se establecen con los propios compañeros, es decir a la reflexión colectiva del profesorado sobre su práctica. Las reuniones de trabajo son espacios destinados a habilitar estas instancias reflexivas en forma sistemática en el marco de la elaboración de los proyectos curriculares institucionales. Suponen un proceso de construcción a partir del cual el profesional puede:

- Auto-interrogar su práctica: la narración de su propia experiencia como docente le permite hacer consciente el hacer diario.
- Analizar los elementos fundamentales que han incidido e inciden en su forma de pensar y o intervenir como docente, en su trayectoria profesional, contrastarlos con argumentos de otros colegas.
- Proyectar colectivamente innovaciones, situadas pedagógicamente en una comunidad educativa determinada.

En el marco del presente estudio, las notas de campo de las reuniones de trabajo y su análisis son un insumo para:

- Conocer los argumentos teórico-prácticos que sustentan experiencias y prácticas alfabetizadoras del GF.
- Observar las demandas de cambio, mejora, resistencia del GF, durante el proceso formativo.
- Contrastar las características de la práctica docente del GF, con los modelos interpretativos que otorgan las teorías pedagógicas.

Avanzar en esta línea de reflexión, ayuda a que la formación continua vaya fomentando una cultura de formación permanente en el equipo docente, práctica imprescindible en una profesión cuyos fundamentos interpretativos están en constante desarrollo.

A continuación se procede al análisis de las notas de campo de las reuniones, tomando como ejes de reflexión las categorías y subcategorías que se seleccionan para el análisis de contenido: la visión del rol docente, el concepto-enfoque de alfabetización y, la visión de la familia en la alfabetización. Este orden en la presentación de los datos, responde a la necesidad de mostrar una tríada cuyos puntos se encuentran en estrecha vinculación: de qué modo el profesorado se concibe a si mismo desde el rol, qué concepción pedagógica sostiene acerca de la alfabetización y como parte fundamental de esta última qué visión que posee de la familia respecto a la alfabetización.

En el cuadro 52 se presentan las unidades textuales recuperadas de las reuniones 16, 17, 18 y 19 y asociadas a la categoría rol del docente alfabetizador, con sus correspondientes comentarios interpretativos.

Fase 4 – Diseño del Plan de Actuación	
Material de base: notas de campo del GF en las reuniones de trabajo 16, 17, 18 y 19	
Categoría: El rol del docente alfabetizador (6)	
Comentarios interpretativos (frecuencia)	<i>Unidades Textuales</i>
Compromiso pedagógico y construcción compartida (2)	<i>El desinterés de los niños por las tareas de alfabetización no se vincula únicamente con la situación sociocultural de sus familias sino que tiene relación también con aspectos puntuales de la práctica pedagógica.</i>
	<i>El desinterés por las tareas de alfabetización no es ajeno al rol docente y es en el ejercicio del mismo donde se pueden hallar potenciales soluciones que permitan vivir la alfabetización como construcción de un conocimiento compartido en el seno mismo de la comunidad educativa</i>
Voluntad de innovación y conciencia de las limitaciones que se presentan (3)	<i>Los cambios que deseamos tienen que ver con lograr mayor protagonismo e interés de los niños por la lectura y escritura, lo cual lleva que también cambios de nuestra parte respecto a las consignas y la vida del aula en general.</i>
	<i>Todos sabemos que cambiar la práctica no es cosa de un día para el otro y que suele ser difícil llevar a la realidad las cosas que una piensa y planifica en los encuentros formativos. De todos modos, sabemos que la escuela y los niños merecen que lo intentemos al menos.</i>

Fase 4 – Diseño del Plan de Actuación	
Material de base: notas de campo del GF en las reuniones de trabajo 16, 17, 18 y 19	
	<i>Es bastante complejo elaborar realmente un proyecto intercultural, nuestra formación ha sido monocultural y testimonio de ello son las historias de nuestras alfabetizaciones.</i>
Desconcierto del docente ante nuevos enfoques (1)	<i>Para nosotros esto es todo nuevo, desde que la reforma está en pié se escucha hablar de diversidad por todos los sitios y niveles del sistema pero poco se sabe de cómo hacerlo en el aula.</i>
Cuadro 52: El rol del docente alfabetizador en las notas de campo de las reuniones 16, 17 y 18 del GF.	

Los datos antes expuestos asocian el rol del docente alfabetizador con:

- **Una autocrítica hacia el monoculturalismo de la propia formación:** *“Es bastante complejo elaborar realmente un proyecto intercultural, nuestra formación ha sido monocultural”.*
- **El desconcierto propio de las reformas educativas y sus nuevos discursos:** *“Para nosotros esto es todo nuevo, desde que la reforma está en pié se escucha hablar de diversidad por todos los sitios y niveles del sistema pero poco se sabe de cómo hacerlo en el aula”.*
- **La asunción de responsabilidad pedagógica y compromiso** respecto al éxito o fracaso de la tarea alfabetizadora: *“El desinterés por las tareas de alfabetización no es ajeno al rol docente y es en el ejercicio del mismo donde se pueden hallar potenciales soluciones”.*
- **El manifiesto explícito del deseo de innovar,** desde una conciencia verbalizada de las complejidades que presenta todo intento de cambio educativo y de las tensiones que se presentan entre teoría y práctica: *“... se pueden hallar potenciales soluciones que permitan vivir la alfabetización como construcción de un conocimiento compartido en el seno mismo de la comunidad educativa”.*
- **La apropiación de contenidos teóricos que interpelan el ejercicio del rol docente,** tal como es el caso de la construcción del conocimiento compartido, dentro del marco de una determinada comunidad educativa: *“hallar potenciales soluciones que permitan vivir la alfabetización como construcción de un conocimiento compartido en el seno mismo de la comunidad educativa”.*

5-2.1.2. Acerca del concepto-enfoque de alfabetización

El concepto-enfoque de alfabetización que los docentes sostienen en su práctica, se vincula con los postulados de atención a la diversidad y esto implica una revisión de los diferentes componentes de la propuesta alfabetizadora. Se observa en esta etapa la incidencia de las lecturas teóricas realizadas.

En el cuadro 53, se presentan las unidades textuales recuperadas de las reuniones de trabajos y asociadas al código concepto- enfoque de alfabetización y sus correspondientes comentarios interpretativos.

Fase 4 – Diseño del Plan de Actuación	
Material de base: notas de campo del GF en las reuniones de trabajo 16, 17, 18 y 19	
Categoría: El concepto - enfoque de alfabetización (26)	
Comentarios interpretativos (frecuencia)	<i>Unidades Textuales</i>
Encuadre curricular de la atención a la diversidad en la propuesta alfabetizadora (1)	<i>Realmente al comienzo todos estábamos creídos que al hablar de diversidad era necesario que la planificación incluyera en algunos momentos tradiciones familiares. Un poco esa era la idea inicial del Museo del Barrio. Pero de acuerdo a las lecturas entendemos que debemos revisar cada uno de los elementos del proyecto ya que no solo son los contenidos sino sobre todo los objetivos, las actividades, las metodologías de trabajo, los modos y las estrategias que usaremos para evaluar, el contacto con la familia y el entorno, entre otras cosas.</i>
Reflexiones teóricas y definición del contexto alfabetizador (5)	<p><i>El contexto alfabetizador con el que trabajaremos será el Museo, pues en el Taller de Contextos alfabetizadores lo hemos seleccionado nuevamente y creemos que encierra mucho potencial de innovación.</i></p> <p><i>Los contextos alfabetizadores pueden definirse como estos constructos, situaciones reales o simuladas que permiten a los docentes y a los niños experimentar tareas de lectura y escritura a partir de propósitos y destinatarios reales.</i></p> <p><i>Estos contextos, están a su vez marcados por sesgos culturales más o menos tensionados. A diferencia de los métodos, didácticamente elaborados, estos contextos emergen de la realidad social y cultural y por ello llevan consigo las complejidades y contradicciones de la misma.</i></p> <p><i>Estos contextos pueden definirse también como comunidades de aprendizaje en la medida que al adscribirse a ellos, los diferentes actores comienzan a compartir: propósitos, instrumentos, agencias, relatos, rituales y normas que auto y heteroregulan dichos espacios de aprendizaje.</i></p> <p><i>Los contextos alfabetizadores presuponen a su vez una concepción crítica del currículo de alfabetización y son además posibilidades de desarrollo curricular centrado en la escuela.</i></p>

Fase 4 – Diseño del Plan de Actuación	
Material de base: notas de campo del GF en las reuniones de trabajo 16, 17, 18 y 19	
Reconocimiento del otro, inclusión y trabajo colaborativo (1)	<i>Se parte de inquietudes y necesidades expresadas por los actores, buscando equilibrar en todo momento expectativas individuales y colectivas y conduciendo las mismas hacia un proceso de estructuración del conocimiento, apropiación significativa del mismo, sistematización y socialización.</i>
Objetivos abiertos y negociados con la familia y los niños en forma permanente (2)	<i>Los objetivos planteados han de entenderse como referencias para guiar la programación y no como principios estructurados que todos deben alcanzar de igual modo. Se hace un esfuerzo por compartir y negociar los objetivos con las familias.</i>
	<i>Plantear y explicitar las preocupaciones de padres, docentes y niños entorno a la alfabetización.</i>
Fases de Trabajo significativas y en revisión permanente con el aporte de distintos actores (2)	<i>La propuesta se desarrollará en cinco fases de trabajo que implican el desarrollo de una planificación y revisión de la misma en forma compartida con los distintos actores participantes.</i>
	<i>Se espera que el alumnado y su familia sean conscientes y se impliquen en la definición y desarrollo del proyecto, hagan suyas las finalidades y vivan la posibilidad real de intervenir en la planificación y evaluación del proyecto.</i>
Significatividad cultural de los contenidos (1)	<i>Los contenidos consignados recuperan prácticas culturales que se desean revalorizar en niños y familias y surgen del proceso de exploración y análisis de la preocupación temática (Capítulo 3 del presente estudio).</i>
Significatividad cultural, productividad, interactividad y sistematización de las actividades alfabetizadoras (3)	<i>Se atiende a la significación sociocultural de las actividades y su potencial interactivo: se procura diseñar un conjunto de actividades capaces de integrar pautas culturales familiares, socialmente significativas para la comunidad escolar y ricas en posibilidades de interacción oral.</i>
	<i>El planteo de estas actividades no quedará únicamente basado en la lógica de la disciplina sino también en la lógica de quienes aprenden, por lo cual se plantearán siguiendo a Jorba y Caselles (1997) diferentes fases en el desarrollo de las actividades.</i>
	<i>Se prioriza también la productividad y funcionalidad de las actividades: estas apuntan a situaciones de uso oral y escrito, en contextos comunicativos variados.</i>
Aprendizaje no formal y potenciación emocional (2)	<i>Plantear en el aula experiencias desencadenantes y motivadoras que potencien los aspectos emocionales en lo individual y grupal.</i>
	<i>Aprovechar los entornos alfabetizadores urbanos y el valor del aprendizaje no formal.</i>
Diversificación de tiempos, espacios, roles, agrupamientos y materiales curriculares	<i>Es posible la diversificación de tiempos, espacios: además de trabajar en el espacio del aula, se incorporarán nuevos espacios a medida que las actividades lo requieran: instituciones del barrio, salón de usos múltiples del barrio, casas de familia.</i>

Fase 4 – Diseño del Plan de Actuación	
Material de base: notas de campo del GF en las reuniones de trabajo 16, 17, 18 y 19	
(3)	<i>Potenciar el intercambio lingüístico y cultural entre alumnos de diferentes grados, ciclos y escuelas alrededor de tareas comunes. Diversificar los medios y recursos utilizados. Potenciar procesos de auto y co evaluación de las tareas compartidas.</i>
Fases de Trabajo significativas y en revisión permanente (2)	<i>Se enfatiza la participación comunitaria y heterogeneidad en la conformación de los grupos.</i>
	<i>Se atiende a la diversificación de roles.</i>
Socialización y proyecciones de la propuesta alfabetizadora (2)	<i>Los materiales emergentes del proyecto se proyectan en forma interna y externa a la institución.</i>
	<i>Se comparten y socializan las producciones logradas en las fases del proyecto y se sistematizan los aprendizajes.</i>

Cuadro 53: El concepto-enfoque de alfabetización en las reuniones 16, 17, 18 y 19 del GF.

Los datos antes expuestos, ponen de manifiesto un concepto-enfoque de alfabetización significativo, comunicativo y funcional, que reconoce la diversidad del alumnado y procura flexibilizar la propuesta curricular en todos sus componentes.

Al hablar del reconocimiento de la diversidad en la propuesta de aula, se observa una revisión general del enfoque alfabetizador y un afianzamiento de lo comunicativo y funcional que se manifiesta a través de los diferentes componentes del modelo didáctico. Esto implica:

- **Pensar en contextos alfabetizadores** a partir del ploteo de argumentos teórico-prácticos y poniendo en énfasis en los procesos de desarrollo curricular centrados en la escuela: *“Los contextos alfabetizadores presuponen a su vez una concepción crítica del currículo de alfabetización y son además posibilidades de desarrollo curricular centrado en la escuela”*.
- **Equilibrar las expectativas individuales y colectivas:** *“equilibrar en todo momento expectativas individuales y colectivas y conduciendo las mismas hacia un proceso de estructuración del conocimiento, apropiación significativa del mismo, sistematización y socialización”*.
- **Negociar los objetivos alfabetizadores con los niños y familias:** *“Se hace un esfuerzo por compartir y negociar los objetivos con las familias”*.

- **Plantear actividades alfabetizadoras socialmente significativas:** *“Se atiende a la significación sociocultural de las actividades y su potencial interactivo”*.
- **Potenciar los aspectos emocionales de la alfabetización:** *“Plantear en el aula experiencias desencadenantes y motivadoras que potencien los aspectos emocionales en lo individual y grupal”*.
- **Valorar los entornos alfabetizadores no formales:** *“Aprovechar los entornos alfabetizadores urbanos y el valor del aprendizaje no formal”*.
- **Incluir contenidos culturales en el proceso alfabetizador:** *“Los contenidos consignados recuperan prácticas culturales que se desean revalorizar en niños y familias...”*.
- **Diversificar tiempos espacios, modalidades de trabajo y roles:** *“Es posible la diversificación de tiempos, espacios...”, “Se atiende a la diversificación de roles”*.
- **Socializar en forma permanente las producciones logradas en forma interna y externa a la institución:** *“Los materiales emergentes del proyecto se proyectan en forma interna y externa a la institución”*.

5-2.1.3. Acerca de la visión de la familia en la alfabetización

La visión que los docentes tienen de la familia refleja una mayor comprensión y un descentrarse del propio universo cultural para reconocer las diferencias familia-escuela en términos de representaciones, motivaciones y significados culturales.

En el cuadro 54 se presentan las unidades textuales recuperadas de las notas de campo de las reuniones de trabajo 16, 17, 18 y 19, asociadas al código la visión de la familia en la alfabetización y sus correspondientes comentarios interpretativos.

Fase 4 – Diseño del Plan de Actuación	
Material de base: Notas de Campo del GF en las reuniones de trabajo 16, 17, 18 y 19	
Categoría: La visión de la familia en la alfabetización (8)	
Comentarios interpretativos (frecuencia)	<i>Unidades Textuales</i>
Reconocimiento y resolución del conflicto cultura escolar y familiar a través de la negociación de significados con los padres y niños (5)	<i>El desinterés de los niños por las tareas de alfabetización no se vincula únicamente con la situación sociocultural de sus familias sino que tiene relación también con aspectos puntuales de la práctica pedagógica tales como: el desajuste existente entre los esquemas de conocimiento, representaciones, motivaciones, significados culturales e intereses de los niños y maestro.</i>
	<i>Este desajuste vivido como déficit de parte del profesorado, tiene proyecciones tanto en el discurso como en las prácticas mismas incidiendo en: el modo en que se caracteriza a los niños, lo que se espera de ellos, lo que se propone en el aula, la organización, la metodología y los medios y recursos utilizados.</i>
	<i>Aminorar al choque cultural escuela-hogar, retomando como punto de partida el capital socio lingüístico y cultural de los niños del lugar, de los migrantes internos y externos.</i>
	<i>Acordar entre niños, familias y docentes objetivos alfabetizadores que se acerquen a las metas culturales de la familia pero que permitan a su vez experimentar la lectura y escritura en contextos ajenos al de pertenencia.</i>
	<i>Una compañera recordó que tanto la influencia positiva como negativa de la familia es fundamental si queremos trabajar con los contextos alfabetizadores.</i>
Interculturalidad en la propuesta alfabetizadora: Trabajo colaborativo con la familia y recuperación de datos de la misma (3)	<i>El Museo del Barrio es un proyecto de educación intercultural en la medida que parte de la valoración de las diferencias sociales, culturales y cognitivas del grupo de niños y se propone superar estereotipos y actos discriminatorios a través de una positiva interacción entre los actores comprometidos.</i>
	<i>Analizar la composición cultural de los niños y familias: esto datos, son de gran valor para el diseño de proyectos y la gestión de propuestas de alfabetización ajustadas a necesidades del entorno (nivel socio-cultural del alumnado, dominio de la lengua o lenguas por parte de los docentes).</i>
	<i>Creemos que el diseño es suficientemente abierto como para llevarlo a la práctica y terminar de concretarlo con los mismos alumnos y padres que se interesen en participar.</i>

Cuadro 54: La visión de la familia en las notas de campo de las reuniones 16, 17,18 y 19 del GF.

Los datos antes expuestos, evidencian una visión de la familia que avanza en los siguientes aspectos:

- **Reconoce la presencia del conflicto cultural familia- escuela:** “...el desajuste existente entre los esquemas de conocimiento, representaciones, motivaciones, significados culturales e intereses de los niños y maestro”.
- **Verbaliza críticamente el peso que tienen las representaciones deficitarias del profesorado en los resultados de la práctica docente:** “Este desajuste vivido como déficit de parte del profesorado, tiene proyecciones tanto en el discurso como en las prácticas...”.
- **Se propone retomar la cultura experiencial y acordar objetivos alfabetizadores con la familia:** “Acordar entre niños, familias y docentes objetivos alfabetizadores que se acerquen a las metas culturales de la familia pero que permitan a su vez experimentar la lectura y escritura en contextos ajenos al de pertenencia”.
- **Valora los datos socioculturales familiares como insumos necesarios para el diseño de los proyectos alfabetizadores:** “Analizar la composición cultural de los niños y familias: esto datos, son de gran valor para el diseño de proyectos y la gestión de propuestas de alfabetización...”.
- **Prevé la participación de los padres en el diseño y gestión de los proyectos alfabetizadores:** “Creemos que el diseño es suficientemente abierto como para llevarlo a la práctica y terminar de concretarlo con los mismos alumnos y padres que se interesen en participar”.

El profesorado logra superar algunos estereotipos familiares planteados en etapas anteriores y desde una visión más tolerante, se permite pensar a la familia no solo desde un rol folclórico y de participación esporádica, sino colaborando en el marco de las actividades curriculares previstas en la propuesta alfabetizadora. Resulta interesante también que el rescate de la cultura familiar en el marco de la propuesta, está planteado desde los principios de la interculturalidad, en la medida que se insiste en la importancia del diálogo de los contextos de pertenencia con otros ajenos al propio.

5-2.2. ¿Qué concepto y enfoques didácticos prioriza el profesorado en el aula alfabetizadora?: El diseño de itinerarios alfabetizadores urbanos (IAU), las notas de campo del grupo (NCGF) y de la coordinadora (NCC)

La elaboración de planos y notas de campo de los itinerarios alfabetizadores urbanos (IAU), como fase del Taller Formativo 3, constituye una estrategia destinada a permitir que los profesores, luego de leer biografía específica, reflexionen sobre el potencial alfabetizador del entorno urbano y logren realizar un trazado personal, simulando un recorrido alfabetizador.

Se considera que esta actividad, resulta un insumo valioso para la evolución del pensamiento del GF, en la medida que permite:

- Descentrar al docente de las rutinas de la escolarización y potenciar el valor social de los procesos de lecto- escritura.
- Revisar desde esta actividad de simulación los espacios alfabetizadores que se priorizan, definiendo otros alternativos dentro del escenario urbano.
- Por otra parte, las notas de campo de la coordinadora (NCC), operan como un insumo valioso de registro y devolución al profesorado. Las mismas se elaboran a partir de los siguientes criterios acordados con el GF:
- Tomar como punto de partida y valorar lo realizado como primer insumo de trabajo del GF
- Comentar con apertura y sin prejuicios lo observado usando un discurso positivo, no peyorativo, sencillo.
- Aportar nuevas ideas respecto a las ya existentes, es decir reorientar y proyectar el proceso de planificación.
- Facilitar algún ejemplo o estrategia concreta para operativizar lo que propone cambiar.
- Proponer, en caso de ser necesario bibliografía adecuada.
- Incitar al GF a seguir trabajando, es decir no paralizar ni bajar la autoestima.

- Ayudar a que el GF reflexione autónomamente sobre la coherencia interna de su producción y revise la misma con el mismo nivel de compromiso que la creó.
- Abrir el debate en el grupo sobre lo planificado.

En el presente capítulo, y a los efectos del trabajo de tesis, las notas recogen específicamente la visión de la coordinadora acerca del proceso de planificación del GF y de la evolución de su pensamiento con relación a las categorías de análisis seleccionadas. En este sentido, permiten contrastar el punto de vista de la coordinadora con el del profesorado.

Se presenta a continuación el plano elaborado por el GF y posteriormente se procede al análisis de las notas de campo del GF y de la coordinadora, durante el taller formativo 3.



Ilustración 8 - Plano de la ciudad de Puerto Madryn (con recorrido dibujado por el GF). Fuente: Subsecretaría de Turismo de la Municipalidad.

5-2.2.1. Acerca del Rol docente:

La visión que el profesorado tiene de su propio rol evidencia una mayor comprensión de la importancia que tiene la participación activa de los docentes como gestores del currículum, lo cual lleva a que los mismos expongan y fundamenten sus argumentos con creciente nivel de autonomía y fundamentación pedagógica.

En el cuadro 55 se presentan las unidades textuales recuperadas de las notas de campo del taller formativo 3, asociadas al código rol del docente alfabetizador y sus correspondientes comentarios interpretativos.

Fase 4 – Diseño del Plan de Actuación Material de base: notas de campo del GF en el taller formativo 3	
Categoría: El rol del docente alfabetizador (4)	
Comentarios interpretativos (frecuencia)	Unidades Textuales
Producción e Implicación del profesorado en la propuesta alfabetizadora (2)	<i>Se espera la implicación del profesorado en la planificación y gestión de la propuesta alfabetizadora.</i>
	<i>Escribimos y leímos nuestros argumentos muy convencidos.</i>
Mejora del Autoconcepto y voluntad de innovación y flexibilización en el profesorado (2)	<i>En este encuentro se observó un cambio de animo del grupo ya que las lecturas y la experiencia nos permitieron ampliar nuestros conocimientos y ahora podemos decir que nos encontramos con más y mejores herramientas para enfrentarnos al proyecto alfabetizador, nuestra gran meta.</i>
	<i>Una colega recordó no obstante que el trabajo a partir de contextos alfabetizadores no puede fluir bien si intentamos seguir un esquema de planificación rígido o si priorizamos el tecnicismo y el formalismo por encima de la vida de la clase.</i>

Cuadro 55: El rol del docente alfabetizador en las notas de campo del GF durante el taller formativo 3

Los datos anteriores muestra que la visión de los docentes avanza en cuando a lo que Gimeno Sacristán (1991, p. 184) denomina “la competencia profesional de desarrollar el currículum, en principio una de las atribuciones genuinas del profesor que a

menudo se ve amenazada por mecanismos de producción de materiales que hay detrás de un número reducido de firmas comerciales”.

La implicación permite que el profesorado:

- **Mejore su propia autoestima y seguridad:** *“En este encuentro se observó un cambio de ánimo del grupo ya que las lecturas y la experiencia nos permitieron ampliar nuestros conocimientos y ahora podemos decir que nos encontramos con más y mejores herramientas para enfrentarnos al proyecto alfabetizador, nuestra gran meta”.*
- **Manifieste explícitamente su deseo de innovar,** tomando como punto de partida para la planificación, la vida de la clase: *“Una colega recordó no obstante que el trabajo a partir de contextos alfabetizadores no puede fluir bien si intentamos seguir un esquema de planificación rígido o si priorizamos el tecnicismo y el formalismo por encima de la vida de la clase”.*

Por otra parte, la coordinadora del GF en sus notas de campo sobre el Proyecto dice:

“Observo que el proyecto planificado por el GF pone de manifiesto un cambio importante en la visión del rol y esto tiene que ver con un mayor compromiso pedagógico, con el deseo de innovar y un darse permiso para ello, más allá de las teorías pedagógicas. El proyecto del Museo muestra un docente abierto y sensible a la realidad de sus alumnos y familias”.

La visión de la coordinadora coincide con la del profesorado y legitima la presencia de una mayor autoestima, seguridad y deseo de innovar.

5-2.2.2. Acerca del concepto-enfoque de alfabetización

El concepto-enfoque de alfabetización que los docentes sostienen en su práctica, profundiza su vinculación con postulados de atención a la diversidad y esto implica una revisión crítica de la propia práctica. Se observa en esta etapa que las lecturas teóricas realizadas, ayudan al GF a imaginar cambios en el enfoque alfabetizador,

refiriéndose especialmente a tres ejes de reflexión-innovación: el valor de los contextos alfabetizadores, la alfabetización en el contexto urbano no formal y la transversalidad y flexibilización de la propuesta alfabetizadora en el aula.

En el cuadro 56, se presentan las unidades textuales recuperadas de las notas de campo del taller formativo 3, asociadas al código concepto- enfoque de alfabetización y sus correspondientes comentarios interpretativos.

Fase 4 – Diseño del Plan de Actuación Material de base: notas de Campo del GF en el taller formativo 3	
Categoría: El concepto - enfoque de alfabetización (23)	
Comentarios interpretativos (frecuencia)	<i>Unidades Textuales</i>
Visión crítica del propio enfoque (2)	<i>La alfabetización más de una vez y de acuerdo lo que mostraban los cuadernos empieza y termina en el aula.</i>
	<i>Recordamos nuestro trabajo de análisis de consignas alfabetizadoras y nos pusimos de acuerdo en la necesidad de innovar en el tipo de actividades, yendo más allá de los tiranos cuadernos.</i>
Reconocimiento de contextos urbanos con potencial alfabetizador. (6)	<i>Luego de analizar y leer determinadamente el plano de la ciudad encontramos que hay una gran cantidad de sitios donde la lectura y la escritura tienen sentido cotidiano y que nuestros alumnos conocen y frecuentan.</i>
	<i>Había acuerdo en que existen diversos contextos alfabetizadores y que la ciudad es un escenario privilegiado en ese sentido, pero se acotaba que no son meramente físicos, sino que se constituyen a partir del intercambio.</i>
	<i>Aprovechar los entornos alfabetizadores urbanos y el valor del aprendizaje no formal.</i>
	<i>Seleccionamos nuevamente el museo ya que es el contexto que nos ha demostrado tener potencialidades pero creemos que no solamente, también el correo y los ciber de nuestra ciudad que cada vez son mas.</i>
	<i>El correo creemos que se puede visitar o crear en el aula y les puede permitir a los chicos probar con la escritura y el envío real de las cartas, cosa que a menudo les agrada mucho. Del mismo modo los ciber porque son los refugios preferidos de los chicos de hoy y los docentes aunque nos resistamos, no podemos contra ellos.</i>
	<i>Sin embargo en los ciber también los chicos leen y escriben y quizá si no nos ponemos del otro lado, podemos conseguir recuperar en la escuela esos gustos de todos los días.</i>

Fase 4 – Diseño del Plan de Actuación		
Material de base: notas de Campo del GF en el taller formativo 3		
	Reconocimiento de la transversalidad curricular de la propuesta alfabetizadora y su vinculación con la educación no formal (2)	<p><i>Al finalizar los intercambios, Silvia nos animó a leer nuevamente el plano de la ciudad. Empezamos a imaginar diversas posibilidades. En un momento Silvia se acercó al grupo y nos comentó la importancia de alfabetizar desde todas las áreas, cuestión que habíamos hablado en otros momentos.</i></p> <p><i>La integración en la propuesta alfabetizadora de propuestas de diversas áreas curriculares nos pareció interesante y también la experimentación del aprendizaje en espacios no formales.</i></p>
	Definición de los contextos alfabetizadores y contraste con los métodos didácticamente elaborados (4)	<p><i>A partir de los contenidos culturales y experiencias desencadenantes, nos proponemos estructurar contextos de alfabetización en la escuela. Por ejemplo: La radio, la Huerta, El Museo, El Shopping, La Terminal de Autobuses, El Festival de Narradores, El Club de Exploradores, etc.</i></p> <p><i>A diferencia de los métodos, didácticamente elaborados, estos contextos emergen de la realidad social y cultural y por ello llevan consigo las complejidades y contradicciones de la misma.</i></p> <p><i>En función de la experiencia realizada, consideramos que los contextos se definen como tales a partir de la presencia de los siguientes componentes: Un currículo abierto y flexible que orienta la tarea de docentes, alumnos y familias. Uno o varios espacios socialmente relevantes para los niños y familias (Museo, Shopping, Feria, Plaza; Terminal, Barrio, etc). Diversos actores unidos por propósitos comunes: docentes, alumnos, familias, actores extrainstitucionales. La presencia de herramientas o agencias culturales en común: la lengua oral y escrita y otros códigos de comunicación que permitan situaciones de intercambio.</i></p> <p><i>Estos contextos pueden definirse también como comunidades de aprendizaje en la medida que al adscribirse a ellos, los diferentes actores comienzan a compartir: propósitos, instrumentos, agencias, relatos, rituales y normas que auto y heteroregulan dichos espacios de aprendizaje.</i></p>
ATENCIÓN AL ADIVERSIDAD (9)	Interacción y potenciación emocional (2)	<i>Plantear en el aula experiencias desencadenantes y motivadoras que potencien los aspectos emocionales en lo individual y grupal.</i>
		<i>Potenciar el intercambio lingüístico y cultural entre alumnos de diferentes grados, ciclos y escuelas alrededor de tareas comunes.</i>
	Flexibilización de la propuesta alfabetizadora respecto a sus distintos componentes (5)	<i>Lograr un equilibrio entre los contenidos culturales emergentes del grupo y los conceptuales y procedimentales prescritos a nivel jurisdiccional por el Diseño Curricular Provincial.</i>
		<i>A partir de los contextos creados, flexibilizar los agrupamientos espaciales y temporales tradicionales en el aula de alfabetización.</i>
		<i>Diversificar los medios y recursos utilizados.</i>
	<i>La integración de diversos lenguajes y modos de comunicar a través de: carteles, rótulos, informes, exposiciones, carteleras, invitaciones, cartas, etc.</i>	
	<i>Potenciar procesos de auto y co-evaluación de las tareas compartidas.</i>	
Cuadro 56: El concepto-enfoque de alfabetización en las notas de campo del GF (taller formativo 3).		

Los datos antes expuestos, ratifican el concepto-enfoque de alfabetización significativo, comunicativo y funcional y ponen de manifiesto los siguientes aspectos:

- **La presencia de múltiples espacios de alfabetización** más allá del cuaderno de clase y el potencial de entorno urbano como contexto de aprendizaje: *“A partir de los contenidos culturales y experiencias desencadenantes, nos proponemos estructurar contextos de alfabetización en la escuela. Por ejemplo: La radio, la Huerta, El Museo, El Shopping, La Terminal de Autobuses, El Festival de Narradores, El Club de Exploradores, etc”*.
- **El reconocimiento de la transversalidad de la propuesta alfabetizadora:** *“La integración en la propuesta alfabetizadora de propuestas de diversas áreas curriculares nos pareció interesante y también la experimentación del aprendizaje en espacios no formales”*.
- **El planteo teórico explícito acerca del valor de los contextos alfabetizadores:** *“Un currículo abierto y flexible que orienta la tarea de docentes, alumnos y familias. Uno o varios espacios socialmente relevantes para los niños y familias (Museo, Shopping, Feria, Plaza; Terminal, Barrio, etc). Diversos actores unidos por propósitos comunes: docentes, alumnos, familias, actores extrainstitucionales. La presencia de herramientas o agencias culturales en común: la lengua oral y escrita y otros códigos de comunicación que permitan situaciones de intercambio”*.
- **La valoración de la interacción y la potenciación emotiva** dentro de la propuesta alfabetizadora: *“Plantear en el aula experiencias desencadenantes y motivadoras que potencien los aspectos emocionales en lo individual y grupal”*.
- **La diversificación de la propuesta alfabetizadora a través de sus distintos componentes didácticos:** *“A partir de los contextos creados, flexibilizar los agrupamientos espaciales y temporales tradicionales en el aula de alfabetización”*.

Por otra parte, la coordinadora del GF en sus notas de campo sobre el Proyecto dice:

“El Proyecto Museo del Barrio, nos muestra un concepto de alfabetización

comunicativo, abierto y funcional, que integra la oralidad y desde la misma permite que el grupo construya un discurso compartido y sienta la necesidad de la escritura para poder conservar su palabra y la de su familia. El enfoque se afianza desde los principios del socio-constructivismo y comienzan a articularse las reflexiones teóricas con las miradas a la propia práctica. Se observa una construcción interesante del profesorado respecto a las estrategias de atención a la diversidad y su trascendencia en los diferentes componentes del currículo de alfabetización”.

El aporte de la coordinadora coincide con los datos tomados del profesorado y enfatiza en el desarrollo de estrategias de atención a la diversidad.

5-2.2.3. Acerca de la visión de la familia en la alfabetización

La visión que los docentes tienen acerca de la familia de los alumnos, es revisada a partir del aporte de las lecturas teóricas. Las mismas, ayudan al GF a sostener representaciones más respetuosas y tolerantes respecto a la familia y comprender la necesidad de recuperar en la tarea alfabetizadora el aporte de la misma.

En el cuadro 57, se presentan las unidades textuales recuperadas de las notas de campo del taller formativo 3, asociadas al código la visión de la familia en la alfabetización y sus correspondientes comentarios interpretativos.

Fase 4 – Diseño del Plan de Actuación	
Material de base: notas de Campo del GF en el taller formativo 3	
Categoría: La visión de la familia en la alfabetización	
Comentarios interpretativos (frecuencia)	Unidades Textuales
Vinculaciones de la alfabetización con el entorno cultural y las metas familiares (2)	<p><i>Analizar la composición cultural de los niños y familias: esto datos, son de gran valor para el diseño de Proyectos y la gestión de propuestas de alfabetización ajustadas a necesidades del entorno (nivel socio-cultural del alumnado, dominio de la lengua o lenguas por parte de los docentes).</i></p> <p><i>Acordar entre niños, familias y docentes objetivos alfabetizadores que se acerquen a las metas culturales de la familia pero que permitan a su vez experimentar la lectura y escritura en contextos ajenos al de pertenencia.</i></p>

<p>Reflexión teórico práctica sobre los contextos alfabetizadores y la valoración de la cultura familiar (3)</p>	<p><i>Tenemos en el grupo preadolescentes y por ello encontramos que los contextos son imprescindibles porque a personas con tantas experiencias de vida no podemos alfabetizarlas dando la espalda a su entorno familiar.</i></p> <p><i>En este marco de valorización de la cultura familiar y luego de leer y analizar la bibliografía recomendada por Silvia, entendemos los contextos como: Construcciones humanas que no pueden definirse en forma independiente de las personas, ya que estas son las que ayudan, colaboran, participan. Constructos sociales integrados por elementos de naturaleza psicológica no espacial: esto hace que estén organizados con reglas de comportamiento social que le son propias, en donde cada persona tiene un papel concreto a desempeñar en cada una de las órbitas psicosociales. Espacios de investigación apropiados para conocer el comportamiento humano: en la medida que permiten observar los comportamientos diarios y cotidianos en los lugares y tiempos en los que realmente se producen (Rogoff, 1993).</i></p> <p><i>En general las lecturas aludían a la importancia de crear en el ambiente familiar espacios de intercambio, de diálogo y de apoyo a la alfabetización, dijimos que estos son los primeros contextos y se insistió en la importancia que tiene esta institución primaria en la alfabetización temprana de los niños.</i></p>
<p>Abordaje intercultural y participación familiar (3)</p>	<p><i>Un abordaje del proceso de alfabetización desde los principios de la pedagogía intercultural.</i></p> <p><i>Plantear y explicitar las preocupaciones de padres, docentes y niños entorno a la alfabetización.</i></p> <p><i>Una mayor continuidad cultural escuela-hogar, retomando como punto de partida el capital socio lingüístico y cultural de los niños del lugar, de los migrantes internos y externos.</i></p>

Cuadro 57: La visión de la familia en las notas de campo del GF (taller formativo 3).

Los datos anteriores evidencian una visión de la familia capaz de aportar al proyecto alfabetizador a través de:

- Su perfil sociocultural particular: *“Analizar la composición cultural de los niños y familias: esto datos, son de gran valor para el diseño de Proyectos y la gestión de propuestas de alfabetización ajustadas a necesidades del entorno...”*.
- Sus metas y propósitos respecto a la alfabetización de los niños y jóvenes: *“Acordar entre niños, familias y docentes objetivos alfabetizadores que se acerquen a las metas culturales de la familia pero que permitan a su vez experimentar la lectura y escritura en contextos ajenos al de pertenencia”*.

Esto lleva a revisar los enfoques de la escuela y a reflexionar mediante la capitalización de aportes teóricos para poder recoger los aportes familiares y a plantear desde la reflexión teórica, la importancia de los contextos alfabetizadores significativos:

“En este marco de valorización de la cultura familiar y luego de leer y analizar la bibliografía recomendada por Silvia, entendemos los contextos como: Construcciones humanas que no pueden definirse en forma independiente de las personas, ya que estas son las que ayudan, colaboran, participan. Constructos sociales integrados por elementos de naturaleza psicológica no espacial: esto hace que estén organizados con reglas de comportamiento social que le son propias, en donde cada persona tiene un papel concreto a desempeñar en cada una de las órbitas psicosociales. Espacios de investigación apropiados para conocer el comportamiento humano: en la medida que permiten observar los comportamientos diarios y cotidianos en los lugares y tiempos en los que realmente se producen”.

Rogoff (1993)

Por otra parte, la coordinadora del GF en sus notas de campo sobre el Proyecto dice:

“El profesorado logra en esta etapa una visión más tolerante y respetuosa la familia y es por ello que se anima a recuperar en la planificación del proyecto alfabetizador, los testimonios de la misma. Resulta muy interesante la resignificación de objetos familiares y la creación de relatos entorno a los mismos, a través de la propuesta del museo, también la apertura al trabajo conjunto con los padres”.

Los datos aportados por la coordinadora, coinciden con los tomados del profesorado y enfatizan en el valor que tiene en esta etapa la inserción curricular de las culturas familiares.

5-3. Generalización interpretativa y recapitulación de los datos recolectados

5-3.1. Acerca de la visión del rol docente

La evolución respecto a esta categoría está marcada por una línea o momento en común en la cual convergen los siguientes aspectos en la visión del propio rol docente:

- Compromiso pedagógico y responsabilidad sobre el éxito o fracaso del alumnado.
- Una reflexión crítica acerca de las limitaciones de la propia formación para atender a la diversidad.
- La voluntad de innovación y el afianzamiento de la autoestima pedagógica como protagonistas de la vida y el hacer del aula.

En el cuadro 58 se presentan y sintetizan las reflexiones anteriores:

Fase 4 – Diseño del Plan de Actuación Evolución de los planteos del profesorado respecto al ROL DEL DOCENTE ALFABETIZADOR		
Fuente de los datos: notas de campo de las reuniones 16, 17, 18 y 19 del GF, notas de campo del GF en el taller formativo 3, Itinerario Alfabetizador Urbano (IAU) y notas de campo de la coordinadora en el taller formativo 3		
Línea o eje de evolución: Mejora del auto-concepto y desarrollo de estrategias de innovación pedagógica con creciente nivel de autonomía y protagonismo del profesorado.		
<i>Datos cualitativos-cuantitativos</i>		<i>Datos cualitativos</i>
Compromiso pedagógico y construcción compartida (2)	Producción e Implicación del profesorado en la propuesta alfabetizadora (2)	Presencia de una mayor autoestima, seguridad y deseo de innovar.
Voluntad de innovación y conciencia de las limitaciones que se presentan (3)	Mejora del autoconcepto y voluntad de innovación y flexibilización en el profesorado (2)	Apertura del docente al intercambio con otras instituciones de la comunidad con potencial alfabetizador.
Desconcierto del docente ante nuevos enfoques. (1)		
Cuadro 58: Evolución de los planteos del GF respecto a la visión del rol docente en la fase 4 de la experiencia formativa.		

5-3.2. Acerca del concepto-enfoque de alfabetización

La evolución respecto a esta categoría está marcada también por una línea o momento en común en la cual convergen los siguientes aspectos:

- Una revisión crítica del enfoque alfabetizador como contraste a las rutinas escolares que han marcado los mismos.
- Un reconocimiento del valor alfabetizador de los entornos urbanos y de la transversalidad de la propuesta alfabetizadora.
- El afianzamiento de un concepto- enfoque comunicativo, funcional, vinculado a la atención a la diversidad.

En el cuadro 59 se presentan y sintetizan las reflexiones anteriores.

Fase 4 – Diseño del Plan de Actuación Evolución de los planteos del profesorado respecto al CONCPETO-ENFOQUE DE ALFABETIZACION		
Fuente de los datos: notas de campo de la reuniones 16, 17, 18 y 19 del GF, Notas de campo del GF en el taller formativo 3, Itinerario Alfabetizador Urbano (IAU) y notas de campo de la coordinadora en el Taller Formativo 3		
Línea o eje de evolución: Revisión crítica del enfoque y afianzamiento de las relaciones alfabetización-atención a la diversidad a través de los diferentes componentes del currículum.		
<i>Datos cualitativos- cuantitativos</i>		<i>Datos cualitativos</i>
Encuadre curricular de la atención a la diversidad en la propuesta alfabetizadora (1)	Visión crítica del propio enfoque (2)	Presencia de estrategias de atención a la diversidad y su trascendencia en los diferentes componentes del currículo de alfabetización. Concepto de alfabetización comunicativo, abierto y funcional. Integración de la oralidad y de diversos lenguajes. Apertura de la alfabetización al entorno urbano.
Reflexiones teóricas y definición del contexto alfabetizador (5)	Reconocimiento de contextos urbanos con potencial alfabetizador (6)	
Reconocimiento del otro, inclusión y trabajo colaborativo (1)	Reconocimiento de la transversalidad curricular de la propuesta alfabetizadora y su vinculación con la educación no formal (2)	
Objetivos abiertos y negociados con la familia y los niños en forma permanente (2)	Definición de los contextos alfabetizadores y contraste con los métodos didácticamente elaborados (4)	
Fases de Trabajo significativas y en revisión permanente con el aporte de distintos actores (2)	Interacción y potenciación	

Fase 4 – Diseño del Plan de Actuación Evolución de los planteos del profesorado respecto al CONCPETO-ENFOQUE DE ALFABETIZACION		
Significatividad cultural de los contenidos (1)	emocional (2)	
Significatividad cultural, productividad, interactividad y sistematización de las actividades alfabetizadoras (3)	Flexibilización de la propuesta alfabetizadora respecto a sus distintos componentes (5)	
Aprendizaje no formal y potenciación emocional (2)		
Diversificación de tiempos, espacios, roles, agrupamientos y materiales curriculares (3)		
Fases de Trabajo significativas y en revisión permanente (2)		
Socialización y proyecciones de la propuesta alfabetizadora (2)		
Cuadro 59 Evolución de los planteos del GF respecto a la visión del rol docente en la fase 4 de la experiencia formativa.		

5-3.3. Acerca de la visión de la familia en la alfabetización

La evolución respecto a esta categoría se caracteriza por los siguientes aspectos:

- El reconocimiento y la resolución del conflicto cultura- escolar y cultura escolar.
- La vinculación de la alfabetización con las metas escolares.
- Rescate de testimonios de la cultura familiar en el marco de la propuesta alfabetizadora.

En el cuadro 60, en la página siguiente, se presentan y sintetizan las reflexiones anteriores:

Fase 4 – Diseño del Plan de Actuación
Evolución de los planteos del profesorado respecto a la
VISION DE LA FAMILIA EN LA ALFABERTIZACION

Fuente de los datos: notas de campo de la reuniones 16, 17, 18 y 19 del GF, notas de campo del GF en el taller formativo 3, itinerario Alfabetizador Urbano (IAU) y notas de campo de la coordinadora en el taller formativo 3.

Línea o eje de evolución: profundización de una visión intercultural y de negociación de significados metas y objetivos alfabetizadores con la familia.

<i>Datos cualitativos- cuantitativos</i>		<i>Datos cualitativos</i>
<p>Reconocimiento y resolución del conflicto cultura escolar y familiar a través de la negociación de significados con los padres y niños (5)</p> <p>Interculturalidad en la propuesta alfabetizadora. Trabajo colaborativo con la familia y recuperación de datos de la misma (3)</p>	<p>Vinculaciones de la alfabetización con el entorno cultural y las metas familiares (2)</p> <p>Reflexión teórico práctica sobre los contextos alfabetizadores y la valoración de la cultura familiar (3)</p> <p>Abordaje intercultural y participación familiar (3)</p>	<p>Rescate de los relatos familiares y resignificación de los mismos en la propuesta alfabetizadora.</p>

Cuadro 60: Evolución de los planteos del profesorado respecto a la visión de la familia en la fase 4 del GF.

5-4. Recapitulación

A manera de resumen y cierre de este capítulo, es posible decir que el mismo presentó e interpretó la evolución del pensamiento de los profesores durante el análisis del plan de acción.

Para dar cuenta de lo anterior se analizaron y sintetizaron datos asociados a las categorías seleccionadas surgidos de las notas de campo del taller formativo 3, de las reuniones 16, 17, 18, 19 del GF y del Itinerario Alfabetizador Urbano trazado por el GF.

El análisis de los datos, pone de manifiesto que el profesorado, a través de la actividad de planificación:

- Mejora el autoconcepto y desarrolla estrategias de innovación pedagógica con creciente nivel de autonomía y protagonismo.
- Revisa el concepto- enfoque de alfabetización y afianza las relaciones de la alfabetización con la atención a la diversidad a través de los diferentes componentes del currículum.
- Profundiza una visión intercultural y de revalorización de las metas y objetivos de la familia.

Finalmente se sintetizan los datos recolectados para dar cuenta de los cambios en el pensamiento del GF con relación a cada categoría de análisis.

CAPÍTULO 6 – ANÁLISIS Y TRIANGULACIÓN DE LOS DATOS RECOLECTADOS

6-1. CONTEXTUALIZACIÓN DE LOS DATOS ANALIZADOS

6-2. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DATOS

6-2.1. ¿Qué visión tiene el profesorado sobre su propia evolución?: el aporte de las notas de campo de la reunión de trabajo 21 del GF.

6-2.1.1. Acerca del Rol del Docente Alfabetizador

6-2.1.2. Acerca del Concepto-enfoque de alfabetización

6-2.1.3. Acerca de la visión de la familia en la alfabetización

6-2.2. ¿Qué cambios en la propuesta de enseñanza pueden observarse a partir del proceso formativo del profesorado?: el aporte de los registros observacionales de la coordinadora

6-2.2.1. Acerca del rol docente:

6-2.2.2. Acerca del concepto-enfoque de alfabetización:

6-2.2.3. Acerca de la visión de la familia en la alfabetización

6-2.3. ¿Cómo inciden los cambios del profesorado en el aprendizaje de los chicos?: evolución en la escritura del grupo.

6-2.4. ¿Qué grado de congruencia y o discrepancia existe entre el pensamiento del profesorado y el hacer del aula?

6-2.4.1. Acerca del rol del docente alfabetizador

6-2.4.2. Acerca del concepto - enfoque de alfabetización

6-2.4.3. Acerca de la visión de la familia en la alfabetización

6-3. GENERALIZACIÓN INTERPRETATIVA Y RECAPITULACIÓN DE LOS DATOS RECOLECTADOS

6-3.1. Acerca de la visión del rol docente

6-3.2. Acerca del concepto-enfoque de alfabetización

6-3.3. Acerca de la visión de la familia en la alfabetización

6-4. RECAPITULACIÓN

6-1. Contextualización de los datos analizados

El presente capítulo, surge de una relectura e interpretación del proceso formativo en su Fase 5 de trabajo: Análisis y evaluación del plan de actuación. Se estructura a partir del análisis de los datos que aportan las:

- Notas de campo (NC) de la Reunión de Trabajo N° 21 del Grupo Formativo.
- Los Registros de Observaciones de la coordinadora (ROC) en dos visitas realizadas al aula durante la implementación del Proyecto Museo del Barrio.
- Las Producciones escritas de los niños (PEN) antes del inicio del proyecto y durante la implementación del mismo.

A efectos de contextualizar la información que se analiza en el capítulo, se enuncian las tareas propuestas en la reunión 21 (ver cuadro 61), dando cuenta de los objetivos, tareas y bibliografía de referencia, utilizada.

Facilitador de la Formación: Reunión de trabajo 21 de GF		
Objetivos	Tareas propuestas	Bibliografía
<p>Que los docentes: Reflexionen sobre la experiencia formativa realizada.</p> <p>Expliciten las fortalezas y debilidades de la misma.</p>	<p>A) Recuperar de la carpeta de campo, anotaciones de las diferentes reuniones de trabajo, respecto a la valoración de cada encuentro de trabajo.</p> <p>B) Reflexionar en forma colectiva a partir de los siguientes interrogantes y con relación a cada una de las fases de trabajo, tener en cuenta la grilla de observación utilizada en la reunión anterior y los aportes a la misma:</p> <p>¿Qué modificaciones en los planteamientos de atención a la diversidad pueden observarse?</p> <p>¿Cómo incide lo realizado en la vida del aula?</p> <p>¿Qué disposición, interés, actitud para seguir y profundizar en el proyecto queda? ¿Tienen la sensación de que el planteamiento es más eficaz y rentable?</p> <p>¿Qué propuestas y sugerencias para mejorar se plantean al interior del equipo de investigación y de la institución?</p>	<p>Acosta, J. (1995). La Cultura de la colaboración y el desarrollo profesional del profesorado. En F. Alfieri, J. M. Álvarez Méndez & F. Álvarez Uria, <i>Volver a Pensar la educación</i> (Vol II). Madrid: Morata.</p>

Facilitador de la Formación: Reunión de trabajo 21 de GF		
Objetivos	Tareas propuestas	Bibliografía
	<p>A partir de los interrogantes anteriores determinar y registrar por escrito, de acuerdo a cada etapa de trabajo:</p> <p>Fortalezas de la experiencia:</p> <p>Cambios experimentados en el nivel áulico institucional: en los docentes, en la estructura institucional y curricular, en los niños.</p> <p>Cambios experimentados en el nivel socio comunitario.</p> <p>Limitaciones de la experiencia:</p> <p>Obstáculos en los diferentes momentos y ámbitos de desarrollo.</p> <p>Proyecciones de la experiencia a futuros trabajos tanto en el ámbito de la institución involucrada como en otros.</p> <p>C) Poner en común los aportes de cada grupo y registrar por escrito los mismos. Se informatizan los materiales a posteriori de la sesión.</p> <p>D) Reflexionar sobre el desarrollo de la sesión compartida: aspectos positivos y cuestiones a mejorar.</p>	<p>Mckernan, J. (1999). <i>Investigación-Acción y Currículo</i>. Madrid:Morata.</p> <p>Ángulo Rasco, J. F. (1994) <i>¿A qué llamamos evaluación?</i> Las distintas acepciones del término “evaluación” o por qué no todos los conceptos significan lo mismo. En J. F. Ángulo & N. Blanco (Coords.), <i>Teoría y desarrollo del curriculum</i>. Málaga: Aljibe.</p>

Cuadro 61: Detalle de objetivos,tareas y bibliografía propuesta en la reunión de trabajo 21 del GF.

6-2. Presentación y análisis de los datos

6-2.1. ¿Qué visión tiene el profesorado sobre su propia evolución?: el aporte de las notas de campo de la reunión de trabajo 21 del GF.

Acosta (1995) plantea que la evaluación es una instancia ineludible y condición básica para que la acción educativa sea reflexiva, consciente y estimulante intelectual y prácticamente. Permite:

- Valorar qué metas, actitudes y procesos están lográndose.
- Profundizar y ampliar la colaboración.
- Reconstruir la filosofía, ideología y teoría que subyace al desarrollo de las acciones.
- Tomar decisiones de cara al futuro.

En el marco de la experiencia formativa, la reflexión del GF sobre el desarrollo de la experiencia formativa, constituye una instancia de auto evaluación tendiente a que los docentes:

- Debatan el proceso de trabajo realizado.
- Reconozcan en el mismo, logros y dificultades.
- Reflexionen sobre la evolución de su pensamiento y su práctica en forma colaborativa.

En el marco de la elaboración de la tesis, la información se presenta con el fin de mostrar:

- Qué piensan los docentes sobre su propia evolución.
- Qué avances reconocen respecto a la visión del rol docente, el concepto enfoque de alfabetización y la visión de la familia.

6-2.1.1. Acerca del Rol del Docente Alfabetizador

La reflexión acerca de los propios logros y dificultades pone en evidencia que el profesorado percibe y explicita su evolución dando cuenta de algunos rasgos particulares de la misma que se vinculan con la construcción de su profesionalidad.

En el cuadro 62, se presentan las unidades textuales recuperadas de las notas de campo de la reunión de trabajo 21, asociadas al código el rol del docente alfabetizador y sus correspondientes comentarios interpretativos.

Fase 5 – Análisis y evaluación del plan de actuación. Material de base: notas de campo del GF en la reunión de trabajo 21		
Categoría: El Rol del docente alfabetizador		
Comentarios interpretativos (frecuencia)		Unidades Textuales
L O G R O S	Afianzamiento del trabajo Colaborativo y superación de las dificultades individuales (3)	Afianzar el trabajo colaborativo de docentes y formadores del ISFD 803. <i>Haber superado las trabas y resistencias iniciales que se planteaban a nivel personal e institucional.</i> <i>A veces en las aulas reina una privacidad y nadie se anima a contar lo que sucede Es todo un logro haber superado esto.</i>
	Reflexión problematizadora teoría práctica a partir de los problemas del aula (2)	Explicitar los problemas que atraviesan a la práctica alfabetizadora en el aula y compartirlo con la coordinadora del grupo. <i>Recuperar los problemas anteriores nos ayudó a analizar la propia práctica docente.</i>
	Aumento del protagonismo del Profesorado (1)	<i>Durante la segunda fase tuvimos que decidir con qué metodología indagaremos lo que nos preocupaba, explicitar concepciones teóricas, que poco a poco íbamos conociendo y comprendiendo a través de los materiales bibliográficos que nos acercaba Silvia.</i>
	Individualismo (1)	<i>La primera etapa de trabajo fue una de las más difíciles, si bien ya habíamos trabajado juntos y nos conocíamos hubo que retomar el contacto y hacerse nuevamente un tiempo para dedicar al proyecto, nos costaba superar el individualismo y trabajar juntos.</i>
D I F I C U L T A D E S	Inestabilidad laboral del docente (1)	<i>La inestabilidad en nuestros cargos docentes hizo que se alejaran dos compañeras del grupo.</i>
	Prejuicios, descreimiento y resistencias a la Innovación centrada en la Escuela (3)	<i>Al comienzo también nos trababan nuestras mismas ideas acerca del grupo. Las situaciones de fracaso vividas con algunos alumnos nos llevaban a pensar que no aprenderían por ello emprender una experiencia de innovación, parecía toda una aventura.</i> <i>Nuestros compañeros docentes de otros años no se dispusieron a participar del proyecto y prefirieron seguir con lo de siempre, esto nos desilusionaba un poco.</i> <i>Algunos creen que el maestro debe formarse en cursos o seminarios fuera de la institución en la cual desempeña y no creen que esta experiencia sea capacitación.</i>
	Deficiencias de formación en Investigación educativa (2)	<i>Los docentes tenemos muy poca formación en investigación educativa y además estamos tan vinculados a la práctica que percibimos globalmente y nos cuesta mucho recortar.</i> <i>Reunimos muchísimos datos pero nos costaba recortarlos, organizarlos y darles sentido. . .</i>

Fase 5 – Análisis y evaluación del plan de actuación.	
Material de base: notas de campo del GF en la reunión de trabajo 21	
Inseguridades para abordar el trabajo con la familia (1)	<i>Durante la cuarta fase estábamos preocupadas por diseñar el plan de trabajo, sin embargo nos pesaba y nos parecía difícil el reto que nos planteaba Silvia al pedirnos que intentemos capitalizar en el mismo la experiencia y el vínculo logrado con los padres. Nos parecía que la cosa era muy reciente con la familia y no sabíamos si estarían dispuestos a estar en el aula con nosotros</i>
Cuadro 62: La visión de GF acerca de su propia evolución respecto al rol del docente alfabetizador en las notas de campo de la reunión de trabajo 21.	

Los datos anteriores muestran la construcción de una visión más profesional del rol cuestión que permite:

- **El fortalecimiento del trabajo colaborativo**, entendido como instancia que permite concebir el auto desarrollo y la renovación de las instituciones, desde una apuesta a la autonomía y al protagonismo del profesorado en el marco de un grupo de pares: *“Afianzar el trabajo colaborativo de docentes y formadores del ISFD 803”, “ A veces en las aulas reina una privacidad y nadie se anima a contar lo que sucede. Es todo un logro haber superado esto”*.
- **La reflexión a partir de los problemas de la práctica**, cuestión que permite que el hacer del aula sea mirado y leído colaborativamente en el marco de la experiencia formativa y desde el aporte de materiales teóricos: *“Explicitar los problemas que atraviesan a la práctica alfabetizadora en el aula y compartirlo con la coordinadora del grupo”*.
- **El protagonismo del profesorado**, entendido como el eje para el desarrollo de una “comunidad profesional” de los docentes entorno a un proyecto conjunto que motive desde la toma de decisiones respecto a enfoques, hasta la creación de teorías y prácticas innovadoras: *“ ... decidir con qué metodología indagaremos lo que nos preocupaba, explicitar concepciones teóricas, que poco a poco íbamos conociendo y comprendiendo a través de los materiales bibliográficos que nos acercaba Silvia”*.

Estos logros se ponen en tensión a partir de la persistencia de algunas dificultades que tienen que ver con diferentes dimensiones de la formación del profesorado que a menudo se ritualizan y fortalecen desde la cultura escolar. Entre ellas:

- **La inestabilidad laboral del cuerpo docente:** cuestión que no permite a menudo que las experiencias formativas se prolonguen en el tiempo y sean debidamente gestionadas y evaluadas: *“La inestabilidad en nuestros cargos docentes hizo que se alejaran dos compañeras del grupo”*.
- **Presencia de una cultura de la individualidad** que a menudo dificulta la reflexión conjunta entorno a los problemas del aula e impide que los profesores actúen profesionalmente en el marco de un grupo de referencia y pertenencia: *“... si bien ya habíamos trabajado juntos y nos conocíamos hubo que retomar el contacto y hacerse nuevamente un tiempo para dedicar al proyecto, nos costaba superar el individualismo y trabajar juntos”*.
- **Prejuicios, descreimiento y resistencias del profesorado** que operan en el nivel de las representaciones del profesorado y a menudo encuentran objetos diferentes para su anclaje: creer que con determinado grupo no se puede innovar: *“nos trababan nuestras mismas ideas acerca del grupo. Las situaciones de fracaso vividas con algunos alumnos nos llevaban a pensar que no aprenderían por ello emprender una experiencia de innovación, parecía toda una aventura”* y también descreer de la formación centrada en la escuela: *“Algunos creen que el maestro debe formarse en cursos o seminarios fuera de la institución en la cual desempeña y no creen que esta experiencia sea capacitación”*.
- **Ausencia de formación del docente como investigador,** cuestión que se evidencia en la dificultad que manifiesta el profesorado para la recolección, tratamiento y análisis de datos emergentes de la propia práctica docente: *“Los docentes tenemos muy poca formación en investigación educativa y además estamos tan vinculados a la práctica que percibimos globalmente y nos cuesta mucho recortar”*.
- **Ausencia de formación del docente para afianzar el trabajo con la familia,** esto genera ciertas resistencias al momento de entablar un trabajo enmarcado en lo curricular y que impacte en el ámbito del aula: *“Nos parecía que la cosa era muy reciente con la familia y no sabíamos si estarían dispuestos a estar en el aula con nosotros”*.

6-2.1.2. Acerca del Concepto-enfoque de alfabetización

Las reflexiones del profesorado dan cuenta del afianzamiento de un enfoque socio constructivista, que permite ligar la alfabetización con los entornos urbanos no formales.

En el cuadro 63, se presentan las unidades textuales recuperadas de las notas de campo de la reunión de trabajo 21, asociadas al código concepto-enfoque de alfabetización y sus correspondientes comentarios interpretativos.

Fase 5 – Análisis y evaluación del plan de actuación		
Material de base: notas de Campo del GF en la reunión de trabajo 21		
Categoría: El concepto- enfoque de alfabetización		
Comentarios interpretativos (frecuencia)	Unidades Textuales	
Recuperación de los entornos alfabetizadores urbanos y definición del Museo como contexto seleccionado (1)	<i>Las preocupaciones respecto al enfoque se nos fueron disipando, especialmente en el taller formativo 3, donde con creatividad y buen gusto hicimos un itinerario alfabetizador por la ciudad de Puerto Madryn y una de las paradas obligadas fue el Museo, claro que no podía faltar y esto nos dio tranquilidad, por lo menos teníamos el contexto. Pusimos también el correo, un ciber como entornos alfabetizadores, pero era unánime que el elegido nuevamente sería Museo.</i>	
L O G R O S	Afianzamiento de un enfoque socio-constructivista	<i>Logramos entender la alfabetización como un práctica social compleja, atravesada por los contextos históricos.</i>
	Y reconocimiento del protagonismo del profesorado en la creación de nuevos enfoques (3)	<i>La lectura de materiales bibliográficos vinculados al enfoque socio-constructivista nos ayudó a revisar nuestras prácticas.</i>
		<i>La experiencia formativa nos ayuda a pensar en la importancia de revisar críticamente los enfoques y ser nosotros mismos creadores de nuevos abordajes de la alfabetización.</i>
Cuadro 63: Visión de GF acerca de su propia evolución respecto al concepto-enfoque de alfabetización en las notas de campo de la reunión de trabajo 21.		

Los datos anteriores muestran la construcción de una visión más desescolarizada del concepto- enfoque que permite:

- **Validarlo desde su significación cultural y social**, en la medida que el GF conoce a la alfabetización como práctica social y alude a su componente

histórico: *“Logramos entender la alfabetización como un práctica social compleja, atravesada por los contextos históricos”*.

- **Ligarlo al entorno urbano** a partir de la presencia de contextos reales de interacción lingüística: *“Las preocupaciones respecto al enfoque se nos fueron disipando, especialmente en el taller formativo 3, donde con creatividad y buen gusto hicimos un itinerario alfabetizador por la ciudad de Puerto Madryn y una de las paradas obligadas fue el Museo”*.

También se observa un cambio de posicionamiento del profesorado respecto a las metodologías, en la medida que se reconoce la necesidad de afianzar:

- **Una mirada crítica de los métodos que históricamente han prevalecido:** *“La experiencia formativa nos ayuda a pensar en la importancia de revisar críticamente los enfoques”*.
- **Nuevos abordajes desde el ejercicio del rol docente:** *“...ser nosotros mismos creadores de nuevos abordajes de la alfabetización”*.

6-2.1.3. Acerca de la visión de la familia en la alfabetización

El profesorado reconoce en esta etapa la colaboración familiar, supera en parte sus representaciones negativas y construye un nuevo discurso desde el cual es posible el encuentro familia- escuela. Sostiene no obstante inseguridades respecto al trabajo con los padres en el aula de alfabetización.

En el cuadro 64, de la página siguiente, se presentan las unidades textuales recuperadas de las notas de campo de la reunión de trabajo 21, asociadas al código la visión de la familia en la alfabetización. y sus correspondientes comentarios interpretativos. Los datos que aparecen aquí ponen de manifiesto que el profesorado:

- **Supera algunas representaciones negativas respecto a la familia y sostiene no obstante** otras que imponen distancia respecto a la colaboración: *“Comenzamos a descubrir de a poco que las familias estaban un poco más dispuestas a ayudarnos”, “... aunque quedan aún asperezas por limar, especialmente en casos donde los padres no se acercan a la escuela...”*.
- **Valora el contacto establecido con los padres y el haber conseguido un mayor nivel de intercambio y conocimiento.** *“La síntesis de esta segunda*

etapa nos deja un conocimiento y una relación un poco más cercana con la familia...”, “Una de las experiencias que más valoramos fue la de contar con las tres entrevistas, ya que para nosotros esos tres niños eran sinónimos de fracaso pero desconocíamos la historia que traía cada uno por detrás”.

- Reconoce la presencia de tensiones entre la cultura familiar y la escolar: *“Muchas cosas hicieron ruido al descubrir que lo que decía el Proyecto Educativo de la Institución no concordaba del todo con los datos y aportes de la familia”.*

Fase 5 – Análisis y evaluación del plan de actuación		Material de base: notas de Campo del GF en la reunión de trabajo 21	
Categoría: La visión de la familia en la alfabetización			
Comentarios interpretativos (frecuencia)		Unidades Textuales	
L O G R O S	Reconocimiento de la colaboración familiar (2)	<i>Comenzamos a descubrir de a poco que las familias estaban un poco más dispuestas a ayudarnos, parecía que “no eran todos enemigos” como se venía diciendo en la escuela...hasta hemos llegado a tocar el timbre de puertas cerradas por temor al ingreso de los padres.</i>	
		<i>La síntesis de esta segunda etapa nos deja un conocimiento y una relación un poco más cercana con la familia, aunque quedan aún asperezas por limar, especialmente en casos donde los padres no se acercan a la escuela.</i>	
	Reconocimiento de la presencia de una historia familiar particular y de las tensiones con la cultura escolar (2)	<i>Una de las experiencias que más valoramos fue la de contar con las tres entrevistas, ya que para nosotros esos tres niños eran sinónimos de fracaso pero desconocíamos la historia que traía cada uno por detrás.</i>	
		<i>Muchas cosas hicieron ruido al descubrir que lo que decía el Proyecto Educativo de la Institución no concordaba del todo con los datos y aportes de la familia.</i>	
P R O B L E M A S	Inseguridad respecto al trabajo estable con la familia en el aula (1)	<i>Durante la cuarta fase estábamos preocupadas por diseñar el plan de trabajo, sin embargo nos pesaba y nos parecía difícil el reto que nos planteaba Silvia al pedirnos que intentemos capitalizar en el mismo la experiencia y el vínculo logrado con los padres. Nos parecía que la cosa era muy reciente con la familia y no sabíamos si estarían dispuestos a estar en el aula con nosotros.</i>	

Cuadro 64: Visión de GF acerca de su propia evolución respecto a la visión de la familia en la alfabetización en las notas de campo de la reunión de trabajo 21.

6-2.2. ¿Qué cambios en la propuesta de enseñanza pueden observarse a partir del proceso formativo del profesorado?: el aporte de los registros observacionales de la coordinadora

Tal como se plantea en el capítulo 1 del presente estudio, los registros observacionales son de tipo narrativos y surgen a partir de dos visitas acordadas con la docente, una, previa al inicio del proyecto El Museo del Barrio y la otra durante la implementación del mismo, una vez finalizada la experiencia formativa. Se trata de observaciones participantes en las cuales la coordinadora se integra al aula y comparte la jornada de trabajo con el grupo. Se acuerda con el profesorado que en dichos registros se tomarán datos acerca de:

- El contexto escolar que enmarca la tarea.
- Las rutinas de lectura y escritura.
- La participación de la familia.
- Las relaciones teoría-práctica.

Dichos registros permiten:

- Documentar diferentes momentos de la vida del aula.
- Valorar el impacto del proyecto en la mejora de los aprendizajes.

En el marco de la elaboración de la tesis, la información se presenta con el fin de contrastar:

- Los cambios explicitados en el discurso con los observados en la práctica en función de las categorías de análisis que se analizan en el presente estudio.

Las autorreflexiones de la docente, muestran de qué modo percibe la propia tarea y los señalamientos realizados por la coordinadora sobre la misma.

Se presentan a continuación los datos tomados en la primera visita:

Fase 5 – Análisis y evaluación del plan de actuación

**Material de base: Registro de Observaciones de la coordinadora
Primera Visita**

Tarea del grupo: unir imágenes y palabras- identificar letras en un corpus de palabras

Llego al aula al inicio de la jornada y encuentro que los niños están organizados en hileras. Intentan copiar de la pizarra la fecha y muy pocos lo logran. La docente propone como consigna unir imágenes de animales con palabras. Dibuja en la pizarra y los chicos intentan copiar. Reina un clima de abulia y muy escasa participación. Algunos niños conversan entre si de otros temas, se levantan y no se concentran en la tarea propuesta por la docente.

La maestra les solicita que se sienten y copien, solo una parte del grupo termina la actividad. A continuación les entrega una fotocopia en la cual se observa un corpus de diez palabras y les solicita que en las mismas identifiquen la consonante “m” y la pinten o encierren.

Solo algunos niños concretan la propuesta, la gran mayoría se distrae, se levanta y circula por el aula. La docente solicita orden y recuerda que deben terminar antes del toque de timbre. Un grupo de cuatro niños comienzan a pelear y a insultarse, aludiendo a conflictos del barrio. Se tratan con frases agresivas y discriminatorias: “cállate negro bolita”, “qué hablas vos, te voy a cagar a palos a la salida”, “ponete a escribir y cerrá la boca, indio”.

La docente grita para llamar al orden, les pide que se callen y los separa. Los chicos abandonan la tarea y toca el timbre sin realizar un cierre de la misma.

Fase 5 – Análisis y evaluación del plan de actuación

**Material de base: Autoevaluación reflexiva de la docente
Primera Visita**

Tarea observada: debatir la organización del museo

Converso con Silvia y leo sus apuntes sobre mi clase, creo que coincidimos en que las cosas no salieron bien. El grupo es muy difícil y lo que menos quieren es escribir. Vienen a la escuela porque los padres los mandan, las familias son agresivas y con problemas, los chicos los taren al aula. No se interesan por escribir y no encuentro manera de lograr que se concentren en los contenidos que el programa marca que hay que enseñar. Si los reprendes parece peor porque apenas te escuchan y nos les importa nada de la escuela. Tampoco tengo la ayuda de las familias. Tienen un vocabulario realmente tremendo, le hablan a los compañeros con la misma agresión que la familia ejerce sobre ellos. No me siento capacitada para alfabetizar en estas condiciones pero a esta altura del año hay que seguir adelante como se pueda.

Se presentan los datos tomados en la segunda visita:

Fase 5 – Análisis y evaluación del plan de actuación

Material de base: Registro de Observaciones de la coordinadora

Segunda Visita

Tarea del grupo: debatir la organización del museo

Visito el aula del año integrador y encuentro que la docente está trabajando con los chicos la organización del Museo. Ha propuesto a los alumnos que se organicen en grupos de cuatro integrantes y discutan cómo organizar el museo familiar. En el salón están presentes gran parte de los objetos aportados por las familias: tenedores, planchas, alhajeros, videos, cartas, tijeras. En los diferentes grupos hay intercambio muy activo y están presentes en los mismos cuatros padres que la docente ha invitado para que colaboren con los chicos en el diseño organizativo del museo. Los padres están integrados a los grupos, escuchan a sus hijos y aportan ideas. La docente recorre los grupos e interviene en cada uno de ellos ayudando a pensar posibles estrategias para la organización de los materiales. Se muestra atenta a las consultas de los chicos, pregunta, escucha, contrargumenta los planteos de los chicos.

Los chicos se entusiasman mucho con las cosas traídas del hogar, se percibe un clima afectivo cálido y de mucha implicación. Esto muestra una mayor continuidad entre la vida de las familias y las actividades del aula alfabetizadora. Los chicos y los padres muestran sus objetos como si fueran grandes tesoros, la docente coordina la actividad con mucho entusiasmo, se muestra segura, abierta y comprometida con la actividad, interroga a los alumnos para ayudarlos a pensar la tarea que están realizando, mantiene escaso diálogo con los padres presentes.

Fase 5 – Análisis y evaluación del plan de actuación

Material de base: autoevaluación reflexiva de la docente

Segunda Visita

Tarea observada: debatir la organización del museo

Luego de conversar con Silvia y dar lectura a sus apuntes sobre mi clase me quedan algunas ideas que apuntar. Me siento realmente satisfecha de la tarea realizada, jamás me imaginé que traer los tesoros familiares a la escuela podía despertar tanta emoción en los chicos y padres, el clima es otro y la participación también, cambia de gran manera el enfoque y la forma de trabajo ya que se integran otros lenguajes. Me sorprendió ver que algunos papas de esos que pocos venían a la escuela, de pronto estuvieran en el aula trabajando con sus chicos, al comienzo algo silenciosos porque no están habituados a compartir el aula con los docentes. Pienso que desde mi lugar debería haberlos animado más a participar algunos tenían una actitud de observadores y no se metían demasiado con la actividad. Tenemos mucho por mejorar, por ejemplo animar a que en el trabajo en grupo nadie se quede atrás y todos participen, también sumar a otros colegas de la escuela que desconocen el trabajo y que no creían que era posible trabajar desde este enfoque y junto a las familias.

Del análisis de los datos anteriores, surgen las interpretaciones que aparecieron en los apartados que hay a continuación.

6-2.2.1. Acerca del rol docente:

El contraste de los datos tomados en ambas visitas, ponen de manifiesto algunos cambios interesantes en el ejercicio del rol docente en el marco del proyecto. La docente:

- **Se compromete con el desarrollo de la actividad y la coordinación del grupo:** la coordinadora expresa: *”Visito el aula del año integrador y encuentro que la docente está trabajando con los chicos la organización del Museo”*. La docente misma manifiesta: *“Me siento realmente satisfecha de la tarea realizada”*.
- **Se interesa por estimular la participación de los chicos:** *“La docente recorre los grupos e interviene en cada uno de ellos ayudando a pensar posibles estrategias para la organización de los materiales. Se muestra atenta a las consultas de los chicos, pregunta, escucha, contrargumenta los planteos de los chicos”*.
- **Fortalece su autoestima profesional y genera un clima de confianza:** *“la docente coordina la actividad con mucho entusiasmo, se muestra segura, abierta y comprometida con la actividad, interroga a los alumnos para ayudarlos a pensar la tarea que están realizando...”*.
- **Revisa críticamente su propia práctica respecto a la inclusión de la familia en las tareas alfabetizadoras:** *“Pienso que desde mi lugar debería haberlos animado más a participar algunos tenían una actitud de observadores y no se metían demasiado con la actividad”*.

6-2.2.2. Acerca del concepto-enfoque de alfabetización:

Los datos muestran la evolución hacia de un enfoque socio constructivista desde el cual:

- **Se favorece el intercambio, la participación y el trabajo en grupo** dentro del aula: *“Los chicos se entusiasman mucho con las cosas traídas del hogar, se percibe un clima afectivo cálido y de mucha implicación”, “...el clima es otro y la participación también...”*.
- **Se potencia la autoestima y la confianza de los niños respecto a la tarea que están desarrollando:** *“Esto muestra una mayor continuidad entre la vida de las familias y las actividades del aula alfabetizadora”*.
- **Se integran diversos lenguajes** y la alfabetización no queda reducida a la escritura únicamente: *“cambia de gran manera el enfoque y la forma de trabajo ya que se integran otros lenguajes”*.
- **El docente tiene una actitud revisionista respecto al propio enfoque de trabajo:** *“Tenemos mucho por mejorar, por ejemplo animar a que en el trabajo en grupo nadie se quede atrás y todos participen”*.
- **Se potencia el valor del trabajo colaborativo en la alfabetización** *“...también sumar a otros colegas de la escuela que desconocen el trabajo y que no creían que era posible trabajar desde este enfoque y junto a las familias”*.

6-2.2.3. Acerca de la visión de la familia en la alfabetización

Los datos evidencian el lugar que el profesorado le asigna a la familia, la cual se observa que:

- **Está presente en el aula a través del aporte de sus objetos y testimonios:** *“En los diferentes grupos hay intercambio muy activo y están presentes en los mismos cuatros padres que la docente ha invitado para que colaboren con los chicos en el diseño organizativo del museo”*.
- **Asume una actitud de participación y compromiso respecto a los niños:** *“Los chicos y los padres muestran sus objetos como si fueran grandes tesoros...”, “Jamás me imaginé que traer los tesoros familiares a la escuela podía despertar tanta emoción en los chicos y padres”, “me sorprendió ver que algunos papas de esos que pocos venían a la escuela, de pronto estuvieran en el aula trabajando con sus chicos, al comienzo*

algo silenciosos porque no están acostumbrados a compartir el aula con los docentes”.

- **Mantiene aún un escaso diálogo con la docente:** “...mantiene escaso diálogo con los padres presentes”.

Se consigna a continuación, en el cuadro 65 una síntesis de los cambios observables. Dicha información se construye a partir del análisis de los dos registros observacionales anteriores y de las autoevaluaciones de la docente.

Fase 5 – Análisis y evaluación del plan de actuación	
Material de Base: análisis de registros observacionales de la coordinadora en las visitas al aula	
Primera Visita (previa al proyecto)	Última Visita (durante el proyecto)
ACERCA DEL CONTEXTO ESCOLAR	
Alumnos ubicados en hileras y con escasa comunicación.	Alumnos ubicados en pequeños grupos de discusión.
Alumnos con dificultad o repetidores aislados del resto de la clase.	Alumnos con dificultad integrados a diferentes grupos de trabajo.
Bibliotecas de aula sin funcionar.	Bibliotecas de aula en funcionamiento.
ACERCA DE LAS RUTINAS DE LECTURA Y ESCRITURA	
Ausencia de rutinas de oralidad.	Presencia de debates orales en pequeños grupos.
Predominio de rutinas y actividades de escritura carentes de significación social.	Rutinas modificadas y recreadas. Escritura y lectura de textos variados provenientes de la familia.
Ejercitación estereotipada que promueve solo la utilización de letras, sílabas y palabras.	Incorporación del dictado al adulto, entre pares y producción autónoma de textos con significado por parte de los alumnos.
Organización estereotipada del tiempo: clase-recreo.	Organización flexible del tiempo.
ACERCA DE LA PARTICIPACION DE LA FAMILIA	
Representaciones etnocéntricas del profesorado respecto a la familia.	Inclusión de testimonios de la familia en la tarea alfabetizadora.
Ausencia de padres en el aula.	Presencia de padres en el aula, aunque aún es escaso el diálogo con la docente.
Libro de lectura como material único de alfabetización.	Primeros aportes de la familia respecto a los materiales de alfabetización.
RELACIONES TEORIA-PRACTICA	
Trabajo solitario del maestro.	Intercambio de experiencias con los pares en las reuniones de trabajo.

Escasa incorporación de experiencias de innovación y presencia de un concepto-enfoque tradicional respecto a la alfabetización.	Revisión y ampliación del concepto-enfoque tradicional y en algunos casos transferencia a la práctica de dichos cambios.
Poca confianza de los docentes en las posibilidades de aprendizaje de los alumnos.	Aumento de las expectativas sobre los alumnos, aún en los que presentan dificultades. Disminución de las derivaciones a psicopedagogía.
Baja expectativa de los docentes respecto a la colaboración de las familias.	Integración de la familia en el proyecto alfabetizador.
Baja autoestima y poca iniciativa profesional.	Entusiasmo y satisfacción por los propios logros.
Cuadro 65: Síntesis de los registros observacionales de la coordinadora y de las autoevaluaciones de la docente.	

6-2.3. ¿Cómo inciden los cambios del profesorado en el aprendizaje de los chicos?: evolución en la escritura del grupo.

En el presente estudio se considera la escritura como una función superior de origen social influenciada por procesos que emergen del medio familiar y cultural de cada niño. Desde este punto de vista, se tiene en cuenta que las producciones logradas por los niños provenientes de contextos culturales y familiares diferentes resultan heterogéneas y de un alto nivel de variabilidad aunque la edad sea la misma. Esto complejiza sin duda el seguimiento y evaluación de los avances en la escritura. En algunos niños parece que aprender a escribir y a leer se produce de manera espontánea y "natural", y algunas veces mucho antes de la escolarización formal. Algunos niños empiezan desde edades muy tempranas a leer libros ilustrados sencillos y a escribir palabras, como su nombre, el de los miembros de su familia y el de sus juguetes o sus sitios preferidos, mientras que otros llegan a la escuela con escasas experiencias previas de contacto con la lecto-escritura. Por lo tanto, podemos decir que la evolución de la escritura en la etapa preescolar constituye un proceso profundamente social que se inserta en las relaciones sobre todo en las de los niños con las personas más cercanas de su entorno. Estas personas les sirven de modelo, les ofrecen materiales, crean expectativas y les ayudan, instruyen y animan. Este proceso tiene lugar en las relaciones de los niños con sus cuidadores inmediatos y se expresa y elabora en comunidades cada vez más amplias. De todos modos, al llegar a la escuela, es obligación de esta última respetar estas diferencias pero potenciar a su vez una

evolución de las escrituras al acceso de todos y especialmente de aquellos niños cuyas condiciones de aprendizaje resulten más vulneradas.

En función de la necesidad esta igualdad de oportunidades, en la evolución de la escritura, en el marco de la presente tesis, se ha realizado el seguimiento de las escrituras del grupo de alumnos, sobre un material de 12 producciones en pareja recogidas en las etapas 1 y 3 y 5 producciones colectivas de la etapa 5 del proyecto. Las mismas permite documentar algunos aspectos del impacto del proyecto en los alumnos.

Las tareas de escritura propuestas, responden a lo planificado en el proyecto y a la progresión de dificultad que plantea el mismo. Son las siguientes:

Tarea 1: Visitar los diferentes sectores de la escuela y registrar en forma colectiva cómo pueden colaborar las diferentes personas en el proyecto Museo del Barrio.

Tarea 2: Luego de discutir en pequeños grupos, confeccionar en forma individual los listados de las piezas que podrían incorporarse al Museo del Barrio.

Tarea 3: Editar un periódico en forma colectiva para difundir el proyecto en otras escuelas de la ciudad.

Con el solo efecto de organizar y analizar las escrituras como así también poder documentar los cambios en las mismas, se establecen criterios que intentan superar clasificaciones metodológicas estandarizadas. Los mismos, son los siguientes:

- Escrituras tipo A: presentan trazos indiferenciados o dibujos; mezcla de signos convencionales y no convencionales, como dibujos, números y letras.
- Escritura tipo B: letras de imprenta y a veces cursiva en linealidad continua o discontinua o en formato discursivo, sin contenido semántico convencional y o en transición.
- Escritura tipo C: letras de imprenta o cursiva, en linealidad continua o discontinua, con contenido semántico convencional.
- Escritura tipo D: texto con separaciones léxicas definidas, de riqueza significativa creciente, con mayor extensión, lecturabilidad y diseño.

Los rangos A y B son considerados pre-instrumentales porque los alumnos conocen los símbolos pero no los saben usar).

Los rangos C y D son considerados instrumentales porque los alumnos comienzan a usar los signos intentando producir significado – con mayor o menor nivel de acercamiento a lo convencional.

Se sintetizan en el cuadro 66, los datos recolectados sobre un total de 12 textos escritos en parejas, en su primera versión y cinco periódicos que resultan de la escritura y revisión de textos individuales:

Primer diagnóstico Etapa 1 Escritura en parejas			Segundo diagnóstico Etapa 3 Escritura en parejas			Tercer diagnóstico Etapa 5 Escritura individual y colectiva		
Tarea propuesta: hacer una entrevista a diferentes personas de la escuela para saber qué hacen diariamente y cómo pueden participar del Museo del Barrio.			Tarea propuesta: hacer listados de las piezas a incluir en el Museo del Barrio.			Tarea propuesta: compaginar, en grupos de cuatro un periódico del Museo para difundirlo en otros grados y escuelas. Recuperar en el mismo los textos elaborados y revisados individualmente.		
Sobre 12 producciones			Sobre 12 producciones			Sobre 5 producciones		
Tipo a	2	16.7%	Tipo a	0	0%	Tipo a	0	0%
Tipo b	7	58.3%	Tipo b	2	16.7%	Tipo b	0	0%
Tipo c	2	16.7%	Tipo c	6	49.9%	Tipo c	2	16.7%
Tipo d	1	8.3%	Tipo d	4	33.4%	Tipo d	10	83.3%
Cuadro 66: Evolución de las escrituras de los alumnos durante el desarrollo del proyecto Museo del Barrio.								

Los datos muestran las diferencias en las competencias de escritura de los niños, heterogeneidad que predomina en la escuela y que podría vincularse a diversos factores: los niveles de alfabetización familiar, la incidencia de la alfabetización temprana, el acceso o no acceso a la educación inicial, las situaciones de mayor o menor vulnerabilidad social que viven la familia, entre otros.

Primer diagnóstico:

Al inicio del proyecto, todos los chicos, más allá de sus características específicas, poseían algunos conocimientos previos respecto a la escritura (direccionalidad, grafismos). Habían transcurrido dos meses de trabajo previo.

El tipo de escritura B), presente en un 58, 3% muestra que la gran mayoría de las parejas de alumnos, no lograban aún transmitir significados a través de la escritura. El nivel A y B evidencian un predominio del 75% del nivel preinstrumental ya que tanto en un caso como en el otro, el conocimiento de algunos grafismos no permitía que los alumnos experimentaran la posibilidad de comunicar significados convencionales a partir de la escritura.

Presentamos una muestra de los textos recolectados:



Ilustración 9 - Texto 1/Tipo A.

Cabe aclarar que los nombres que se observan en el texto1 fueron escritos por las personas entrevistadas, correspondiendo a los niños los dibujos y las grafías que aún no comunican significados convencionales.

En el caso de los textos 2 y 3 se observa el aporte de las parejas y su grado de heterogeneidad, lo cual muestra la convivencia de rasgos de la escritura tipo a y b

Segundo diagnóstico:

Se toma en la tercera etapa del trabajo, es decir luego de cuatro meses de trabajo con el Proyecto El Museo del Barrio.

En los datos se observa un descenso considerable de los niveles pre-instrumentales A y B los cuales suman solo un 16,7 % sobre el total, y un aumento considerable de los niveles C y D al 83,3 %, invirtiéndose las relaciones establecidas en el primer diagnóstico.

Presentamos una muestra de algunos de los textos producidos:

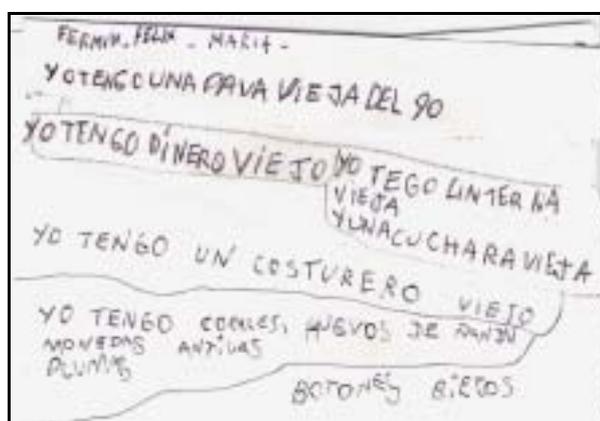


Ilustración 12 - Texto 3/Tipo C.



Ilustración 13 - Texto 4/Tipo C.

Tercer diagnóstico:

Los datos muestran que el desarrollo del proyecto de trabajo permite que los niños reconozcan a la escritura en su potencial de transmisión de significados y se comprometan con el valor comunicativo de la misma a través de la edición colectiva de un periódico desde el cual se pretende difundir el proyecto a la comunidad. El grupo en su totalidad alcanza el nivel instrumental, diferenciándose quienes consiguen desarrollar la conciencia léxica 83, 3% de quienes mantiene aún escrituras continuas, 16, 7%.

La evolución en las escrituras pone en evidencia que el Proyecto permite al grupo y a la docente:

- Experimentar la necesidad de la escritura a partir de la sistematización de las rutinas orales.
- Descubrir y apropiarse de la escritura como herramienta de expresión de significados y contenidos de diversas áreas curriculares.
- Construir a través de la necesidad real de comunicarse, una riqueza significativa creciente, mayor extensión y lectubilidad en los propios textos.
- Colaborar para el logro de una edición de los textos.

Presentamos una muestra de algunos de los textos recolectados:



Ilustración 14 - Texto 4/Tipo D.

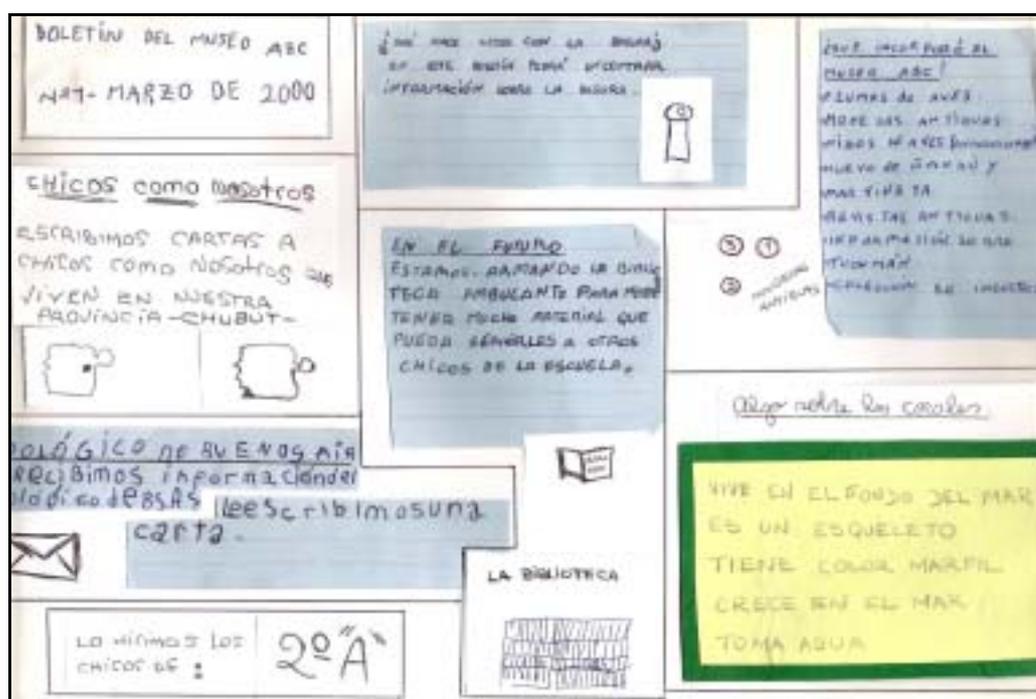


Ilustración 15 - Texto 5/Tipo D.

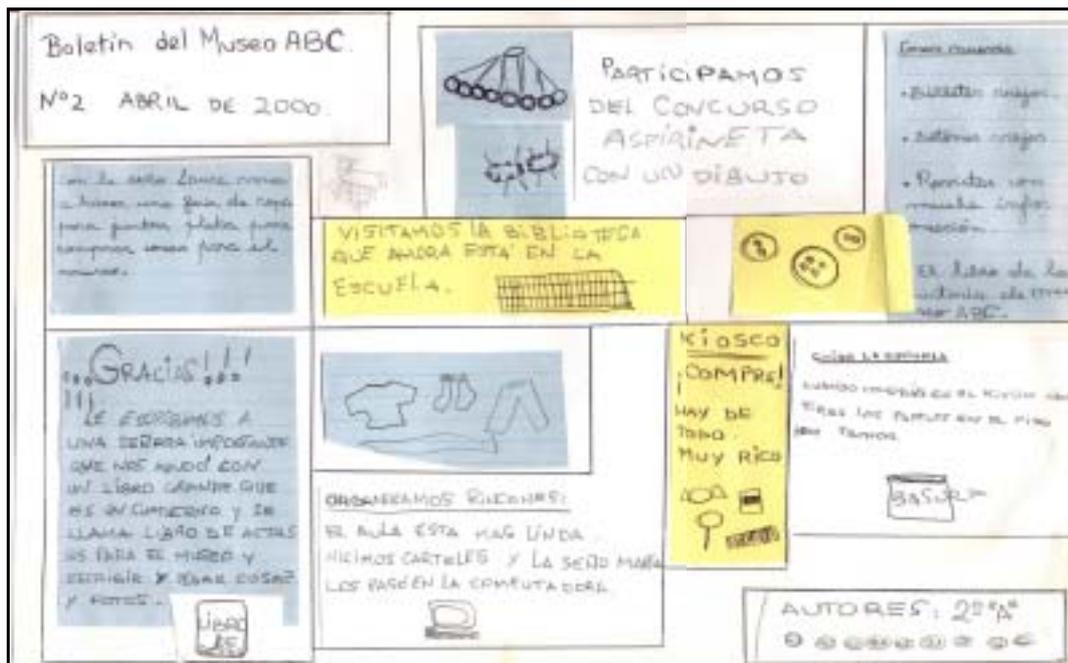


Ilustración 16 - Texto 6/Tipo D.

Si se vinculan estos datos con los consignados en el capítulo I del presente estudio respecto al contexto de la presente investigación, es posible decir que:

Los niños a través del aporte realizado por el Proyecto:

- Superan el desinterés inicial del cual hablaban los primeros diagnósticos.
- Evolucionan hacia la escritura a través de un proceso de trabajo en el cual tiene una importancia vital la práctica de interacciones orales sistemáticas.
- Superan las visiones iniciales que marcan los padres respecto a la instrumentalidad de la escritura y logran valerse de la misma para transmitir y guardar significados personales y grupales.

6-2.4. ¿Qué grado de congruencia y o discrepancia existe entre el pensamiento del profesorado y el hacer del aula?

Tanto en los logros como en las dificultades, se observa una evolución conjunta de discursos y prácticas ya que las reflexiones del profesorado respecto a la experiencia

formativa, coinciden con los aspectos observados por la coordinadora en la visita al aula, como así también con las posteriores autorreflexiones de los docentes.

Dicha evolución conjunta no implica un paralelismo ya que en general el discurso del profesorado tiene un contenido altamente innovador y a veces idealizado que luego en el campo de la práctica puede observarse a través de la concreción de algunos logros en particular.

Se presentan a continuación los datos vinculados a cada una de las categorías de análisis.

6-2.4.1. Acerca del rol del docente alfabetizador

Los datos muestran correlatos entre lo que el GF piensa respecto a su propia evolución, las autorreflexiones que realiza y lo que la coordinadora observa en las visitas al aula, tanto en términos de logros como de dificultades. El afianzamiento del trabajo colaborativo, de la reflexión sobre los problemas del aula y el aumento del protagonismo del profesorado en las decisiones curriculares, favorece que el docente en el aula se posicione de otro modo, demostrando: un mayor compromiso con la coordinación del grupo, el estímulo a la participación de los alumnos, el fortalecimiento de la autoestima y la creación de un clima de confianza en el aula, una mayor convocatoria a la familia. De todos modos persisten rasgos de individualismo ya que animarse a convocar la familia no implica abrir canales de comunicación permanentes con la misma. Tanto el GF como la coordinadora coinciden en observar aún una escasa comunicación con la familia.

Se sintetizan en el cuadro 67 las apreciaciones anteriores.

Fase 5 – Análisis y evaluación del plan de actuación El Rol del docente alfabetizador Tensiones discurso - prácticas en el GF		
El grupo piensa que a través de la experiencia formativa:		
L O G O S	Afianza el trabajo Colaborativo y supera las dificultades individuales (3)	En el análisis de la tarea del aula, la visión de la coordinadora y la autorreflexión de la docente a cargo del año integrador, coinciden en que el docente: Se compromete con el desarrollo de la actividad y la coordinación del grupo.
	Desarrolla una visión problematizadora teoría práctica a partir de los problemas del aula (2)	Se interesa por estimular la participación de los chicos. Fortalece su autoestima profesional y genera un clima de confianza.
	Aumenta su protagonismo En las decisiones curriculares (1)	Revisa críticamente su propia práctica respecto a la inclusión de la familia en las tareas alfabetizadoras. Se dispone a intercambiar experiencias con sus pares.
	DIFICULTADES	Persisten aún rasgos de Individualismo (1)

Cuadro 67: El Rol del docente alfabetizador: tensiones discursos-prácticas en el GF.

6-2.4.2. Acerca del concepto - enfoque de alfabetización

Tanto en las reflexiones del GF como en las observaciones de la coordinadora, se observa un afianzamiento del enfoque socioconstructivista y una recuperación de los entornos alfabetizadores urbanos, cuestión que se visualiza en la práctica a través de la presencia de actividades que: potencian la interacción oral, la integración de los alumnos con necesidades especiales, la producción escrita con significación social y creciente nivel de autonomía, en un marco de organización flexible de los tiempos y espacios del aula.

Se sintetizan en el cuadro 67 las apreciaciones anteriores.

Fase 5 – Análisis y evaluación del plan de actuación El Concepto- enfoque de alfabetización Tensiones discurso - prácticas en el GF	
El grupo piensa que a través de la experiencia formativa:	
L O G R O S	Recuperación de los entornos alfabetizadores urbanos y definición del Museo como contexto seleccionado (1)
	Afianzamiento de un enfoque socioconstructivista y reconocimiento del protagonismo del profesorado en la creación de nuevos enfoques (3)
	En el análisis de la tarea del aula, la visión de la coordinadora y la autorreflexión de la docente a cargo del año integrador, coinciden en que el ENFOQUE PUESTO EN PRACTICA PERMITE:
	La revisión y ampliación del concepto-enfoque tradicional de alfabetización y la transferencia a la práctica de dichos cambios.
	La participación activa y el debate de los alumnos en rutinas sistemáticas de oralidad.
	La integración de los alumnos que poseen necesidades especiales.
	La escritura y lectura de textos variados provenientes de la familia.
La incorporación del dictado al adulto, entre pares y producción autónoma de textos con significado por parte de los alumnos.	
La organización flexible del tiempo y el espacio.	
Cuadro 68: El concepto-enfoque de alfabetización: tensiones discursos-prácticas en el GF.	

6-2.4.3. Acerca de la visión de la familia en la alfabetización

El reconocimiento que logra el profesorado respecto a las características de la historia familiar y de las tensiones con la cultura escolar, permite que en el ámbito de la práctica comiencen a incorporarse algunos contenidos familiares a través de la inclusión de sus testimonios. De todos modos, persiste aún una comunicación escasa y poco fluida en los momentos en los cuales los padres comparten la tarea del aula.

Se sintetizan en el cuadro 69 las apreciaciones anteriores.

Fase 5 – Análisis y evaluación del plan de actuación		
La visión de la familia en la alfabetización		
Tensiones discurso - prácticas en el GF		
El grupo piensa que a través de la experiencia formativa:		
L O R G O S	Reconocimiento de la presencia de una historia familiar particular y de las tensiones con la cultura escolar (2)	En el análisis de la tarea del aula, la visión de la coordinadora y la autorreflexión de la docente a cargo del año integrador, coinciden en que el docente logra la:
		Inclusión de testimonios de la familia en la tarea alfabetizadora.
		Presencia de padres en el aula. Primeros aportes de la familia respecto a los materiales de alfabetización.
DIFICULTADES	Persiste la Inseguridad respecto al trabajo estable y coordinado con la familia en el aula (1)	Escaso diálogo de los padres con la docente.

Cuadro 69: La visión de la familia en la alfabetización: tensiones discursos-prácticas en el GF.

6-3. Generalización interpretativa y recapitulación de los datos recolectados

6-3.1. Acerca de la visión del rol docente

El profesorado logra en esta etapa afianzar su rol profesional y en el marco del mismo, fortalecer competencias centrales vinculadas al: trabajo colaborativo, la problematización de la práctica, el aumento de expectativas sobre la propia tarea y la de los mismos alumnos, la disminución de derivaciones y el aumento del compromiso con la gestión del proyecto alfabetizador. Este perfil se acerca al explicitado en el apartado 2-1.3 cuando al referirse al modelo hermenéutico reflexivo dice: *“El docente debe enfrentar, con sabiduría y creatividad, situaciones prácticas imprevisibles que exigen a menudo resoluciones inmediatas para las que no sirven reglas técnicas ni*

recetas de la cultura escolar. Vincula lo emocional con la indagación teórica. Se construye personal y colectivamente: parte de las situaciones concretas (personales, grupales, institucionales, sociopolíticas) que intenta reflexionar y comprender con herramientas conceptuales y vuelve a la práctica para modificarla” (Pérez Gómez: 1996).

En el cuadro 70 se presentan y sintetizan las reflexiones anteriores:

Fase 5 – Análisis y evaluación del plan de actuación Evolución de los planteos del profesorado respecto al ROL DEL DOCENTE ALFABETIZADOR			
Fuente de los datos: NCGF en la reunión 21, registros observacionales de la coordinadora (ROC), producciones escritas de los niños, notas de campo de la coordinadora (NCC)			
Eje de contenido 1: Afianzamiento de un modelo de profesionalización hermenéutico-reflexivo (hacer consciente, verbalizar los propios cambios y llevarlos al aula)			
<i>Datos cuantitativos -cualitativos</i>			<i>Datos cualitativos</i>
Afianza el trabajo Colaborativo y supera las dificultades individuales (3)	Desarrolla una visión problematizadora de los problemas del aula (2)	Aumenta su protagonismo en las decisiones curriculares (1) Persisten aún rasgos de Individualismo (1)	Disposición al intercambio y al trabajo colaborativo. Revisión crítica de la propia práctica. Aumento de las expectativas sobre los alumnos, aún en los que presentan dificultades. Aumento de la autoestima pedagógica. Disminución de las derivaciones a psicopedagogía. Compromiso con la actividad y la gestión del proyecto alfabetizador.
Cuadro 70: Evolución de los planteos del profesorado respecto al rol del docente alfabetizador en la fase 5 de la experiencia formativa.			

6-3.2. Acerca del concepto-enfoque de alfabetización

El profesorado logra en esta etapa poner en acción un concepto-enfoque de alfabetización que reconoce la diversidad del alumnado y por ende genera actividades alfabetizadoras capaces de potenciar los aspectos positivos de la misma. Esto se traduce en cuestiones concretas, tales como: rutinas de trabajo que potencian el intercambio, integración de alumnos con necesidades educativas especiales, inclusión de contenidos familiares en la propuesta alfabetizadora, flexibilización de los tiempos y espacios de trabajo.

En el cuadro 71 se presentan y sintetizan las reflexiones anteriores:

Fase 5 – Análisis y evaluación del plan de actuación Evolución de los planteos del profesorado respecto a la: CONCEPTO-ENFOQUE DE ALFABETIZACION		
Fuente de los datos: NCGF en la reunión 21, registros observacionales de la coordinadora (ROC), producciones escritas de los niños, notas de campo de la coordinadora (NCC)		
Eje de contenido 1: afianzamiento de un concepto- enfoque vinculado a la atención a la diversidad en el aula de alfabetización		
<i>Datos cuantitativos -cualitativos</i>		<i>Datos cualitativos</i>
Recuperación de los entornos alfabetizadores urbanos y definición del Museo como contexto seleccionado (1)	Afianzamiento de un enfoque socioconstructivista y reconocimiento del protagonismo del profesorado en la creación de nuevos enfoques (3)	Ampliación y flexibiliación del concepto de alfabetización. Desarrollo de rutinas de trabajo que potencian el intercambio oral y la producción autónoma de textos escritos. La integración de los alumnos que poseen necesidades especiales. Inclusión de contenidos familiares en la propuesta alfabetizadora. Flexibilización del tiempo y espacio de trabajo.
Cuadro 71: Evolución de los planteos del profesorado respecto al concepto-enfoque de alfabetización en la fase 5 de la experiencia formativa.		

6-3.3. Acerca de la visión de la familia en la alfabetización

El profesorado logra en esta etapa reconocer la importancia del trabajo conjunto con la familia y traduce este conocimiento en acciones concretas que permiten una propuesta alfabetizadora en la cual están presentes contenidos y testimonios familiares. Esto muestra la inclusión curricular que de todos modos no está exenta de tensiones y contradicciones, ya que aún persisten en el profesorado inseguridades respecto a cómo sostener su relación con la familia dentro de marcos estables.

En el cuadro 72 se presentan y sintetizan las reflexiones anteriores.

Fase 5 – Análisis y evaluación del plan de actuación Evolución de los planteos del profesorado respecto a la: VISION DE LA FAMILIA EN LA ALFABETIZACION		
Fuente de los datos: NCGF en la reunión 21, registros observacionales de la coordinadora (ROC), producciones escritas de los niños, notas de campo de la coordinadora (NCC)		
Eje de contenido 1: Coordinación familia- escuela en el marco de la gestión curricular del Proyecto Alfabetizador		
<i>Datos cuantitativos -cualitativos</i>		<i>Datos cualitativos</i>
Logros	Reconocimiento de la presencia de una historia familiar particular y de las tensiones con la cultura escolar (2)	Inclusión de testimonios de la familia en la tarea alfabetizadora. Presencia de padres en el aula. Primeros aportes de la familia respecto a los materiales de alfabetización.
Tensiones	Persistencia de la Inseguridad respecto al trabajo estable y coordinado con la familia en el aula. (1)	Escaso diálogo de los padres con la docente.

Cuadro 72: Evolución de los planteos del profesorado respecto a la visión de la familia en la alfabetización en la fase 5 de la experiencia formativa.

6-4. Recapitulación

A manera de resumen y cierre de este capítulo, es posible decir que el mismo presentó e interpretó la evolución del pensamiento de los profesores durante el análisis y evaluación del plan de actuación. Se estructuró a partir del análisis de los datos que aportaron las notas de campo (NC) de la reunión de trabajo N° 21 del GF, los registros de observaciones de la coordinadora (ROC) en dos visitas realizadas al aula durante la implementación del Proyecto Museo del Barrio, las producciones escritas de los niños (PEN) antes del inicio del proyecto y durante la implementación del mismo.

El análisis de los datos, pone de manifiesto que el profesorado, a través de la actividad de reflexión sobre su práctica:

- Fortalece un modelo de profesionalización hermenéutico- reflexivo, desde el cual logra ejercer su rol, haciendo conscientes y verbalizando los propios cambios para poder llevarlos al aula.
- Afianza un concepto- enfoque de alfabetización vinculado a la atención a la diversidad en el aula de alfabetización.
- Asume la necesidad de la coordinación familia- escuela en el marco de la gestión curricular del Proyecto alfabetizador.

Finalmente se sintetizan los datos recolectados para dar cuenta de los cambios en el pensamiento del GF con relación a cada categoría de análisis.

CAPÍTULO 7 – VALORACIÓN COLECTIVA DE LA EXPERIENCIA

7-1. CONTEXTUALIZACIÓN DE LOS DATOS ANALIZADOS

7-2. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DATOS

7-2.1. ¿Cuáles han sido las principales posibilidades y limitaciones durante el proceso de trabajo?: compartir y contrastar visiones

7-2.1.1. ¿Cómo se ha modificado el pensamiento del profesorado?: el aporte de las historias de aprendizaje

7-2.1.1.1. Acerca del rol del docente alfabetizador

7-2.1.1.2. Acerca del Concepto-enfoque de alfabetización

7-2.1.1.3. Acerca de la visión de la familia en la alfabetización

7-2.2. ¿Qué facilitadores y obstaculizadores marcan cada una de las etapas de trabajo?: el aporte de la encuesta al profesorado

7-2.3. Otras miradas acerca de la experiencia: El aporte de padres y medios de comunicación

7-2.3.1. El aporte de los padres:

7-2.2.2. El aporte de los medios de Comunicación

7-3. SISTEMATIZACIÓN DE LOS DATOS RECOLECTADOS Y VALORACIONES

COMPARTIDAS ENTRE LOS DIFERENTES ACTORES

7-3.1. Acerca de la visión del rol docente

7-3.2. Acerca del concepto-enfoque de alfabetización

7-3.3. Acerca de la visión de la familia en la alfabetización

7-4. RECAPITULACIÓN

7-1. Contextualización de los datos analizados

El presente capítulo, surge de una relectura e interpretación del proceso formativo en su Fase 6 de trabajo: Análisis y evaluación del plan de actuación.

Se estructura en torno a dos ejes centrales de reflexión: mostrar de qué manera el profesorado percibe su propia evolución y mostrar a su vez la valoración de otros actores sociales comprometidos con el proyecto.

A efectos de contextualizar la información que se analiza en el capítulo, se enuncian las tareas propuestas (ver cuadro 73), dando cuenta también, de los objetivos y bibliografía de referencia, utilizada en cada caso.

Facilitador de la Formación: Historias de aprendizaje del GF		
Objetivos	Tareas propuestas	Bibliografía
Historizar la experiencia formativa desarrollada e identificar en la misma la evolución del pensamiento.	A) Organizarse en un grupo de trabajo. B) Analizar oralmente la experiencia realizada. C) Escribir en forma individual una historia de aprendizaje en la cual se reflejen los cambios vividos a nivel profesional. D) Compartir las biografías en una ronda de lectura.	Roth, G. & Kleriner, A. (1998). Developing organizational memory through learning histories. <i>Organizational Dynamics</i> (pp. 143-60).
Instrumentos específicos de la tesis: Encuesta escrita al profesorado (EEP)		
Objetivos	Tareas propuestas	Bibliografía
Valorar los facilitadores y obstaculizadores que se presentaron en las diferentes etapas de la experiencia.	A) Organizarse en un grupo de trabajo. B) Leer el cuestionario propuesto por la coordinadora y reflexionar sobre las fortalezas y debilidades de la experiencia realizada en cada una de las etapas de trabajo. D) Consignar por escrito las respuestas.	McKernan, J. (1999). <i>Investigación-Acción y Currículo</i> . Madrid: Morata.

Instrumentos específicos de la tesis: Notas de campo de la coordinadora (NCC)		
Objetivos	Tareas propuestas	Bibliografía
Valorar junto al GF el cumplimiento de los objetivos propuestos en el proyecto Museo del Barrio.	A) Organizarse en un grupo de trabajo. B) Leer los objetivos iniciales del proyecto Museo del Barrio. D) Analizar los logros alcanzados respecto a cada uno de ellos. E) Sintetizar los datos en una tabla indicando: objetivos logrados, medianamente logrados, no logrados, comentarios al respecto.	

Cuadro 73: Detalle de objetivos, tareas y bibliografía propuesta respecto a los instrumentos específicos de la tesis.

7-2. Presentación y análisis de los datos

7-2.1. ¿Cuáles han sido las principales posibilidades y limitaciones durante el proceso de trabajo?: compartir y contrastar visiones

Al decir de Engeström (1987), una situación educativa, para su análisis e intervención, requiere concebirse como un sistema de actividad social ya que todo aprendizaje supone la participación en una comunidad y la construcción de sentidos sociales.

En este marco, compartir y contrastar visiones implica:

- Tener una mirada personal, crítica y amplia de determinada realidad.
- Comprometerse, a su vez, en un proceso participativo que reúna los puntos de vista, impresiones, ideas de los diferentes actores (docentes, padres, medios de comunicación).
- Coevaluar y contrastar ideas para determinar hasta qué punto se han podido modificar discursos y prácticas, tomando como punto de partida la preocupación que nucleó al grupo.

- Valorar no solo los resultados sino también los procesos e insumos acuñados durante la experiencia formativa.
- Reflexionar sobre las fortalezas e identificar a su vez los puntos dilemáticos no resueltos.
- Analizar la proyección social de la experiencia.

En el marco de las concepciones antes mencionadas, presentamos las valoraciones surgidas de parte de diferentes actores comprometidos en esta propuesta. Los datos se recogen a partir de los siguientes instrumentos:

- Historias de aprendizaje (HA) de los docentes del grupo formativo.
- Las Producciones escritas de padres (PEP).
- Los Registros archivísticos públicos (RAP) (material de diarios locales).
- Encuesta escrita al profesorado (EEP).

7-2.1.1. ¿Cómo se ha modificado el pensamiento del profesorado?: el aporte de las historias de aprendizaje

En palabras de Roth y Kleiner (1998), una historia de aprendizaje es *“un documento narrativo que cuenta unos hechos significativos de la historia profesional e institucional, en las palabras de diversas personas involucradas y en donde se respeta la perspectiva del por qué y el cómo de cada una de ellas”*. De este modo, las mismas pueden mostrar: un conflicto desde diversas visiones, una nueva iniciativa, una propuesta de innovación . Los historiadores del aprendizaje establecen un orden que articule los diferentes conceptos que se han desarrollado y que le permitan al lector una comprensión del proceso sucedido.

Algunos de los beneficios de esta metodología de trabajo, tienen que ver con lo siguiente:

- Es un proceso que permite recoger el testimonio directo de los actores involucrados en un proceso de trabajo y contrastar diferente miradas acerca del mismo.

- Posibilita sistematizar y actualizar conceptos y hechos que pueden ser transmitidos, convirtiéndose en oportunidades de aprendizaje tanto individual como colectivo.
- Permite identificar factores generadores de cambio, debilidades, fortalezas, identificación de aciertos y desaciertos del proceso como tal.
- Rescata valores y moviliza aspectos emocionales, cuestión que puede potenciar el compromiso personal y profesional del profesorado en los procesos de innovación educativa.

En el marco de elaboración de la presente tesis doctoral, las historias de aprendizaje pretenden documentar:

- La valoración que el profesorado hace respecto a su propia evolución.
- Los cambios que reconoce tanto en su pensamiento como en su práctica.

7-2.1.1.1. Acerca del rol del docente alfabetizador

Las historias del GF muestran que el profesorado en esta etapa logra reconocer y verbalizar el logro de competencias propias del rol profesional y por ello puede distanciarse del hacer cotidiano para analizar el mismo con sentido crítico.

En el cuadro 74 se presentan los aportes del GF al respecto:

Fase 6– Análisis y evaluación del plan de actuación Material de base: historias de aprendizaje del GF	
Categoría: El rol del docente alfabetizador	
Comentarios interpretativos (frecuencia)	Unidades Textuales
Revisión crítica del propio rol docente (1)	<i>Un buen docente alfabetizador, es aquel que acompaña y crea un ambiente propicio para el libre desenvolvimiento y expresión para con el alumno, respetando su identidad cultural, en el tratamiento de diversos temas. Su intención debe ser de; orientar y provocar el progreso del aprendizaje del alumno con el fin de construir un conocimiento compartido.</i>
Valoración de la experiencia formativa y su potencial de análisis de la propia práctica (1)	<i>La experiencia formativa me permitió analizar las prácticas del aula, replantearme las buenas experiencias, para retomarlas, desde mi rol de educadora y no volver a repetir “las malas”.</i>

Fase 6– Análisis y evaluación del plan de actuación
Material de base: historias de aprendizaje del GF

Valoración de la escritura como instrumento de desarrollo profesional del profesorado (2)

Una situación que quisiera destacar es el uso, en cada clase, del cuaderno de bitácora (permítanme llamarlo así aunque son notas de campo), al principio llamó la atención como toda “cosa” nueva, pero con el tiempo comenzó a convertirse en un protagonista mas de las reuniones, cada uno de nosotros en distintas oportunidades ha podido registrar en él.

Lo destacable fue que las personas que escribieron, han sorprendido al resto con la belleza de los escritos, cada uno con características que le son propias, con su sello personal, pero destacándose la manera en que cada uno lograba registrar lo vivido, aun día leía alguien que describía, otro día un cómico, y a veces un poeta, quedó registrado la riqueza de la diversidad, ¿por qué lo cito? porque también influyó en mi evolución personal.

Cuadro 74: El Rol del docente alfabetizador en las historias de aprendizaje del GF.

Los datos anteriores muestran que el GF, al relatar su propia experiencia, se distancia de la misma y logra:

- **Una revisión crítica de su propio rol:** en la misma se observa que el profesorado incorpora la reflexión sobre las culturas familiares y la necesidad de crear un conocimiento compartido desde un rol de orientación y acompañamiento: *“Un buen docente alfabetizador, es aquel que acompaña y crea un ambiente propicio para el libre desenvolvimiento y expresión para con el alumno, respetando su identidad cultural, en el tratamiento de diversos temas. Su intención debe ser de; orientar y provocar el progreso del aprendizaje del alumno con el fin de construir un conocimiento compartido”*.
- **Valorar la experiencia formativa y su potencial de análisis de la práctica:** esto permite que el profesorado logre distinguir en su historia buenas experiencias posibles de ser profundizadas y retomadas: *“La experiencia formativa me permitió analizar las prácticas del aula, replantearme las buenas experiencias, para retomarlas, desde mi rol de educadora y no volver a repetir las malas”*.
- **Valorar la escritura como instrumento de desarrollo profesional:** esto hace que el GF consiga historizar su proceso formativo y reconocer la importancia que tiene la escritura en la evolución de su pensamiento: *“... cada uno lograba registrar lo vivido, un día leía alguien que describía,*

otro día un cómico, y a veces un poeta, quedó registrado la riqueza de la diversidad, ¿por qué lo cito? porque también influyó en mi evolución personal”.

7-2.1.1.2. Acerca del Concepto-enfoque de alfabetización

Escribir acerca del ejercicio del propio rol, es una forma de pensarse a si mismo como profesional, de hablar de los cambios vividos sin perder la dimensión histórica y biográfica que tiene todo proceso de desarrollo profesional. En el cuadro 75 presentamos los aportes del GF al respecto.

Fase 6– Análisis y evaluación del plan de actuación. Material de base: historias de aprendizaje del GF	
Categoría: El concepto- enfoque de alfabetización	
Comentarios interpretativos (frecuencia)	Unidades Textuales
Reflexión crítica sobre las primeras representaciones acerca del concepto de alfabetización (5)	<p><i>Me eduqué en una época que tenía que ver conductista, donde se leía el libro que imponía la escuela, donde no se discutía. Ahora si que no tiene porqué ser así el niño puede elegir y nosotros debemos acompañarlo para que así sea, somos los encargados de abrirles las innumerables puertas que se encuentran frente a él.</i></p> <p><i>Muchos de nosotros podríamos pensar o mejor dicho creíamos que como nos marcaron nuestros propios procesos alfabetizadores solo se aprendía en el aula y que así seguiríamos de por vida.</i></p> <p><i>Llegué al grupo con toda la intriga de saber como sería. . .</i> <i>”Alfabetización”. . . el solo hecho de escuchar esa palabra me imaginaba la materia de Lengua con todo lo que ella implica, verbos, sustantivos, adverbios, adjetivos.</i></p> <p><i>Siempre creí que alfabetizarse, era poder “apropiarse de la letras”, tanto en la lectura como en su escritura y se reducía solo a eso.</i></p> <p><i>Me costaba mucho imaginar involucrar esto con otras áreas, era como un concepto cerrado y solo dedicado a lengua.</i></p>
Cuestionamiento y revisión del concepto-enfoque de alfabetización (2)	<p><i>Al promediar algunas reuniones ya había realizado algunas lecturas, entendiendo como alfabetización como, un proceso que se da en diversas dimensiones; Cultural, por la experiencia y la asimilación de la realidad. - Psicológica, en los esquemas de pensamiento que facilita la expresión del lenguaje. - Social, por la interacción con otros (modelo). - Político, porque en cada enunciado hay una idea. - Afectivo, necesario en cada paso del aprendizaje. - Escolar, herramientas necesarias para comprender los modelos explicativos que utilizan diferentes disciplinas para expresarse.</i></p>

**Fase 6– Análisis y evaluación del plan de actuación.
Material de base: historias de aprendizaje del GF**

	<p><i>¿Porqué pensar solo en alfabetizar como lo relacionado a LENGUA y no pensándolo también desde otras áreas? (...) si cuando comenzamos a dominar el cálculo y la numeración por ejemplo, empezamos a alfabetizarnos (...) si para entender situaciones problemáticas de matemática involucramos el lenguaje oral y escrito (...) si cuando nos problematizan la realidad social del pasado y/o de presente y teníamos que construir descripciones y explicaciones, estábamos trabajando sociales y Lengua a la vez.</i></p>
<p>Afianzamiento del enfoque socio constructivista y reconocimiento de los propios cambios (5)</p>	<p><i>Hoy creo que mi pensamiento es un poco más abierto, por los materiales bibliográficos a los que pudimos acceder, por las experiencias en las reuniones de grupo y por las reflexiones que uno hace acerca de esto.</i></p> <p><i>Tuvimos la posibilidad de conocer otras formas de acercarse a la lectura y escritura, mucho más ricas que rellenar letras con papel glasé y punzar o repetir incontable números de renglones con la misma letra.</i></p> <p><i>Creo que con estos avances y otros mas que están en proceso, podré imaginarme un proyecto alfabetizador menos estructurado del que hubiera surgido al comienzo.</i></p> <p><i>Comprendí que uno se alfabetiza desde diferentes áreas y en diferentes contextos, como en la familia, la escuela, el mercado, el cine, etc.</i></p> <p><i>Considero que mi mirada acerca de dicho concepto ha cambiado, ya que gracias a esa mezcla de teoría y juegos pude aprender mucho. . . "</i></p>
<p>Reconocimiento de la complejidad en la definición del concepto de alfabetización, de la incompletad y de su redefinición histórica (4)</p>	<p><i>Si bien la adquisición de las letras, son herramientas que te permitieran apropiarte de conocimientos más globales y generales, no se puede reducir la alfabetización sólo a ello.</i></p> <p><i>Así como el capital cultural de una persona, la alfabetización no es finita y limitada, sino que se retroalimenta constantemente, siempre que haya una intencionalidad manifiesta.</i></p> <p><i>A medida que fue transcurriendo el cuatrimestre, casi inconscientemente fui ampliando esa idea inicial y hoy buscando una semejanza de la situación viene a mi mente la palabra curriculum.</i></p> <p><i>No existe una concepción única de alfabetización. Se habla de múltiples alfabetizaciones en diferentes áreas lo que sí debe entenderse es que una práctica o un proyecto alfabetizador no es neutra, responde a una ideología, y que, a veces es necesario volver a la reflexión de este punto, para pensar en abrir nuevos caminos hacia la alfabetización.</i></p>
<p>Cuadro 75: El Concepto- enfoque de alfabetización en las historias de aprendizaje del GF.</p>	

El profesorado logra:

- **Reflexionar en forma crítica sobre su propia evolución** partiendo de sus primeras creencias y representaciones sobre el concepto-enfoque de alfabetización: *”Me eduqué en una época que tenía que ver conductista,*

donde se leía el libro que imponía la escuela, donde no se discutía. Ahora si que no tiene porqué ser así el niño puede elegir y nosotros debemos acompañarlo para que así sea”.

- **Reconocer que la experiencia formativa les permitió cuestionar y revisar el concepto-enfoque de alfabetización:** *“Al promediar algunas reuniones ya había realizado algunas lecturas, entendiendo como alfabetización como, un proceso que se da en diversas dimensiones; Cultural, por la experiencia y la asimilación de la realidad. - Psicológica, en los esquemas de pensamiento que facilita la expresión del lenguaje. - Social, por la interacción con otros (modelo). - Político, porque en cada enunciado hay una idea. - Afectivo, necesario en cada paso del aprendizaje. - Escolar, herramientas necesarias para comprender los modelos explicativos que utilizan diferentes disciplinas para expresarse”.*
- **Reconocer la elaboración de saberes específicos acerca de un concepto-enfoque socio-constructivista:** *“Hoy creo que mi pensamiento es un poco más abierto, por los materiales bibliográficos a los que pudimos acceder, por las experiencias en las reuniones de grupo y por las reflexiones que uno hace acerca de esto”.*

7-2.1.1.3. Acerca de la visión de la familia en la alfabetización

La reflexión que hace el profesorado sobre su propio rol, lo lleva a cuestionarse también la visión de la familia y es así como valora la importancia que tiene esta en el proceso de alfabetización. En el cuadro 76 presentamos los aportes del GF al respecto.

Fase 6– Análisis y evaluación del plan de actuación. Material de base: Historias de Aprendizaje del GF	
Categoría: La visión de la familia en la alfabetización (6)	
Comentarios interpretativos (frecuencia)	<i>Unidades Textuales</i>

Fase 6– Análisis y evaluación del plan de actuación. Material de base: Historias de Aprendizaje del GF	
Visión tolerante respetuosa y comprometida respecto a las culturas familiares (3)	<i>Pensarme como una docente alfabetizadora me lleva a reflexionar y a fortalecer mi compromiso con las familias de mis alumnos, recuperando los diferentes contextos alfabetizadores, valorando todas aquellas experiencias que el niño trae de sus hogares y permitiéndome invitar y hacer partícipes a los padres del proceso de alfabetización de sus hijos.</i>
	<i>En el transcurso de la experiencia fui ampliando mi visión de la familia de los alumnos, reconociendo otros aspectos que conocía a partir del discurso. Por ejemplo, el valor cultural que comprende la acción alfabetizadora, el reconocimiento de la procedencia del individuo y de los sujetos que interactúan con él, otorgándole una identidad cultural que debe ser respetada.</i>
	<i>He aprendido que cuando alfabetizamos es imprescindible respetar la identidad cultural de la familia, en el tratamiento de diversos temas.</i>
Importancia de la familia en el proceso de alfabetización (4)	<i>He logrado reconocer en esto si hay consenso, o por lo menos desde mi lugar, que la familia es el primer espacio alfabetizador que rodea al niño, aspecto que un docente nunca puede desestimar a la familia en la elaboración y puesta en práctica de un proyecto alfabetizador.</i>
	<i>Podría mencionar frases que incluyeran aspectos sobre los que fui reflexionando e internalizando “leer un texto es leer el contexto” “familia 1º alfabetizador” “la importancia de entender la diversidad desde un proyecto alfabetizador”.</i>
Acercamientos entre cultura escolar y familiar (2)	<i>El respeto por la identidad cultural, se refiere a un saber capaz de encauzar acciones donde tengan cabida, las experiencias de los alumnos, por ejemplo; la familia, el barrio, etc. y enriquecerlos con las intervenciones del docente, donde lo cotidiano no es contradictorio con lo escolar, sino una complementariedad necesaria con el objetivo de lograr un individuo crítico, reflexivo, etc. con poder de decisión, con “personalidad”.</i>
	<i>Pensarme como una docente alfabetizadora me lleva a reflexionar y a fortalecer mi compromiso con la práctica, estableciendo vínculos con las familias de mis alumnos, recuperando los diferentes contextos alfabetizadores, valorando todas aquellas experiencias que el niño trae de sus hogares, proponiendo otras que contrasten y permitiéndome invitar y hacer partícipes a los padres del proceso de alfabetización de sus hijos.</i>
Cuadro 76: La visión de las familias en las historias de aprendizaje del GF.	

El profesorado logra:

- **Ampliar la visión de la familia y de la multiplicidad de culturas que se presentan tras las mismas:** *“Pensarme como una docente alfabetizadora me lleva a reflexionar y a fortalecer mi compromiso con las familias de mis alumnos, recuperando los diferentes contextos alfabetizadores, valorando todas aquellas*

experiencias que el niño trae de sus hogares y permitiéndome invitar y hacer participes a los padres del proceso de alfabetización de sus hijos".

- **Reconocer el lugar de la familia como primera institución alfabetizadora:**
"... la familia es el primer espacio alfabetizador que rodea al niño, aspecto que un docente nunca puede desestimar a la familia en la elaboración y puesta en práctica de un proyecto alfabetizador".
- **Pensar encuentros entre la cultura escolar y las culturas familiares:**
"Pensarme como una docente alfabetizadora me lleva a reflexionar y a fortalecer mi compromiso con la práctica, ...recuperando los diferentes contextos alfabetizadores, valorando todas aquellas experiencias que el niño trae de sus hogares, proponiendo otras que contrasten..."

7-2.2. ¿Qué facilitadores y obstaculizadores marcan cada una de las etapas de trabajo?: el aporte de la encuesta al profesorado

La reflexión del profesorado acerca de los facilitadores y obstaculizadores que se fueron presentando en cada una de las etapas de trabajo permite realizar un balance de la experiencia formativa y aporta datos interesantes sobre las posibilidades y limitaciones que presenta el modelo de formación centrado en la escuela.

Se presentan en el cuadro 77 los datos mencionados.

Fase 6– Evaluación y Proyecciones de la Tarea	
Material de base: Encuesta escrita al profesorado (EEP)	
FACILITADORES	OBSTACULIZADORES
Fase 1: Disposición de condiciones iniciales y recreación del vínculo inicial con la institución:	
<i>Afianzar el trabajo colaborativo de docentes y formadores de formadores a partir de la definición de preocupaciones comunes.</i>	<i>La ruptura del equipo de docentes que motorizó la primera etapa de trabajo de esta investigación</i>
<i>Haber superado las trabas y desconfianzas iniciales que se planteaban a nivel personal e institucional.</i>	<i>La desconfianza de los equipos directivos respecto al rol y la figura de los formadores de docentes y o figuras de asesoramiento que sean externas a la institución.</i>

<i>Haber creado un acuerdo inicial que compromete el trabajo de dos instituciones: ISFD 803 y Escuela Municipal 3.</i>	<i>La sensación de privacidad que reina en las aulas lo cual a menudo dificulta que a las mismas ingresen colegas externos a la escuela.</i>
	<i>La tradición imperante de que el maestro debe formarse en cursos o seminarios fuera de la institución en la cual desempeña su práctica.</i>
Fase 2: Planteo de la preocupación temática y fortalecimiento del proceso formativo	
<i>Explicitar los problemas que atraviesan a la práctica alfabetizadora en el aula y compartirlo con la coordinadora del grupo.</i>	<i>Las trabas burocráticas impuestas por la administración, desde las cuales resulta complejo que el aula se abra a la presencia de nuevos actores, que los alumnos aprendan fuera de los muros de la escuelas, jugando de por medio problemas vinculados a las responsabilidades civiles del director y el docente a cargo del grupo.</i>
<i>Disposición positiva para analizar la propia práctica docente.</i>	<i>Los prejuicios sobre la condición sociocultural de ciertos grupos con los que se cree que es imposible emprender una experiencia de innovación.</i>
<i>Recuperar los problemas anteriores como puntos de partida para el desarrollo del currículo de alfabetización.</i>	<i>Los tiempos reales del docente para participar de las ofertas formativas en contextos de saturación laboral.</i>
Fase 3: Análisis de la preocupación temática y fortalecimiento del proceso formativo.	
<i>Asumir la responsabilidad que nos cabe en el éxito o fracaso de la tarea alfabetizadora.</i>	<i>Las dificultades organizativas para poder concretar los procesos de recolección y documentación de datos de la práctica.</i>
<i>Comprometerse paulatinamente con la lectura y análisis de materiales bibliográficos que permitieran afianzar las posibilidades de innovación.</i>	<i>La saturación laboral y los escasos tiempos que dispone el profesorado para acceder a la lectura y análisis de materiales bibliográficos.</i>
<i>Poner en duda algunas creencias con relación a los alumnos, sus familias y sus posibilidades de alfabetización.</i>	
<i>Reconocer la importancia del universo cultural de niños y familias como punto de partida del proceso alfabetizador.</i>	
Fase 4: Diseño del Plan de Actuación	
<i>Aumento de la Autonomía respecto al currículo de alfabetización.</i>	<i>Ausencia de tiempos institucionales destinados a la planificación colaborativa.</i>
<i>Aumento de las expectativas pedagógicas respecto de las posibilidades de aprendizaje de los alumnos.</i>	<i>Resistencias de las autoridades municipales a apoyar financieramente el desarrollo del Proyecto.</i>
<i>Diseño de un proyecto global y multidisciplinario que acerca la alfabetización a otras áreas curriculares .</i>	

Fase 5: Gestión, análisis y evaluación del plan de actuación.	
<i>Integración de algunas familias en las tareas alfabetizadoras.</i>	<i>Presencia asistemática de los padres, si bien se acercan no se logra una continuidad en esto.</i>
<i>Gestión interdisciplinaria del proyecto y apoyo del equipo directivo.</i>	<i>Dificultades para modificar rutinas de organización y agrupación propias de la escuela.</i>
<i>Las Flexibilización en el planteo de metodologías de trabajo, espacios y tiempos institucionales y la organización escolar.</i>	<i>Conflictos laborales docentes y pérdida de continuidad en los espacios y tiempos de trabajo.</i>
<i>Mejora en los procesos de escritura de los niños y también en el interés de los mismos por las propuestas alfabetizadoras.</i>	<i>Desconfianza de algunos colegas de la institución respecto a los posibles resultados de la innovación realizada.</i>
<i>El apoyo de los medios de comunicación para la difusión del proyecto en la comunidad.</i>	

Cuadro 77: Facilitadores y obstaculizadores en las encuestas escritas al profesorado.

Los datos anteriores, ponen de manifiesto que el profesorado valora los siguientes aspectos:

- **El trabajo colaborativo y el vínculo de confianza con el otro:** *“Afianzar el trabajo colaborativo de docentes y formadores de formadores”.*
- **El trabajo interinstitucional:** *“Haber superado las trabas y desconfianzas iniciales que se planteaban a nivel personal e institucional”.*
- **El análisis compartido de los problemas de la práctica:** *“Explicitar los problemas que atraviesan a la práctica alfabetizadora en el aula y compartirlo con la coordinadora del grupo”.*
- **El desarrollo curricular realizado por los docentes:** *“El Diseño de un proyecto global y multidisciplinario...”.*
- **El compromiso con la experiencia formativa:** *“Comprometerse paulatinamente con la lectura y análisis de materiales bibliográficos que permitieran afianzar las posibilidades de innovación”.*
- **El aumento de la propia responsabilidad pedagógica:** *“Asumir la responsabilidad que nos cabe en el éxito o fracaso de la tarea alfabetizadora”.*
- **La revisión de creencias sobre la familia y el planteo de tareas conjuntas:** *“La Integración de algunas familias en las tareas alfabetizadoras”.*

- **La planificación y gestión de un proyecto alfabetizador global y multidisciplinario:** *“El Diseño de un proyecto global y multidisciplinario que acerca la alfabetización a otras áreas curriculares y la gestión interdisciplinaria del proyecto...”*.
- **La flexibilización de las rutinas y metodologías escolarizadas:** *“ Las Flexibilización en el planteo de metodologías de trabajo, espacios y tiempos institucionales y la organización escolar”*.
- **Las mejoras en la escritura de los niños:** *“ La mejora en los procesos de escritura de los niños y también en el interés de los mismos por las propuestas alfabetizadoras”*.
- **Repercusión del proyecto fuera de la escuela y proyección a los medios de comunicación:** *“El apoyo de los medios de comunicación para la difusión del proyecto en la comunidad”*.

Por otra parte el profesorado marca como **obstaculizadores**, los siguientes aspectos:

- **La ausencia de continuidad en los equipos de trabajo:** *“La ruptura del equipo de docentes que motorizó la primera etapa de trabajo de esta investigación”*.
- **La desconfianza hacia las figuras externas a la institución en el rol de asesoría:** *“ La desconfianza de los equipos directivos respecto al rol y la figura de los formadores de docentes y o figuras de asesoramiento que sean externas a la institución”*.
- **La endogamia o privacidad de las aulas:** *“ La sensación de privacidad que reina en las aulas ...”*.
- **Las tradiciones de formación docente descontextualizadas del ámbito institucional:** *“La tradición imperante de que el maestro debe formarse en cursos o seminarios fuera de la institución”*.
- **Las trabas de la administración pública en cuanto a las proyecciones de la alfabetización hacia los contextos sociales:** *“... resulta complejo que el aula se abra a la presencia de nuevos actores, que los alumnos aprendan fuera de los muros de la escuelas, jugando de por medio problemas vinculados a las responsabilidades civiles del director y el docente a cargo del grupo”*.

- **Las representaciones deficitarias del otro:** *“Los prejuicios sobre la condición sociocultural de ciertos grupos con los que se cree que es imposible emprender una experiencia de innovación”.*
- **Las desconfianzas:** *“Desconfianza de algunos colegas de la institución respecto a los posibles resultados de la innovación realizada”.*
- **La saturación laboral del docente y los escasos tiempos destinados a la reflexión:** *“La saturación laboral y los escasos tiempos que dispone el profesorado para acceder a la lectura y análisis de materiales bibliográficos”.*
- **Las rutinas escolarizadas cristalizadas:** *“Dificultades para modificar rutinas de organización y agrupación propias de la escuela”.*
- **La comunicación poco sistemática con la familia de los niños:** *“Presencia asistemática de los padres, si bien se acercan no se logra una continuidad”.*
- **Los conflictos laborales docentes:** *“Conflictos laborales docentes y pérdida de continuidad en los espacios y tiempos de trabajo”.*

Tomado como base los objetivos que los docentes se proponían al inicio del proyecto y confrontando su visión con la mirada de la coordinadora, resulta interesante observar la revisión realizada en conjunto. Se presentan en el cuadro 78 los datos construidos:

Fase 6– Evaluación y Proyecciones de la Tarea				
Material de base: revisión de los objetivos iniciales en las notas de campo de la coordinadora (NCC)				
Objetivos	<i>Logrado</i>	<i>Medianamente Logrado</i>	<i>No Logrado</i>	Comentarios cualitativos
Recuperar el entorno del barrio y las experiencias de los niños en el mismo como puntapié para el aprendizaje escolarizado.	X			<i>Fue interesante aunque costoso por las trabas burocráticas de la administración</i>
Diseñar y ejecutar un Proyecto Alfabetizador que nos permita revisar y modificar aspectos de nuestros discursos y prácticas docentes.	X			

Descentralizar el propio universo cultural y lingüístico, entendiéndolo como fruto de un proceso de transmisión aprendizaje y por lo tanto susceptible de ser diferente con respecto a otros.		X		<i>Por momentos resultaba difícil trabajar con la familia y tolerar las diferencias sin caer en valoraciones discriminatorias.</i>
Desplazar las certezas e instalar la duda entre los miembros del grupo, en relación con su percepción de algunos alumnos y sus familias.	X			
Repensar las generalizaciones con las que habitualmente se operaba y las expectativas sobre el desempeño en el proceso alfabetizador de algunos alumnos.	X			<i>Fue maravilloso poder confiar en los chicos y ver que ellos perciben este cambio, aportando más y mejor.</i>
Revisar las continuidades planteadas entre contexto sociocultural y rendimiento cognitivo y lingüístico.	X			
Poner de manifiesto la influencia de las propias creencias en la asignación de significado negativo a comportamientos e intervenciones que se presentan como molestas.	X			
Generar junto a los niños y las familias eventos alfabetizadores que recuperen el contexto sociocultural de referencia de los niños.		X		
Favorecer un acercamiento significativo a la lengua escrita, partiendo de rutinas de oralidad que permitan la participación de la mayor parte de los niños, y la experimentación de usos lingüísticos variados y diversos.	X			
Sistematizar distintos momentos de la práctica alfabetizadora a efectos de analizarla y transformarla.	X			

Cuadro 78: Reflexión colectiva sobre el logro de los objetivos respecto al Proyecto Museo del Barrio.

7-2.3. Otras miradas acerca de la experiencia: El aporte de padres y medios de comunicación

7-2.3.1. El aporte de los padres:

El logro de un vínculo positivo entre los padres y la escuela, genera diversos beneficios respecto al proceso de alfabetización, tales como:

- **El Aumento de la interactividad del entorno alfabetizador:** la participación de la comunidad implica tanto el aumento de la interactividad como la transformación del entorno alfabetizador, haciendo posible la aceleración del proceso de aprendizaje de todos los niños y niñas, desde sus diferentes ritmos, niveles, entornos socioculturales y lingüísticos.
- **El fortalecimiento de la motivación y autoestima de niños y padres para participar de las actividades de lecto-escritura:** los niños y las niñas van construyendo una percepción positiva a partir del contacto directo con los padres y estos últimos a su vez sienten la valoración de su tarea en la escuela.
- **El desarrollo y aprovechamiento de los vínculos intergeneracionales,** ya que mayores y pequeños, comparten y se enseñan mutuamente desde diferentes marcos valorativos y aprenden a valorarse desde las diferencias que los distancian y los lazos que los acercan, compartiendo sus universos de significado.

Los datos tomados del libro de visitas del Museo, permiten conocer la valoración que las familias de los niños realizan acerca del proyecto de trabajo. Si bien, no se trata de información substancial respecto a los objetivos centrales del estudio, aporta datos respecto al impacto social del proyecto y los mismos dan una base empírica interesante para ver de qué modo los cambios generados por el GF impactan en los niños y sus familias.

Se presentan a continuación a manera de registros archivísticos privados (RAP), un conjunto de textos escritos por los padres el día de la inauguración del Museo.

Chicos DE 1^{er} A, B, C.
LOS FELICITO POR EL
MUSEO QUE HICIERON
SIGAN ASI
[Signature]
¡Hermosos trabajos!
Esto demuestra como trabajan
"muchos chicos" y "muchas
maestras".
¡Adelante!
[Signature]

ADELANTE CHICOS
TODO ESTA MUY LINDO
ES UN LINDO
RECUERDO DE TODOS
Rivero Morio
Estoy muy orgulloso de que
los mas chiquita tengan
tanta ganas y entusiasmo
de trabajar asi, sigan
adelante, es todo muy hermoso
todo lo que han echo junto
a sus maestras.
Felicitaciones
[Signature]

Ilustración 17 - Textos escritos por los padres el día de la inauguración del Museo (1ª parte).

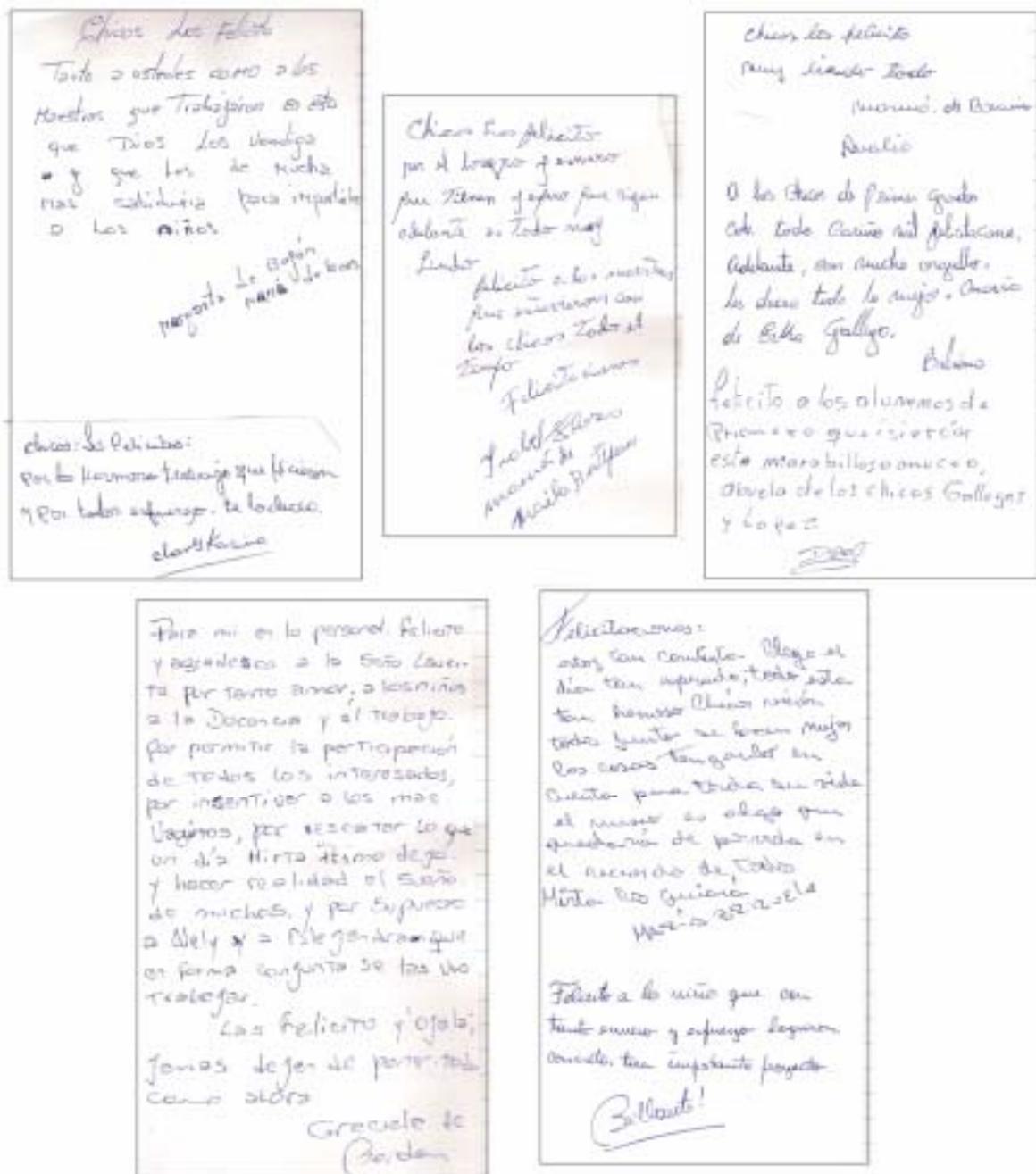


Ilustración 18 - Textos escritos por los padres el día de la inauguración del Museo (2ª parte).

Los datos anteriores muestran que las familias logran una valoración positiva del trabajo realizado por niños y docentes. Algunas de las cuestiones que resaltan como positivas son las siguientes:

- **El trabajo conjunto de niños y maestros:** “hermoso trabajo, esto demuestra como trabajan nuestros niños y nuestras maestras”.
- **La trascendencia del proyecto museo en la vida de cada uno:** “el museo es algo que quedará de por vida en el recuerdo de todos”.

- **Las ganas, el esfuerzo y el entusiasmo puesto de manifiesto en el proyecto:** *“estoy muy orgullosa de que los más chiquitos tengan tantas ganas y entusiasmo”*.
- **El agradecimiento de los padres a la tarea docente:** *“...felicitó y agradezco a la señora Laurita por tanto amor a los niños...”*.

La convocatoria realizada por los docentes a las familias ha permitido reducir la brecha existente al inicio del proyecto y ha logrado que las familias:

- **Valoren el rol docente desde su propio marco:** *“tanto a ustedes como a las maestras que trabajaron en esto que Dios las bendiga”*.
- **Sientan orgullo por los logros de sus hijos y confíen en las posibilidades de ellos en el futuro:** *“los felicito y ojalá nunca dejen de poner todo como ahora”*.

Si se contrastan estos datos con los consignados en el apartado 1-3.1.2.2, es posible decir que familia valora el Museo como propuesta alfabetizadora que permite a los niños aprender y trascender a través de la memoria *“el museo es algo que quedará de por vida en el recuerdo de todos”* y se distancia de la función instrumental de la escritura que priorizaba al inicio de la experiencia formativa en las encuestas tomadas por el GF.

7-2.2.2. El aporte de los medios de Comunicación

La presencia del Proyecto en los medios de comunicación pone de manifiesto otra dimensión de la proyección comunitaria del mismo y la valoración que la prensa local hace de la experiencia desarrollada en la escuela, definiendo a la misma como *“interesante experiencia”*.

Se presenta a continuación una selección de recortes de la prensa local, vinculados a diferentes etapas del proyecto:

Muestra en la Escuela Municipal Nº 3

Una interesante iniciativa llevan adelante los alumnos de la Escuela Municipal Nº 3, consistente en recrear un museo que recoja "los rastros del hombre". Inicialmente fue el museo del aula, luego pasó a ser el de la escuela y en la actualidad, al incorporar los elementos aportados por los vecinos del barrio San Miguel donde se encuentra inserta, se ha transformado en el Museo del Barrio.



La Escuela Municipal Nº 3 ya tiene museo

Hoy a las 15.00 hs. se inaugurará el museo de la Escuela Municipal Nº 3 "Celina Balán de Padilla."

En diálogo con las docentes de los tres primeros años, nos informaron que fueron los pequeños quienes con su curiosidad, motivaron la creación del museo, comprando incluso sus dientes con los de algunos animales y siendo ellos mismos los que buscaron y encontraron los objetos expuestos.

Las docentes y alumnos esperan contar con la presencia del público y de la Subgerente de Educación Xenia Gabella.

Felicitaciones a los chicos, por su esfuerzo!!!

ESCUELA MUNICIPAL

Museo de estreno



Hoy a las 15.00 horas será inaugurado el museo de la Escuela Municipal Nº 3 barrio San Miguel. La iniciativa, cuenta con la colaboración de los maestros...

Pág. 24 EL DIARIO DE MADRID

Futuros museólogos

Con el entusiasmo que los alumnos de los primeros años de la Escuela Municipal Nº 3, cuando ellos mismos compraron sus dientes con los de algunos animales y siendo ellos mismos los que buscaron y encontraron los objetos expuestos...



Los chicos colaboran a participar de la creación del museo...

12 EL DIARIO DE MADRID



Museo en la Escuela Municipal Nº 3



Los alumnos de 1º, 2º y 3º de primaria de la Escuela Municipal Nº 3, en colaboración con los docentes de los tres primeros años y la valiosa colaboración de gran parte de la comunidad (padres, Madres, abuelos, vecinos, etc.), han creado un museo...

Ilustración 19 - Recortes de la prensa local.

El aporte de los medios de comunicación resalta y valora los siguientes aspectos de la experiencia realizada:

- **La iniciativa interesante de los niños:** *“ una iniciativa interesante llevan cabo los alumnos de la escuela Municipal 3...”, “ los pequeños con su curiosidad motivaron la creación del Museo siendo ellos mismos los que encontraron los objetos expuestos”.*
- **La coordinación de la tarea con el barrio:** *“inicialmente fue el museo del aula, luego pasó a ser el Museo de la Escuela y en la actualidad al aportar los elementos aportados por los vecinos del barrio San Miguel- donde se encuentra inserta, se ha transformado en el Museo del Barrio”.*
- **La colaboración de la comunidad en el proyecto:** *“ el mismo se desarrolla gracias al trabajo conjunto de los alumnos de las tres divisiones y la valiosa participación de gran parte de la comunidad...”.*

7-3. Sistematización de los datos recolectados y valoraciones compartidas entre los diferentes actores

7-3.1. Acerca de la visión del rol docente

El GF logra en esta etapa una distancia y toma de conciencia de su propia evolución a través de la experiencia formativa. La escritura de la historia de aprendizaje permite explicitar y verbalizar dicho proceso. De este modo, logra conquistar una visión crítica de las fortalezas y debilidades de las distintas etapas de trabajo, una mirada crítica del contexto en el cual se operativiza el proyecto y también un balance cualitativo y compartido de los objetivos cumplidos respecto al mismo. En el cuadro 79 se presentan y sintetizan las reflexiones anteriores:

**Fase 6– Evaluación y Proyecciones de la Tarea
Evolución de los planteos del profesorado respecto al
ROL DEL DOCENTE ALFABETIZADOR**

Fuente de los datos: historias de aprendizaje del GF, encuesta escrita al profesorado, revisión de los objetivos iniciales en las Notas de campo de la coordinadora (NCC)

Eje de contenido 1: verbalización y reflexión consciente del GF acerca de su evolución, afianzamiento de un rol profesional, legitimado desde la familia y los medios de comunicación.

<i>Datos cuantitativos -cualitativos</i>		<i>Datos cualitativos</i>
Revisión crítica del propio rol docente (1)	Valoración de la experiencia formativa y su potencial de análisis de la propia práctica (1)	Valoración de la escritura como instrumento de desarrollo profesional del profesorado (2)
		<p>Reflexión y verbalización crítica sobre las fortalezas y debilidades de cada etapa de trabajo.</p> <p>Revisión crítica de los modelos de formación endogámicos y descontextualizados.</p> <p>Construcción de una visión crítica del contexto educativo y de sus limitaciones en cuanto a aspectos organizativos, pedagógicos y laborales.</p> <p>Mirada crítica al plan de acción y a la propia práctica, revisión compartida de objetivos cumplidos.</p> <p>Legitimación del rol docente desde la mirada de otros actores sociales.</p>

Cuadro 79: Evolución de los planteos del profesorado respecto al rol del docente alfabetizador en la fase 6 de la experiencia formativa.

7-3.2. Acerca del concepto-enfoque de alfabetización

El GF en esta etapa vuelve a mirar el concepto personal de alfabetización y hace una lectura crítica del mismo, confrontándolo con los nuevos conocimientos adquiridos a partir de la experiencia formativa, que le permiten hablar de un enfoque global y multidisciplinario y de sus derivaciones en el campo de las prácticas. Dichos saberes teórico- prácticos, logran a su vez la legitimación social de los padres y medios de comunicación.

En el cuadro 80 se presentan y sintetizan las reflexiones anteriores:

Fase 6– Evaluación y Proyecciones de la Tarea Evolución de los planteos del profesorado respecto al CONCEPTO-ENFOQUE DE ALFABETIZACION			
Fuente de los datos: historias de aprendizaje del GF, encuesta escrita al profesorado, revisión de los objetivos iniciales en las notas de campo de la coordinadora (NCC)			
Eje de contenido 1: revisión y contraste crítico del concepto biográfico con una mirada global y multidisciplinaria, legitimada desde la familia y los medios de comunicación.			
<i>Datos cuantitativos -cualitativos</i>			<i>Datos cualitativos</i>
Reflexión crítica sobre las primeras representaciones acerca del concepto de alfabetización (5)	Cuestionamiento y revisión del concepto-enfoque de alfabetización (2)	Reconocimiento de la complejidad en la definición del concepto de alfabetización, de la incompletad y de su redefinición histórica (4)	Valoración de: Un enfoque global y multidisciplinario de la alfabetización. Un planteo flexible de metodologías de trabajo, espacios y tiempos para la organización de la propuesta alfabetizadora. La vinculación del proyecto alfabetizador con la comunidad.
Cuadro 80: Evolución de los planteos del profesorado respecto al concepto-enfoque de alfabetización en la fase 6 de la experiencia formativa.			

7-3.3. Acerca de la visión de la familia en la alfabetización

El GF logra en esta etapa integrar a la familia a la propuesta alfabetizadora, cuestión que hace que su pensamiento se traduzca en acciones concretas que parten de una visión respetuosa de la otredad cultural y que consigan de este modo la participación real y efectiva de los padres, en un proceso de ida y vuelta que muestra los primeros logros de una comunicación estable.

Se observa también el agradecimiento y la legitimación que la familia hace respecto al profesorado, cuestión que estrecha los vínculos de colaboración.

En el cuadro 81 se presentan y sintetizan las reflexiones anteriores.

Fase 6– Análisis y evaluación del plan de actuación Evolución de los planteos del profesorado respecto a la: VISION DE LA FAMILIA EN LA ALFABETIZACION			
Fuente de los datos: NCGF en la reunión 21, registros observacionales de la coordinadora (ROC), producciones escritas de los niños, notas de campo de la coordinadora (NCC)			
Eje de contenido 1: Visión tolerante de la familia y su otredad cultural, integración en el proyecto alfabetizador.			
<i>Datos cuantitativos -cualitativos</i>			<i>Datos cualitativos</i>
Visión tolerante respetuosa y comprometida respecto a las culturas familiares (3)	Importancia de la familia en el proceso de alfabetización (4)	Acercamientos entre cultura escolar y familiar (2)	Valoración familiar de la propuesta alfabetizadora. Orgullo y agradecimiento familiar por la tarea realizada por los docentes y niños.
Cuadro 81: Evolución de los planteos del profesorado respecto a la visión de la familia en la alfabetización en la fase 6 de la experiencia formativa.			

De acuerdo a la finalidad de este capítulo: “ *mostrar las valoraciones compartidas entre los diferentes actores*”, se procede a sintetizar en el cuadro 81 los aspectos señalados como positivos por padres, docentes y medios de comunicación. Dichos enunciados muestran el consenso social que gana el proyecto alfabetizador.

Fase 6– Evaluación y Proyecciones de la Tarea Valoraciones compartidas como positivas entre los diferentes actores		
Fuente de los datos: Historias de aprendizaje (HA), Notas de campo de la coordinadora (NCC). Producciones escritas de los padres, Archivos periodísticos públicos (APP)		
DOCENTES	PADRES	MEDIOS
El fortalecimiento y la legitimidad del rol docente. El trabajo conjunto entre la escuela y la comunidad. La presencia del barrio en la propuesta alfabetizadora. La iniciativa de innovación compartida entre niños y maestros. La valoraciones de las posibilidades de aprendizaje de todos los niños. El incentivo y el aumento de la autoestima de los niños: curiosidad, entusiasmo.		
Cuadro 81: Valoraciones compartidas como positivas entre diferentes actores vinculados al proyecto.		

7-4. Recapitulación

El capítulo presentó e interpretó las valoraciones surgidas de parte de diferentes actores comprometidos en la propuesta. Se estructuró a partir del análisis de los datos que aportan los siguientes instrumentos: historias de aprendizaje (HA) de los docentes del grupo formativo, producciones escritas de padres (PEP), registros archivísticos públicos (RAP) (material de diarios locales), encuesta escrita al profesorado (EEP).

El análisis de los datos, pone de manifiesto que la experiencia formativa permite crear consenso entre docentes, padres y medios de comunicación, respecto a las siguientes cuestiones valoradas como positivas:

- El fortalecimiento y la legitimidad del rol docente.
- El trabajo conjunto entre la escuela y la comunidad.
- La presencia de testimonios familiares en la propuesta alfabetizadora.
- La iniciativa de innovación compartida entre niños y maestros.
- La valoraciones de las posibilidades de aprendizaje de todos los niños.
- El incentivo y el aumento de la autoestima de los niños: curiosidad, entusiasmo.

Se sintetizan también los datos recolectados para dar cuenta de los cambios en el pensamiento del GF con relación a cada categoría de análisis.

CAPÍTULO 8 – CONCLUSIONES Y PROYECCIONES DE LA TESIS

8-1. CONCLUSIONES

8-1.1. La evolución del pensamiento de los profesores respecto al rol docente

8-1.2. Evolución del pensamiento del profesorado respecto al concepto-enfoque de alfabetización

8-1.3. Evolución de la visión de la familia en la alfabetización

8-1.4. ¿Cómo inciden los cambios de pensamiento del profesorado en el hacer institucional, comunitario y áulico?: los enfoques mediados por el profesor

8-1.4.1. Desde el Punto de vista Institucional

8-1.4.2. Desde el Punto de vista socio-comunitario

8-1.4.3. Desde el Punto de vista áulico

8-2. PROYECCIONES

8-2.1. Programa Provincial de Lectura de la provincia de Chubut

8-2.2. Premios y publicaciones nacionales

8-2.3. Otras alternativas

8-3. LIMITACIONES

8-4. RECAPITULACIÓN

8-1. Conclusiones

Para la presentación de las conclusiones del estudio, se retoman los enunciados realizados en el capítulo 1, apartado 1.2, en el cual se contextualizan y expresan claramente los objetivos del mismo:

“... el pensamiento del profesor implica un entramado intelectual en el que se combinan creencias, representaciones y saberes y afirman que la mayor parte de los modelos de formación se ocupan solo del tercero (conocimientos). En este marco se sostiene que gran parte de los cambios esperados en los procesos formativos de los docentes alfabetizadores, pueden lograrse si se producen transformaciones reales en el pensamiento del profesor, al decir de Cambra (2000, p. 191) entramado complejo que integra tres dimensiones: creencias (aspectos cognitivos no necesariamente estructurados y con fuerte dimensión personal), representaciones (aspectos cognitivos tomados en una dimensión social, es decir, compartidos en el grupo de profesores) y saberes (conocimientos establecidos de forma convencional y relativos a cuestiones de enseñanza-aprendizaje)”.

Dentro del marco mencionado, la tesis tenía como núcleo:

“ analizar el proceso formativo realizado con los docentes alfabetizadores de la Escuela Municipal 3 de la ciudad de Puerto Madryn, e interpretar de qué modo, a través del mismo, evoluciona el pensamiento del profesorado respecto a tres cuestiones concretas: la visión del propio rol docente, el concepto - enfoque de alfabetización y la visión de la familia en la alfabetización, habilitándose posibles mejoras respecto a la atención a la diversidad en la propuesta de enseñanza”.

Por ello las conclusiones presentan la evaluación del pensamiento del profesorado respecto a las distintas categorías de análisis del presente estudio.

8-1.1. La evolución del pensamiento de los profesores respecto al rol docente

Al constituirse nuevamente como grupo (fase 1) y recibir la devolución de la coordinadora sobre la primera parte de la experiencia formativa (ciclo 1999-2000), el GF modifica su configuración y se dispone a revisar sus discursos y prácticas respecto

a la tarea alfabetizadora. Se define así un nuevo punto de partida marcado por la voluntad de reflexión e innovación colectiva. El GF plantea: “ *todo nos lleva a pensar en lo necesario que sería mantener el grupo porque, por más compleja que sea la tarea, éste es un espacio desde donde podemos ayudarnos entre nosotras y seguir pensando nuestro rol como docentes alfabetizadoras*” (Cap1: apartado 1-1.1.3).

La revisión específica del propio rol, comienza en la fase 2, análisis de la preocupación temática, a partir de los relatos del GF sobre su propio proceso de alfabetización. La elaboración de estas biografías, mediante la técnica de taller, permite que fluyan “creencias”, (aspectos cognitivos no necesariamente estructurados y con fuerte dimensión personal), y que se socialicen hasta plantear escenas comunes entre los miembros del grupo, “representaciones” (aspectos cognitivos tomados en una dimensión social, es decir, compartidos en el grupo de profesores).

Dichas representaciones, evidencian la impronta del “normalismo”, la presencia de un docente rígido, autoritario que opera como un modelo de valores estables y homogéneos, con una clara función reproductora del proyecto de país de la generación del 80: homogeneizar, igual a alfabetizar para crear un modo particular de ser argentino.

La fase 3, análisis de la preocupación temática, permite que el GF comience a reelaborar estas “creencias” y “representaciones”, superando visiones deficitarias y etnocéntricas . Las estrategias de taller contribuyen al distanciamiento de las mismas para analizarlas y confrontarlas, hasta lograr en la fase 4, diseño del plan de actuación, un enunciado crítico acerca del rol del docente alfabetizador, que lleva al profesorado a declarar la necesidad de no reproducir desde el rol las matrices personales asociadas a su propia historia alfabetizadora.

El análisis y evaluación del plan de actuación (fase 5), introduce, en el profesorado, la posibilidad de verbalizar y hacer conscientes los cambios que se van logrando, animándose a experimentar los mismos en el aula. De este modo, se elaboran “saberes específicos” (conocimientos establecidos de forma convencional y relativos a cuestiones de enseñanza-aprendizaje).

Finalmente la fase 6, valoración compartida de la experiencia, permite que el GF socialice sus visiones con la de otros actores e instituciones y reciba así la legitimidad de padres y medios de comunicación. Esto enriquece y triangula su mirada del propio

rol y de los logros en el ámbito de las prácticas. Se “socializan los saberes específicos”.

En el cuadro 82 se sintetizan los datos anteriores:

SINTESIS DE EJES DE CONTENIDO en fases 2,3,4 y 5.	
Categoría	
-EL ROL DEL DOCENTE ALFABETIZADOR-	
Fases del proceso formativo del G-F	Líneas de evolución del pensamiento del GF derivadas de los ejes de contenido.
Fase 1: Disposición de las condiciones iniciales	Voluntad de reconfiguración del grupo para la reflexión e innovación.
Fase 2: Planteo de la preocupación temática y fortalecimiento del proceso formativo.	Rol normalista del profesorado: visión etnocéntrica basada en las creencias y representaciones biográficas respecto a los propios docentes alfabetizadores.
	Distanciamiento de las creencias personales y revisión del rol docente. Reelaboración de creencias y representaciones.
	Enunciación del rol crítico del profesorado: proyecciones a futuro. Reelaboración de creencias y representaciones y contraste con otros discursos académicos.
Fase 3: Análisis de la preocupación temática y fortalecimiento del proceso formativo.	Rol docente como observador externo respecto a los problemas sociales del alumnado y su familia. Reelaboración de creencias y representaciones y contraste con otros discursos académicos.
	Implicación pedagógica y reflexión teórico-práctica del docente entorno a la práctica alfabetizadora. Contraste con discursos académicos y datos de la práctica. Elaboración de saberes específicos.
	Proyección de alternativas de atención a la diversidad desde el rol docente. Contraste con discursos académicos y elaboración de saberes específicos.
Fase 4: Diseño del plan de actuación.	Mejora del auto-concepto y desarrollo de estrategias de innovación pedagógica con creciente nivel de autonomía y protagonismo del profesorado. Elaboración de saberes específicos.
Fase 5: Gestión y análisis del plan de actuación.	Afianzamiento de un rol profesional que permite hacer consciente, verbalizar los propios cambios y llevarlos al aula. Elaboración de saberes específicos.
Fase 6: Valoración colectiva de la experiencia.	Verbalización y reflexión consciente del GF acerca de su evolución, afianzamiento de un rol profesional, legitimado desde la familia y los medios de comunicación. Socialización de saberes específicos.

Cuadro 82: Síntesis de ejes de contenido respecto a la categoría rol del docente alfabetizador.

8-1.2. Evolución del pensamiento del profesorado respecto al concepto- enfoque de alfabetización

Al nuclearse el GF como tal, (fase 1) y en función de la primera etapa de la experiencia, parte de la necesidad de profundizar la formación en el campo de la alfabetización y revisar así el concepto- enfoque. Expresa: “ *sentimos que nuestra formación en alfabetización aun necesita seguir profundizándose, no tanto con métodos nuevos sino desde pensar el propio hacer e idear buenas soluciones para el aula*” (Cap1: apartado 1-1.1.3).

Esto determina una voluntad inicial de reflexión. El planteo de la preocupación temática, (fase 2) y las estrategias de taller puestas en práctica, permiten que el GF se relate a si mismo desde su propia historia alfabetizadora, poniéndose en escena las primeras “creencias” acerca del concepto- enfoque, asociadas a una mirada tradicional, escolarizada que supone que alfabetizar es decodificar y homogeneizar.

El uso del cómics como lenguaje y la creación de un “texto mosaico”, en el marco del taller formativo 1, ayuda al profesorado a distanciarse del potencial emotivo y de la idealización de su propia historia alfabetizadora, para comenzar a reelaborar sus “creencias” desde el humor. Al compartir las escenas con otros miembros, elabora “representaciones” comunes desde las creencias individuales.

Estas estrategias, permiten crear un nuevo discurso acerca del concepto- enfoque de alfabetización, poniendo de manifiesto desde la enunciación, una visión comunicativa, vinculada a la diversidad sociocultural (fase 2).

En la fase 3, se observan contradicciones entre la visión comunicativa, tomada en forma acrítica del discurso reformista y la mirada deficitaria que tiene el profesorado respecto a las familias de los niños. El análisis de la propia práctica, ayuda a revisar “creencias” y “representaciones” y profundizar la revisión crítica del concepto- enfoque poniendo énfasis en la necesidad de atender la diversidad en el aula.

La fase 4 de trabajo, diseño del plan de actuación, lleva a que la discusión del concepto- enfoque, se centre en el currículum y que el GF comience a buscar alternativas concretas para atender a la diversidad desde la propuesta alfabetizadora y sus diversos componentes didácticos, afianzando este proceso, en la fase 5, gestión y análisis del plan de actuación. Se elaboran de esta manera los “saberes” específicos.

En la fase 6, valoración colectiva de la experiencia, el GF vuelve al concepto biográfico y contrasta el mismo con una mirada global y multidisciplinaria de la alfabetización que es legitimada desde la familia y los medios de comunicación. El saber individual se afianza como “saber social”, a través del contraste de puntos de vista.

En el cuadro 83 se sintetizan los datos anteriores:

SINTESIS DE EJES DE CONTENIDO en fases 2,3,4 y 5.	
Categoría	
-EL CONCEPTO-ENFOQUE DE ALFABETIZACION-	
Fases del proceso formativo del G-F	Líneas de evolución del pensamiento del GF derivadas de los ejes de contenido
Fase 1: Disposición de las condiciones iniciales.	Decisión del GF de revisar y profundizar el concepto- enfoque de alfabetización.
Fase 2: Planteo de la preocupación temática y fortalecimiento del proceso formativo.	Concepción tradicional de la alfabetización en las matrices de la biografía personal .Creencias y representaciones.
	Revisión crítica del concepto-enfoque de alfabetización. Reelaboración de creencias y representaciones.
	Enunciación de una visión comunicativa y vinculada a la diversidad sociocultural. Revisión de Creencias y representaciones y contraste con otros discursos académicos.
Fase 3: Análisis de la preocupación temática y fortalecimiento del proceso formativo.	Contradicción entre un enfoque comunicativo, tomada del discurso reformista y las representaciones deficitarias del alumnado y su familia. Reelaboración de creencias y representaciones y contraste con otros discursos académicos.
	Problematización y revisión crítica del concepto enfoque a partir de un análisis de la propia práctica alfabetizadora. Elaboración de saberes específicos.
	Proyección de alternativas de atención a la diversidad. Elaboración de saberes específicos.
Fase 4: Diseño del plan de actuación.	Revisión crítica del enfoque y afianzamiento de las relaciones alfabetización-atención a la diversidad a través de los diferentes componentes del currículum. Elaboración de saberes específicos.
Fase 5: Gestión y análisis del plan de actuación.	Afianzamiento de un concepto-enfoque vinculado a la atención a la diversidad en el aula de alfabetización. Elaboración de saberes específicos.
Fase 6: Valoración colectiva de la experiencia.	Revisión y contraste crítico del concepto biográfico con una mirada global y multidisciplinaria, legitimada desde la familia y los medios de comunicación. Socialización de saberes específicos.

Cuadro 83: Síntesis de ejes de contenido respecto a la categoría concepto-enfoque de alfabetización.

8-1.3. Evolución de la visión de la familia en la alfabetización

El GF reconoce en la fase 1, la importancia de trabajar sus propias representaciones respecto a los niños y las familias, buscando sobre todo estrategias concretas que permitan incorporar a los padres a la alfabetización de los hijos: *“creemos que seguramente aún nos faltan muchos desafíos por delante, como plantea la devolución de Silvia. Hemos podido revisar las ideas respecto a los padres pero debemos pensar cuáles son las maneras mas adecuadas de involucrarnos y que su aporte sea útil al trabajo del aula, ya que se nos pide que trabajemos con los padres pero aún no tenemos claro cómo. Estamos en parte de acuerdo con las sugerencias de Silvia, sin embargo no tenemos claro si la familia tiene aportes para acercarnos, ya que pensar en compartir el aula resulta bastante complejo”* (Cap1: apartado 1-1.1.3).

A pesar de las resistencias que se plantean para el trabajo conjunto con los padres, estas primeras aportaciones ponen en evidencia el compromiso del grupo con la reflexión.

Parece difícil teorizar y proponer soluciones concretas para mejorar la relación de la escuela con los padres, sin retomar la propia biografía escolar y los vestigios que la misma ha dejado en nuestras formas de pensar y actuar como personas, padres y docentes. Es por ello que en la fase 2, el GF logra relatar su propia historia alfabetizadora y en el marco de ella, consigue identificar el lugar de su familia en la alfabetización. Se exponen así “creencias” y “representaciones” respecto a la misma, desde una mirada idealizada, modelo, desde el cual el profesorado entabla una relación etnocéntrica y deficitaria con la familia de sus propios alumnos (fase 2 y parte de la 3). Poco a poco y gracias a las estrategias de formación propuestas en el taller, la mirada de la propia familia se va confrontando, distanciado y así el profesorado construye una visión más tolerante de la familia de los alumnos y sus diferencias culturales. El contacto directo con datos concretos de las familias, tal como es el caso de las encuestas y entrevistas, permite a los docentes ir ampliando sus puntos de vista, desmontar prejuicios y asumir poco a poco la responsabilidad que tiene el profesorado en el éxito y o fracaso de la propuesta alfabetizadora (final de la fase 3).

En la fase 4, la planificación de la propuesta alfabetizadora y las lecturas teóricas, ayudan a revisar las así “creencias” y “representaciones” iniciales para profundizar una

visión intercultural de la alfabetización. Se favorece así la negociación de significados metas y objetivos alfabetizadores con la familia y se logra una coordinación familia-escuela en el marco de la gestión curricular del Proyecto Alfabetizador (fase 5). De este modo, se van elaborando los “saberes” específicos respecto a la familia.

La fase 6 de trabajo, a través de la valoración colectiva de la experiencia, introduce la voz y algunos testimonios de la familia dentro del marco del proyecto alfabetizador. Resulta interesante observar que en esta fase la familia legitima el trabajo del profesorado y de este modo, se logra una convalidación mutua, propia de la evolución de un saber individual como “saber social”.

En el cuadro 84, se sintetizan los datos anteriores:

SINTESIS DE EJES DE CONTENIDO en fases 2,3,4 y 5.	
Categoría	
-LA VISION DE LA FAMILIA EN LA ALFABETIZACION-	
Fases del proceso formativo del G-F	Líneas de evolución del pensamiento del GF derivadas de los ejes de contenido
Fase 1: Disposición de las condiciones iniciales.	Voluntad de profundizar y trabajar las representaciones respecto a la cultura experiencial de los niños y familias con el fin de incorporar el aporte de los padres en las tareas de alfabetización.
Fase 2: Planteo de la preocupación temática y fortalecimiento del proceso formativo.	Visión positiva e idealizada de la propia familia. Expresión de creencias y representaciones.
	Cuestionamiento y confrontación respecto a la propia familia y presencia de una concepción etnocéntrica respecto a las familias de los alumnos.
Fase 3: Análisis de la preocupación temática y fortalecimiento del proceso formativo.	Visión etnocéntrica y prejuiciosa de la familia de los niños. Expresión de creencias y representaciones.
	Reconocimiento empático de las diferencias culturales y reflexión acerca del lugar de las mismas en la propia práctica alfabetizadora. Reelaboración de creencias y representaciones y contraste con otros discursos académicos..
Fase 4: Diseño del plan de actuación.	Profundización de una visión intercultural y de negociación de significados metas y objetivos alfabetizadores con la familia. Elaboración de saberes específicos.
Fase 5: Gestión y análisis del plan de actuación.	Coordinación familia- escuela en el marco de la gestión curricular del Proyecto Alfabetizador. Elaboración de saberes específicos.
Fase 6: Valoración colectiva de la experiencia.	Visión tolerante de la familia y su otredad cultural, integración y presencia en el proyecto alfabetizador. Socialización de saberes específicos a través del contraste de visiones.

Cuadro 84: Síntesis de ejes de contenido respecto a la visión de la familia en la alfabetización.

Si comparamos la evolución del GF en el primer período 1999-2000 (ver apartado 1-1.1.3, cuadro 2: contexto de la tesis), respecto al período 2001-2002 (segundo), podemos decir que los procesos que atraviesan en la evolución de su pensamiento son de naturaleza similar. No obstante las oscilaciones en la conformación de los grupos y la falta de una estabilidad laboral, constituyen una amenaza determinante respecto a la continuidad de ambas etapas.

Es por ello que la segunda etapa de trabajo, recupera en parte la devolución de la coordinadora pero implica una revisión completa ya que varían los miembros del grupo y también el equipo de gestión de la institución.

En síntesis, es posible decir que en la evolución del pensamiento del profesorado respecto a las diferentes categorías aparecen los siguientes procesos comunes:

- Exposición de las propias creencias de naturaleza personal y autobiográfica.
- Socialización de las mismas y creación de representaciones comunes.
- Reelaboración colectiva de creencias y representaciones a través de la interacción que proporcionan los talleres y reuniones.
- Construcción de saberes específicos con el aporte de material teórico.
- Socialización de los saberes específicos a partir del contraste de valoraciones con diferentes actores sociales.

Para que estos procesos se den, resultó de un valor fundamental que el GF lleve adelante su experiencia formativa en las siguientes condiciones:

- En el marco de un grupo que ha redefinido su conformación y ha sufrido rupturas pero está dispuesto a la reflexión e innovación y el trabajo colaborativo.
- Dentro del ámbito de la escuela como entorno institucional que enmarca la experiencia formativa y le otorga una identidad plural y compleja.
- Partiendo de una mirada sobre los propios relatos alfabetizadores.

- A través de estrategias formativas que exponen las creencias y representaciones, haciendo que las mismas dialoguen con los saberes teóricos, los datos familiares y el análisis de la propia práctica.
- Tomando como referencia necesidades y problemas concretos de la propia práctica que movilizan al GF a formarse con un sentido social relevante: mejorar el hacer del aula y dar respuesta a las demandas de un colectivo social determinado.
- Contando con un proyecto alfabetizador, que se va releyendo y reescribiendo durante la experiencia formativa y que aporta a la misma datos concretos que dialogan efectivamente con los aportes teóricos que se incorporan.

En el gráfico 13 se organizan y resumen los aspectos antes mencionados, enfatizando un ciclo de diez acciones recursivas, cuyo valor resultó determinante en el proceso de evolución del pensamiento del profesorado: posee, relata, comparte, se distancia, confronta y reelabora, modifica, crea, cambia, contrasta.



Gráfico 13- Síntesis de los datos ¿Cómo evoluciona el pensamiento del profesorado?

8-1.4. ¿Cómo inciden los cambios de pensamiento del profesorado en el hacer institucional, comunitario y áulico? Los enfoques mediados por el profesor

En principio resulta importante explicitar que los cambios experimentados en el pensamiento del profesorado, no tienen un correlato lineal, directo e inmediato en las prácticas educativas. Algunas de las discusiones analizadas en el presente estudio, han persistido en el nivel del discurso sin encontrar un correlato equivalente en el hacer didáctico de los docentes. A pesar de ello, la investigación acción y puesta en práctica en el nivel 1 de trabajo, favoreció un mayor acercamiento y diálogo entre estos dos polos en tensión: pensamiento del profesorado y práctica docente.

Por otra parte, si contrastamos los grandes hitos y cambios teóricos en el campo de la alfabetización, reseñados en el capítulo 2 del presente estudio, con la experiencia formativa realizada, es posible aportar algunas conclusiones al respecto.

Cuando los cambios en la práctica, devienen de una revisión previa del pensamiento del profesorado, parecieran tener mayores posibilidades de afianzarse institucionalmente y aportar a la mejora de los procesos educativos porque:

- No implican adhesiones acríticas, propias de la neofilia pedagógica introducida por las reformas educativas de los últimos años.
- No responden necesariamente a una teoría, sino que generalmente han sido elaborados a partir de la convergencia ecléctica de varios enfoques que se complementan para dar respuesta a problemas reales de la práctica.
- Han sido generados, consensuados y negociados dentro de marcos de pensamiento y acción conjunta que permiten una construcción social del conocimiento didáctico.

A continuación examinaremos dichos cambios en diferentes ámbitos.

8-1.4.1. Desde el Punto de vista Institucional

El análisis del proceso llevado a cabo por el profesorado, pone en evidencia que:

Desde el punto de vista institucional, las modificaciones del pensamiento del profesorado han permitido:

- Potenciar el debate institucional: el proyecto alfabetizador deja de ser homogéneo y universal e implica necesariamente un proceso de gestión institucional, en el cual el profesorado y su comunidad de referencia discute y acuerda principios teóricos y procedimientos prácticos que respalden su accionar.
- Fortalecer el desarrollo curricular colaborativo: la elaboración de los proyectos, compromete a los directivos en el acompañamiento de los mismos, como así también a los formadores a través de espacios de cooperación técnica que garanticen intervenciones formativas, acordes a las necesidades planteadas por la institución.

Estos dos aspectos son esenciales y permiten reafirmar que los cambios en los enfoques de alfabetización, tienen sentido en la transformación de las instituciones y del currículo. La autonomía para llevar adelante estas experiencias, se asienta en la participación y el compromiso de los diversos actores de la comunidad educativa. Esto significa un cambio importante en el accionar de las instituciones educativas, acostumbradas a recibir los programas reelaborados por especialistas. La experiencia muestra que cerrar los proyectos alfabetizadores en las escuelas, permite además de planificar algunos contenidos diferenciándose de las demás instituciones, seleccionar actividades, bibliografía, estrategias y metodologías de enseñanza propias. Este modelo de trabajo:

- Identifica características institucionales “in situ” y por lo tanto permite generar propuestas alfabetizadoras ajustadas a los rasgos de diversidad de cada colectivo.
- Identifica problemas relacionados con la gestión del currículum e intenta resolverlos a través de un modelo de aproximación sucesiva para su análisis y resolución.
- Favorece un proceso formativo diferenciado y ajustado a demandas específicas que intentan superar las capacitaciones estandarizadas de bajo impacto en la práctica.

8-1.4.2. Desde el Punto de vista socio-comunitario

El estudio realizado, pone en evidencia que el éxito de la propuesta de alfabetización depende cada vez más de la coordinación de los aprendizajes que se desarrollan en los diferentes espacios y de las relaciones de los alumnos, las familias y las instituciones o los contextos no formales de la ciudad. Esto desplaza la discusión histórica de los métodos y hoy por hoy más que debatir cuál de ellos elegir, el eje pasaría por debatir qué redes generar, qué contextos conectar, qué itinerarios sociales trazar, qué actores convocar a la hora de alfabetizar.

El estudio realizado muestra que las familias, cualesquiera sea su perfil sociocultural, son recursos valiosos para pensar cualquier cambio educativo que se proponga elevar la calidad y el éxito de la propuesta alfabetizadora. Cuando el profesorado logra superar en su pensamiento los prejuicios y las representaciones negativas respecto a la misma, en la práctica comienza a surgir la posibilidad del trabajo conjunto, cuestión que potencia las posibilidades de aprendizaje de los contextos alfabetizadores, permite conocer y negociar metas y objetivos alfabetizadores y por todo ello, promueve el aprendizaje y el desarrollo de los niños y niñas aún en condiciones de vulnerabilidad social y pedagógica.

De este modo, resulta muy importante para los adultos responsables de la educación familiar contar con la cooperación de la escuela y sus docentes y a su vez es decisivo para los docentes contar con la comprensión y el apoyo de las familias. Aunque pueda parecer una obviedad en el camino de aproximación no son pocas las dificultades que se presentan a la hora de intentarlo. Tal como se analizó en este estudio, hay un sustrato tácito de creencias, hábitos institucionales, representaciones colectivas y diversidad de situaciones que construyen una trama problemática y compleja en la relación entre la escuela y la familia. Hacer de esta trama un tejido comunicacional abierto, parecería ser el desafío central.

8-1.4.3. Desde el Punto de vista áulico

El análisis realizado a través del estudio de tesis, nos permite decir que a medida que el profesorado cambia de pensamiento, aumenta su autoestima profesional y se anima a experimentar modificaciones en la propuesta de enseñanza . Aunque no se trata de

un camino lineal, podemos decir que estos cambios tienen un valor central para atender la diversidad, no sólo desde los discursos sino en el marco de las decisiones curriculares de las instituciones.

A medida que el profesorado revisa y piensa su propio rol, el concepto- enfoque y la visión de la familia, se observa que:

- Adquiere mayores niveles de responsabilidad sobre el éxito o fracaso de la tarea alfabetizadora, superando prácticas de derivación.
- Planifica y gestiona experiencias que abren el aula a la comunidad e incorporan recursos de la misma.
- Flexibiliza la organización de espacios, tiempos y agrupaciones para alfabetizar.
- Trabaja junto a los padres y recupera sus testimonios dentro del currículum con crecientes niveles de compromiso.
- Recupera el valor de la ciudad como entorno alfabetizador.
- Diseña actividades alfabetizadoras que potencian la interacción oral, la producción escrita y el trabajo grupal.
- Evalúa su accionar triangulando su punto de vista con el de otros actores institucionales y sociales.
- Atiende las particularidades del alumnado superando las visiones deficitarias y patologizantes que a menudo se instalan en las instituciones.

A manera de síntesis, es posible decir que la gestión del proyecto alfabetizador, desde los tres puntos de vista antes mencionados, resulta inseparable de los procesos de profesionalización docente y cualquier intento de divorciar estos dos aspectos, lleva el riesgo de caer en mera reflexión teórica, incapaz de solucionar los problemas cotidianos del aula y de los centros.

Por todo lo anterior, el estudio realizado permite avanzar sobre las discusiones metodológicas y resaltar la importancia de los enfoques mediados críticamente por el pensamiento del profesorado, ya que los mismos surgen de una relectura contextualizada que conecta teoría y práctica y responden a demandas legítimas de los grupos que se alfabetizan.

En el gráfico 14 se sintetizan algunas conclusiones elaboradas al respecto, desde las cuales es posible pensar diversas proyecciones teóricas y prácticas a partir del presente estudio.



Gráfico 14- Síntesis del enfoque de alfabetización mediado por el profesorado.

8-2. Proyecciones

8-2.1. Programa Provincial de Lectura de la provincia de Chubut

La realización de esta tesis, ha permitido analizar una investigación-acción centrada en la escuela y a partir de los beneficios que la misma presenta respecto a la evolución del pensamiento del profesorado y su impacto en la práctica, se ha elaborado y se encuentra en marcha el Programa Provincial de Lectura del Ministerio de Educación de la Provincia de Chubut, dependiente a su vez del Plan Nacional de Lectura de la República Argentina y coordinado por la doctoranda: Magíster Silvia Andrea Contín desde el mes de Marzo de 2005.

Se esboza a continuación una breve síntesis del contenido de dicho programa en el que se pueden ver reflejados diversos aspectos analizados en esta tesis:

Programa Provincial de Lectura: “Leer para aprender”

Ministerio de Educación de la Provincia de Chubut



¿De qué se trata?

El programa Provincial de Lectura, se encuentra enmarcado dentro del Plan Educativo 2005³ de la Subsecretaría de Política, Gestión y Evaluación Educativa del Ministerio de Educación de Chubut. A través del mismo se convocó en Marzo del presente ciclo lectivo a setenta instituciones educativas de los diversos niveles: educación especial, inicial, EGB 1 2 3, polimodal, con mayores niveles de vulnerabilidad social y pedagógica a indagar y diagnosticar sus problemas respecto a la comprensión lectora y elaborar un Proyecto Institucional de lectura⁴ (PIL) que propusiera mejoras a los

³ El Plan educativo 2005 propone el desarrollo de políticas educativas inclusivas, que tengan como principal escenario la escuela, que favorezcan la autonomía de gestión de las mismas y que permitan construir procesos y resultados que mejoren los procesos de lecto-comprensión y aprendizaje de los alumnos.

⁴ Los proyectos Institucionales de Lectura (PIL), son producciones curriculares autónomas que se enmarcan dentro del Proyecto Educativo Institucional de las instituciones (PEI) y del Proyecto Curricular Institucional (PCI).

problemas centrales que se detectaran y analizaran. Dicho proyecto es compartido con la familia y la comunidad en cada contexto. La elaboración y gestión de los mismos, cuenta con el respaldo financiero y pedagógico del gobierno provincial y nacional.

Los proyectos implican, la construcción de acuerdos institucionales y lazos comunitarios a partir de los siguientes principios de referencia que definen el programa:

- Crear en la escuela un ambiente que despierte la necesidad de utilizar la lectura y la escritura con función social (agenda, calendario, cartelera, acuerdos para la convivencia, rincón de asistencia, rincón de lectura y, muy especialmente, la biblioteca del aula)
- Generar una relación fluida con la familia que contemple su aporte al proyecto lector de la escuela.
- Considerar el entorno social y cultural al que pertenecen los alumnos de la escuela y respete la diversidad.
- Crear una atmósfera de intercambio y de colaboración para la construcción social del conocimiento.
- Promover las condiciones para la práctica cotidiana del lenguaje hablado y escrito.

Se presenta a continuación el guión propuesto a las escuelas para estructurar sus proyectos extraído de una presentación del Programa Provincial de Lectura de la Provincia de Chubut. Ministerio de Educación de Chubut, Marzo de 2005:

¿Qué debe contener el PIL?



■ 1-Datos Contextuales: ¿Dónde vamos a trabajar?	■ 8- Aspectos Organizativos: ¿Cómo nos organizamos?
■ 2-Los destinatarios: ¿Con quién vamos a trabajar?	■ 9- Medios y Recursos: ¿Qué medios y recursos utilizamos?
■ 3- Fundamentación: ¿Por qué es importante leer en la escuela?	■ 10- Corpus de lecturas ¿Cuál es el corpus institucional de lectura que se define para la propuesta?:
■ 4-Breve Marco teórico: ¿Qué entendemos respecto al concepto de "lectura" y su mediación?	■ 11- Evaluación ¿Cómo realizar una evaluación permanente y colaborativa de la propuesta de lectura?
■ 5- Objetivos: ¿Cuáles son los objetivos de la propuesta lectora?	■ 12- Socialización: ¿Cómo se socializará la experiencia realizada?
■ 6- Metas: ¿Qué nos proponemos concretar?	■ 13- Bibliografía: ¿Cuáles son las referencias bibliográficas utilizadas?
■ 7- Etapas de Trabajo: ¿Cuáles son las etapas de trabajo?	

Los proyectos institucionales de lectura, se elaboran en cada institución con el aporte de los docentes mediadores de lectura que se eligen en cada centro y el acompañamiento de directivos, supervisores y el equipo de formadores-tallerista del Programa. Son evaluados y acompañados a efectos de fortalecer a cada institución en los procesos de revisión e implementación de los mismos.

¿Qué se propone el Programa?

- Fortalecer la autonomía de la escuela como institución capaz de convocar a la familia en un proyecto alfabetizador común.
- Garantizar el diseño e implementación de un proyecto de lecto-comprensión centrado en la escuela, colaborativo, sólido, sistemático y capaz de responder a la diversidad cultural y lingüística de la comunidad de referencia.
- Resignificar el valor de los docentes y padres como mediadores de la alfabetización en contextos de diversidad lingüística y cultural.
- Fortalecer la formación de supervisores, directores y docentes como gestores de los Proyectos Lectores Institucionales.
- Generar trabajo en red entre escuela, familia y otras instituciones de la comunidad.
- Socializar y evaluar cualitativa y cuantitativamente los procesos y productos de la experiencia realizada.

¿Qué avances se visualizan?

El programa se encuentra en marcha desde el mes de Marzo del presente ciclo. Las instituciones han elaborado y presentado sus propuestas con autonomía y el equipo del programa ha trabajado activamente en la elaboración de devoluciones específicas para cada institución, contando con el aporte de los referentes técnicos de las Coordinaciones y Direcciones de Nivel del Ministerio⁵. Se han consensado con cada

⁵ Se refiere a la Coordinación de nivel inicial, a las Direcciones Generales de Enseñanza General Básica, Educación Especial, Rural, Polimodal y Superior.

escuela ajustes para encuadrar los mismos en el marco del programa provincial. Cabe destacar la excelente respuesta y compromiso puesto de manifiesto por la mayoría de las instituciones convocadas, como así también la inclusión del trabajo con la familia en las propuestas presentadas.

En función de la necesidad de apoyar la implementación de los diversos proyectos, el equipo de trabajo del Programa Provincial ha elaborado una compilación de textos específicos y ha planificado un ciclo de cinco talleres formativos que están realizando en las escuelas de las diferentes regiones de la provincia.

El temario de estas jornadas recoge cinco temas centrales que se considera prioritario debatir con docentes y padres mediadores: ¿Qué es leer? Enfoques y prácticas, ¿Cómo construir el corpus de lecturas? criterios de organización ¿Cómo trabajar las estrategias de animación y de desarrollo de la comprensión lectora en forma conjunta con la familia? ¿Cuál es el rol de los mediadores de lectura? ¿Cómo fortalecer el encuentro de padres y docentes? ¿Cómo evaluar procesos y resultados en el marco del proyecto institucional de lectura?

En forma paralela a estas acciones, se están desarrollando paulatinamente, visitas a las instituciones y reuniones de trabajo con los supervisores de cada región, gran parte de los mismos se encuentran aportando al programa, desde su rol pedagógico y de acompañamiento a las instituciones en el desarrollo de sus propuestas.

En el marco de estas acciones, comienzan a implementarse experiencias de innovación en las escuelas, en las cuales la familia cobra un rol protagónico través de las siguientes actividades: contar cuentos en la escuela, armar los rincones de lectura en casa, preparar un libro de historia familiar, realizar un radio teatro con los chicos, fundar una biblioteca pública en la comuna rural, entre otras.

Los proyectos fueron evaluados el cierre del ciclo 2005 a efectos de documentar el proceso realizado y proyectar continuidades y cambios que resulten de dicha evaluación. Actualmente se está proyectando la continuidad de esta experiencia para el ciclo 2006 con el fin de fortalecer los procesos de desarrollo curricular que se desarrollaron hasta la fecha.

Respecto a la evolución del pensamiento de los profesores, la experiencia desarrollada en estos primeros nueve meses de trabajo ha permitido que las primeras representaciones del profesorado respecto al plan se vayan modificando. Se transcribe

a continuación una opinión consignada por el profesorado en la encuesta final realizada en el mes de diciembre de 2005.

“Al comienzo pensábamos que la puesta en marcha de un plan provincial de lectura implicaría como venía sucediendo en otros años, una gran repartija de libros todos iguales para las escuelas. Tener un proyecto propio nos ayudó a discutir criterios de selección, definirlos institucionalmente, elegir y comprar los libros libremente, plantear actividades, elegir los mediadores, es decir armar un proyecto autónomo del cual nos sentimos autores y responsables, frente a la comunidad”.

Informe final Programa Provincial de Lectura- Ministerio
de Educación de Chubut.

8-2.2. Premios y publicaciones nacionales

En el marco de las convocatorias de ABA: Asociación de Bancos de Argentina en forma conjunta con el Ministerio de Educación de la Nación, la Academia Argentina de Letras y la Academia Nacional de Educación, la presente tesis doctoral ha sido premiada y parcialmente publicada en dos oportunidades.

Premio ABA 2005: *La lectura, recurso para el desarrollo sociocultural.*

La convocatoria se realizó en el mes de junio del 2004 y se dirigió a especialistas en educación de todo el país, contando con el aval del Ministerio de Educación de Argentina, la Academia Argentina de Letras y la Academia Nacional de Educación.

Las bases establecían la presentación de un trabajo monográfico de entre 20 y 50 páginas en el cual se abordara un diagnóstico del estado las prácticas de lectura en el país, fundado en datos relevados a través de la investigación y un conjunto de propuestas alternativas para potenciar el proceso de lecto-comprensión en los diferentes niveles del sistema educativo.

El jurado estuvo compuesto por los siguientes especialistas: Dra Berta Braslavsky, experta en alfabetización y miembro de número de la Academia Nacional de Educación, Dr Pedro Luis Barcia, presidente de la Academia Argentina de Letras, Lic Fernan Saguier, titular del diario La Nación.

Sobre una base de 419 presentaciones, el trabajo realizado a partir del presente estudio de tesis, “Escenas y escenarios para pensar políticas y prácticas lectoras en Argentina”, resultó merecedor del primer premio. El mismo fue publicado recientemente por la Asociación de Bancos de Argentina y distribuido en las escuelas y bibliotecas populares del país.

Premio ABA 2006: Escuela y Padres: propuestas para integrar a los padres a la alfabetización de los hijos.

La convocatoria se realizó en el mes de junio del 2005 y se dirigió a especialistas en educación de todo el país, contando con el aval del Ministerio de Educación de Argentina, la Academia Argentina de Letras, la Fundación Leer y la Academia Nacional de Educación.

Las bases establecían la presentación de un trabajo monográfico de entre 20 y 50 páginas en el cual se abordara un diagnóstico de los vínculos existentes ente la familia y la escuela, desde el punto de vista de la contribución de los padres a la propuesta alfabetizadora y fundado en datos construidos a través de la investigación. También solicitaba un conjunto de propuestas alternativas para potenciar la participación de los padres en el proceso de alfabetización.

El jurado estuvo compuesto por los siguientes especialistas: Dra Berta P de Braslavsky, experta en al alfabetización y miembro de número de la Academia Nacional de Educación, Dr Alfredo Van Gelderen, secretario de la Academia Nacional de Educación, Lic Ricardo Kirschbaum, editor general del diario Clarín, Prof. Patricia Mejalelaty, directora ejecutiva de la Fundación Leer.

Sobre una base de 170 presentaciones, el trabajo realizado a partir del presente estudio de tesis, “Padres y escuela: Itinerarios de trabajo compartido”, resultó merecedor del segundo premio. El mismo será publicado en el ciclo 2006 por la Asociación de Bancos de Argentina y distribuido en las escuelas y bibliotecas populares del país.

8-2.3. Otras alternativas

Más allá de las proyecciones específicas comentadas anteriormente, el estudio realizado deja una gran cantidad de preguntas abiertas a futuros trabajos de investigación:

Cabe preguntarse:

- ¿Cómo funcionaría este modelo de formación en otros contextos e instituciones?
- Además de las experimentadas puntualmente en este estudio: ¿cuáles son las estrategias de formación más efectivas para modificar el pensamiento y la práctica de los docentes alfabetizadores?
- ¿Quiénes son los actores claves en los procesos de reforma del proyecto alfabetizador?
- ¿Qué diferencias substanciales se presentan entre los cambios de enfoque alfabetizador elaborados curricularmente y aquellos otros inducidos desde la producción editorial o desde los niveles de conducción central del sistema educativo?
- ¿Qué importancia tiene la ciudad y el aprendizaje no formal como entorno en un proyecto alfabetizador escolar?
- ¿Cómo potenciar una participación crítica y sostenida de aquellas familias que se alejan del perfil académico requerido por los centros?

Estas preguntas, entre otras, animan a continuar investigando, con la certeza que la tesis más que acabarse, cierra un primer ciclo, que abrirá seguramente nuevas perspectivas de reflexión y acción.

8-3. Limitaciones

Al finalizar el presente estudio, son muchas y diversas las limitaciones, reflexiones pendientes, ideas que quedan inconclusas. Algunas es posible explicitarlas y verbalizarlas en este aparente final y otras yacen latentes o implícitas para ser revisadas y dichas en otro momento, con otros actores, desde otros contextos.

Por ello, tanto unas como otras, desde diferentes lugares, invitan a continuar la reflexión y el análisis al respecto.

Cabe mencionar cinco grandes limitaciones que no niegan la presencia de otras posibles:

- La superposición de niveles de trabajo: uno de los problemas que atravesó la realización de la tesis y fue explicitado al comienzo, tiene que ver con el riesgo permanente que conlleva el estudio respecto a la superposición de niveles, ya que por un lado hay un nivel 1 que da cuenta de una experiencia formativa realizada con un grupo de docentes coordinados por la doctoranda y luego un nivel 2, específico del estudio de tesis, que se propone analizar dicha experiencia, dando cuenta de la evolución del pensamiento del profesorado respecto a tres categorías seleccionadas.

Esta convivencia de dos niveles, complejiza el rol de la doctoranda ya que en el nivel 1, ha sido la coordinadora del grupo y en el segundo nivel asume el análisis de dicha experiencia, generando esto un doble rol que podría subjetivar en exceso y/o reducir algunas posibilidades de análisis.

- El alto grado de complejidad para el procesamiento de los datos: la gran variedad y cantidad de datos recolectados durante el proceso formativo han generado un altísimo nivel de complejidad para poder ordenar, priorizar, los mismos y proceder al análisis. El uso de recursos informáticos ha permitido superar en parte, esta complejidad aunque necesariamente ha limitado la riqueza de los mismos.
- La distancia temporal ente los datos recolectados (ciclo 2001- 2002) y el análisis de los mismos (ciclo 2004-2005) . Esto genera una mirada crítica que puede resultar extemporánea, vista a la luz de investigaciones recientes, que no estaban en vigencia en el momento del desarrollo de la experiencia formativa.
- Los datos que se presentan respecto a la práctica: teniendo en cuenta que el eje de la tesis no es la indagación de la práctica sino ver la evolución del pensamiento del profesorado y chequear la incidencia del mismo en el aula, los datos que se relevan de la práctica son escasos y tienen como única función confrontar la llegada al aula de las ideas elaboradas por el GF, durante el desarrollo de la experiencia.
- La mirada global del proceso de alfabetización: esto hace que se prioricen los procesos de producción y comprensión oral y escrito desde un punto de vista sociocultural y no se profundicen en la tesis aspectos vinculados con

la reflexión metalingüística específica y la construcción de los diferentes conciencias implicadas en la alfabetización: léxica, silábica, fonológica, entre otras.

Finalmente cabe aclarar que la extensión, amplitud y complejización de los escenarios comunicativos actuales, hace que la alfabetización como campo viva una permanente revisión de sus postulados, enfoques y alcances. Desde esta apertura, todas las reflexiones aquí expuestas se encuentran también limitadas y recortadas y podrían someterse a nuevos cambios.

8-4. Recapitulación

En el presente capítulo se han presentado las conclusiones centrales del estudio, tomando como referencia los objetivos enunciados en el primer capítulo del mismo.

A partir de los ejes de contenido de cada categoría de análisis, se ha mostrado y comentado la evolución realizada por el profesorado en cada una de las fases de la experiencia formativa, procediendo también a explicitar de qué modo dichos cambios han producido modificaciones en la gestión institucional, comunitaria y áulica del proyecto alfabetizador.

Finalmente se han presentado proyecciones y limitaciones del estudio que invitan a darle continuidad al mismo en futuros trabajos de investigación.

BIBLIOGRAFÍA

- Acosta, J. (1995). La Cultura de la colaboración y el desarrollo profesional del profesorado. En F. Alfieri, J. M. Álvarez Méndez & F. Álvarez Uria, *Volver a Pensar la educación* (Vol II). Madrid: Morata.
- Aguaded, J. (1996). Comunicación audiovisual en una enseñanza renovada. Propuestas desde los medio. *Monografías Aula de Comunicación, I*. Huelva: Grupo Pedagógico Andaluz Prensa y Educación.
- Aguaded, J., Contín, S. (2002) (Comp.). *Jóvenes, aulas y medios de comunicación*. Buenos Aires: La Crujía.
- Aldámiz-Echeverría, M., Alsinet, J., Bassedas, E., Giné, N., Massalles, J., Masip, M., Muñoz, E., Noto, C., Ortega, A., Ribera, M., Rigo, A. (2000). *¿Cómo hacerlo? Propuestas para educar en la diversidad*. España: Graó.
- Allal, L. (2000). Regulación Metacognitiva de la escritura en el aula. En A. Camps & M. Milian, *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Rosario: Homo Sapiens.
- Ángulo Rasco, J. F. (1994) ¿A qué llamamos evaluación? Las distintas acepciones del término “evaluación” o por qué no todos los conceptos significan lo mismo. En J. F. Ángulo & N. Blanco (Coords.), *Teoría y desarrollo del curriculum*. Málaga: Aljibe.
- Antúnez, S. (1993). La educación escolar se desarrolla en el seno de una organización. En *Claves para la organización de centros escolares* (pp. 13-33). Barcelona: Instituto de Ciencias de la Educación-Horsori.
- Área, M. & Yanes, J. (1990). El asesoramiento curricular a los centros escolares. La fase de contacto inicial. *Curriculum, I* (pp. 31-78). Tenerife, Islas Canarias: Secretariado de Publicaciones Universidad de La Laguna.
- Arnaiz, P. & Garrido Gil, C. (2001). *Atención a la diversidad desde la programación del aula*. España: Universidad de Murcia.
- Arredondo, M., Uribe, M. & Wuest, T. (1989). Notas para un modelo de docencia. En M. Arredondo & A. Díaz Barriga (Comps.), *Formación pedagógica de profesores universitarios. Teorías y experiencias en México*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Ascencio, M. & Pol, E. (2002). *Nuevos escenarios en educación*. Buenos Aires: Aiqué.
- Ballesteros, C., Llobera, M., Cambra, M., Palou, J., Riera, Civera, I. & Perera, J. (2001). El pensamiento del profesor. Enseñanza de lenguas y reforma. En A. Camps (Ed.), *El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en didáctica de la lengua* (pp. 196-207). Barcelona: Graó.
- Barbero, M. (1999). La educación en el ecosistema educativo. *Comunicar, Revista científica iberoamericana de Comunicación y Educación, 13* (pp. 13-21). Huelva, España: Grupo Comunicar, Colectivo Andaluz.
- Bardin, L. (1986). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal.

- Benejam, P. & Quinquer, D. (1998). La construcción del conocimiento social y las habilidades cognitivo- lingüísticas. En J. Jorba, I. Gómez & A. Prat, *Hablar y escribir para aprender*. Madrid: Síntesis.
- Besalú, X. (1999). El currículum. En M. Essomba, *Construir la escuela intercultural*. Barcelona: Graó.
- Bolter, J. (1991). Topographic Writing: Hypertext and the Electronic Writing Space. En P. Delany & G. P. Landow (Eds.), *Hypermedia and Literary Studies* (pp. 105-118). Cambridge: MIT Press.
- Borzzone de Manrique, A. (1998). *Leer y escribir a los 5*. Buenos Aires: Aiqué.
- Borzzone de Manrique, A. (2000). *Leer y escribir entre dos culturas. El caso de las comunidades kollas del noroeste argentino*. Buenos Aires: Aiqué.
- Braslavsky, B. (1962). *La querrela de los métodos en la enseñanza de la lectura*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Braslavsky, B. (2004). *¿Primeras letras o primeras lecturas?: una introducción a la alfabetización temprana*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Braslavsky, B. (2005). *Enseñar a entender lo que se lee*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bruner, J. (1983). *El habla del niño*. Barcelona: Paidós.
- Bruner, J. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza Psicología.
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza Psicología.
- Bruner, J. (2002). *La fábrica de historias*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Burke, K. (1969). *A grammar of motives*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Cabero, J. & Hernández, M. J. (Dir.) (1995). *Utilizando el vídeo para aprender. Una experiencia con los alumnos de Magisterio*. Universidad de Sevilla/SAV.
- Calsamiglia H. & Tusón A. (1999). *Las cosas del decir*. Barcelona: Ariel.
- Cambra, M. (2000). El pensament del professor: formació per a la pràctica reflexiva. En A. Camps, M. Cambra & I. Ríos (Eds.), *Recerca i Formació en didàctica de les Llengües*. Barcelona: Graó.
- Camilleri C. & Vinsonneau, G. (1995). *Psychologie et culture*. París: A. Colin.
- Carr, W. (1990). *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Barcelona: Laertes.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1988). *Teoría Crítica de la Enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Cassany, D. (2002). *La escritura y la enseñanza en el entorno digital*. Texto de la conferencia plenaria presentada en el XIII Congreso Internacional de la Asociación Lingüística y Filológica de América Latina, Ciudad Universitaria Rodrigo Facio, Universidad de Costa Rica.
- Castorina, J. A. (1998). Los problemas conceptuales del constructivismo y sus relaciones con la educación. En M. Carretero, J. Castorina & R. Baquero, *Debates constructivistas*. Buenos Aires: Aiqué.

- Chall, J. (1990). Policy implications of literacy definitions. En R. Venesky, R. D. A. Wagner & B. Ciliberti (Eds.), *Toward Defining Literacy*, Newark, DE, International Reading Association.
- Clark, C. & Peterson, P. (1990). Procesos de pensamiento de los docentes. En M. C. Wittrock (comp.), *La investigación de la enseñanza III. Profesores y alumnos* (pp. 443-539). España: Paidós.
- Colello, S. (1995). *Alfabetização em Questão*. São Paulo: Graal.
- Comings, J. & Kahler, D. (1986). *Manual de Alfabetización del Cuerpo de Paz. Colección e Intercambio de Información*. Descargado en noviembre de 2004 de <http://www.peacecorps.gov>. Washington, USA.
- Contín, S. (2000). *El Museo ABC: una revisión de los discursos y las prácticas alfabetizadoras del profesorado de primer ciclo de la EGB*. Trabajo de maestría del Programa de Doctorado en Didáctica de la Lengua, Facultad de Ciencias de la Educación, departamento de Didáctica de la Lengua, la Literatura y las Ciencias Sociales, Universidad Autónoma de Barcelona, Bellaterra, España.
- Contín, Silvia (2003). *Aproximaciones a las prácticas de lecto escritura en la sala y en la escuela*. Informe de observaciones realizadas en 10 escuelas de EGB 1 y 2 y 10 salas de preescolar de la ciudad de Puerto Madryn, ciclo lectivo 2003.
- Contín, S. (2003). Breve panorama de la enseñanza de la lengua en Argentina. *Textos*, 32. Barcelona: Graó.
- Contín, S. (2004). *Estudio de las estrategias de producción y comprensión en los alumnos ingresantes a la carrera docente*. Texto sin publicar. Programa de Investigación del ISFD 803 de la ciudad de Puerto Madryn, Chubut.
- Contín, S. (2005). Escenas y escenarios para revisar prácticas lectoras en Argentina. *Premio ABA 2004: En La lectura: recurso básico para el desarrollo humano, sociocultural y económico*. Asociación de Bancos de Argentina (ABA).
- Contreras, J. (1990). *Enseñanza, currículum y profesorado*. Madrid: Akal.
- Contreras, J. (1997). *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata.
- Cook-Gumperz, J. (1988). *La construcción social de la alfabetización*. Barcelona: Paidós/MEC.
- Cucuzza, R. (2004). *Para una historia de la Enseñanza de la lectura y la escritura en la Argentina: desde las perspectivas de la Historia Social de 1999 a 2004*. Rosario: Prometeo libros.
- Cucuzza, R. & Pineau, P. (2001). *Escenas de lectura en la Historia de la Educación argentina*. Comunicación presentada en el V Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana, San José, Costa Rica.
- Davini, C. (1995). *La formación docente en cuestión*. Buenos Aires, Paidós.
- Daviña, L. (1999). *Adquisición de la lectoescritura*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- De Lella, C. (1999) *Modelos y tendencias de la Formación Docente*. Texto presentado en el 1er. Seminario Taller sobre Perfil del Docente y Estrategias de Formación, Lima, Perú. Descargado en Noviembre de 2005 de <http://www.oei.es/cayetano.htm>.
- Delgado-Gaitan, C. (1996). *Protean literacy: Extending the discourse on empowerment*. New York: Falmer.

- Devalle de Rendo, A. & Vega, V. (1998). *Una escuela en y para la diversidad. El entramado de la diversidad*. Buenos Aires: Aiqué.
- Dussel, I. & Finocchio, S. (2003) (Coord.). *Enseñar hoy: una introducción a la educación en tiempos de crisis*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Essomba, M. (Coord.) (1999). *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. España: Graó.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit.
- Ferreiro, E. (1987). *Proceso de alfabetización, la alfabetización en proceso* (2ª edición). Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Ferreiro, E. (1997). *Alfabetización Teoría y Práctica*. Madrid, España: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (1999). *Cultura Escrita y educación*. México: Fondo de Cultura Económica..
- Ferreiro, E. (2001). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1985): *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño* (6ª edición). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Ferrés, J. (1994). *Televisión y Educación*. Barcelona: Paidós.
- Fitzgerald, J., Spiegel, D. & Cunningham, J. (1991). The relationship between parental literacy level and perceptions of emergent literacy. *Journal of Reading Behavior* 13 (2, pp. 191-212).
- Freire, P. & Macedo, D. (1989). *Alfabetización. Temas de Educación*. Barcelona: Paidós/MEC.
- Gallego, A. (1987). *Ser doctor. Cómo redactar una tesis doctoral*. Madrid: Fundación Universidad/Empresa.
- Gimeno Sacristán, J. (1988). *El currículum: Una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (1991). La selección cultural del currículum. En *El Currículum, una reflexión sobre la práctica* (Cap. 2, pp. 65-90). Madrid: Morata
- Gimeno Sacristán, J. (1992). Profesionalización docente y cambio educativo. En A. Alliaud & L. Duschitzky (Comps). *Maestros práctica y transformación escolar*. Buenos Aires: Miño y Davila.
- Gimeno Sácristan, J. (1997). *Docencia y cultura escolar. Reformas y modelo educativo*. Buenos Aires: Instituto de estudios y Acción Social.
- Gimeno Sacristán, J. & Pérez Gómez, A. (1983) (Comps.). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- Gimeno Sacristán, J. & Pérez Gómez, A. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Gonzáles Ornelas, V. (1998). El sentido de la autobiografía razonada en la formación docente. en *Revista de tecnología educativa* (Vol. XIII, nº 2). Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, Consejo Interamericano para el Desarrollo Integral. Descargado en diciembre del 2005, de <http://www.campus-oei.org/n2547.htm>.

- Guiso, A. (1996). *Cinco claves ético-pedagógicas de Freire. Artículos sobre educación para el desarrollo, Medellín*. Descargado en junio de 2003 de <http://www.fuhem.es/portal/areas/paz/EDUCA/articulos/articulo1.htm>.
- Hayles, N. (1990). *La evolución del caos. El orden dentro del desorden en las ciencias contemporáneas*. Barcelona: Gedisa.
- Heath, S. B. (1983). *Ways whith words. Language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.
- Hidalgo, J. (2000). Entrevista: Jesús Gómez Alonso. Las comunidades de aprendizaje resuelven de forma exitosa el fracaso escolar. *Escuela Española* (Nº 3489, pp. 10). Madrid: Escuela Española.
- Hymes, D. (1972). *The ethnography of communications*. Nueva York: Basil Blackwell.
- Imbernón, F. (1999). *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona: Graó.
- Imbernón, F. (2000). Un nuevo profesorado para una nueva Universidad. ¿Conciencia o presión? *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*. 38, 37-46
- Izquierdo, C. (1996). *La Reunión de Profesores España*: Paidós.
- Jodelet, D. (1984). La Representación Social. Fenómenos, Concepto y Teoría. En S. Moscovici, *Psicología Social*. 2. Barcelona: Paidós.
- Jorba, J. & Caselles, E. (1997). *La regulación y la autorregulación de los Aprendizajes*. Madrid: Síntesis.
- Kemmis, S. (1988). *El currículum más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (1995). *Como planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- Labov, W. (1972). *Language in de Inner City: Studies of the Black English Vernacular*. Filadelfia, University of Pennsylvania Press.
- Lewin, K. (1948). *Resolving social conflicts*. Nueva Cork: Harper Row.
- Liston, D. P. & Zeichner, K. (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de escolarización*. Madrid: Morata.
- Lluch, X. & Salinas, J. (1996). *La diversidad cultural en la práctica educativa. Materiales para la formación del profesorado en Educación intercultural*. Madrid: MEC/CIDE.
- Luna Arcos, F. & Jaussi, M. (1998). *CP Ramón Bajo de Vitoria. Gasteiz. Una Comunidad de Aprendizaje* (Cuadernos de Pedagogía, Nº270, pp. 36-44). Barcelona: Praxis.
- McKernan, J. (1988). El profesor como investigador y profesional. *Investigación-acción y currículum* (pp. 55-74). Madrid: Morata.
- McKernan, J. (1999). *Investigación-Acción y Currículo*. Madrid: Morata.
- Middleton, D & Edward, D. (1992). Recuerdo conversacional, un enfoque sociopsicológico. En D. Middleton & D. Edgard., *Memoria compartida* Barcelona: Paidós.
- Ministerio de Educación de la Nación (2002). *La alfabetización inicial y las condiciones para la alfabetización avanzada*. Dirección General de Currículum, equipo técnico del área lengua.
- Nelson, K. (1989). *Narratives from the crib*. Massachussets: Harvard University Press.

- Neuman, S. (1996). *Children engaging in storybook reading: the influence of acces to ptint resources, opportunity, and parental interaction*. Early Childdhood Research Quanterly.
- Noguerol, A. (1998). Investigación y didáctica de la Lengua y la Literatura. En A. Mendoza (ed.). *Conceptos clave en didáctica de la lengua* (pp. 61-74). Barcelona: SEDELL / ICE de la UB / Horsori.
- Olson, D. R. (1998). *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Barcelona: Gedisa.
- Pagés, J & Oller, M (1999). La Historia de los otros. *Revista Historiar*, 3 (pp. 172-187). Barcelona: L'Avenç.
- Pérez Gómez, A. (1984). *El pensamiento del profesor. Vínculo entre la teoría y la práctica*. Madrid.
- Pérez Gómez, A (1995) La escuela, encrucijada de cultura. *Investigación en la Escuela, Sevilla*, 26 (7-23). Sevilla: Diada.
- Pérez Gómez, A. (1996). Autonomía profesional del docente y control democrático. En F. Alfieri, J. M. Álvarez Méndez & F. Álvarez Uria, *Volver a Pensar la educación*. Madrid: Morata.
- Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Pineau, P. (2003). *La escuela en el paisaje moderno. Consideraciones sobre el proceso de escolarización*. Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Puig i Moreno, G. (2002). *Representaciones y Estereotipos* (Doc. 3.5). Trabajo de maestría en Pedagogía y Comunicación Intercultural. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Purcell-Gates, V. (1995). Relationships between parental literacy skills and functional uses of print and children's ability to learn literacy skills. En L. Morrow (Ed.), *Family literacy: A survey of the field for teachers, parents, and policy makers*. Newark, DE: International Reading Association.
- Purcell-Gates, V. (2000). Family literacy: A research review. *Handbook of Reading Research* (vol. 3). New Cork, NY: Erlbaum.
- Ramos, C. M. (2004). En Busca de la Calidad Perdida. Entrevista a Pedro Luis Barcia. *Revista Nueva*, 12 de julio de 2004. Descargado el 5 de Diciembre de 2005 de <http://www.revistanueva.com.ar/00679old/00679/nota02/>.
- Ricoeur, P. (1990). *Sí mismo como otro*. Madrid: Alianza.
- Rivas Flores J. I., Sepúlveda Ruiz, M.P. & Rodrigo Muñoz, P. (2000). El trabajo de los docentes de secundaria: Estudio biográfico de su cultura profesional. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (39:133-146). Grupo de Investigación Profesorado, Cultura e Institución Educativa de la Universidad de Málaga. Descargado el 12 de Julio de 2005 de <http://www.hum619.uma.es/Publicaciones.htm>.
- Rodríguez, G., Gil, J. & García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Rodríguez Lestegas, F. (1995). Propuestas para una didáctica del espacio urbano: un enfoque crítico y constructivista. En *La ciudad: didáctica del medio urbano, Iber*, 3. Barcelona: Graó.

- Rogoff, B. (1993). Comprender la relación entre el mundo social y el individuo. En *Aprendices del pensamiento*. Barcelona: Paidós.
- Roth, G. & Kleriner, A. (1998). Developing organizational memory through learning histories. *Organizational Dynamics* (pp. 143-60).
- Sanz, M. (1999). Les Comunitats d'Aprenentatge: de la conflictivitat a la participació. *Diari de la fundació catalana de l'esplai* (Nº 10, pp. 16-17). Barcelona: Fundació Catalana de l'Esplai.
- Sarlo, B. (1998). *La máquina cultural. Maestras, traductores y vanguardistas*. Buenos Aires: Ed. Ariel.
- Schön, D. (1983). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Shavelson, R & Stern, P. (1985). Investigación sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conducta". En J. Gimeno Sacristán & A. Pérez Gómez (comp.), *La enseñanza: su teoría y su práctica* (2ª. ed, pp. 372-419). Madrid: Akal.
- Siede, I. (2005). *Imágenes cristalizadas. Las familias de hoy y las expectativas de la escuela*. Revista de la Confederación de Trabajadores de la Educación Argentina: La Educación en nuestras manos (Nº 73, Junio de 2005). Buenos Aires.
- Simons, H & Murphy, S. (1988). Estrategias en el lenguaje hablado y adquisición de la aptitud de leer. En J. Cook-Gumperz (Ed.), *La construcción social de la alfabetización*. Madrid: Paidós.
- Snow, C. (1983). Literacy and language: relationships during the preschool years. *Harvard Educational Review*, 53, (pp. 165-189).
- Street, B. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Street, B. (1993). *Cross-cultural approaches to literacy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Suárez, D. (1994). Normalismo, profesionalismo y formación docente: notas para un debate inconcluso. *Publicación de la Organización de los Estados Americanos para la Educación* (Vol. II, Nº 118, pp. 285 a 300). Washington: Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe.
- Sulzby, E. (1987). Children's development of prosodic distinctions in telling and dictating modes. En A Matsuhashi (Ed.), *Writing in real time: modeling production process*. Nueva York, NY: Logman.
- Taylor, D. (1997). *Many families, many literacies: An international declaration of principles*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Taylor, S. & Bogdan, R. (1990). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- Teale, W. & Sulzby, E. (Eds.). (1986). *Emergent Literacy: Writing and Reading*. Norwood, NJ: Ablex.
- Teberosky, A. & Soller, M. (2003). *Contextos de alfabetización inicial*. (Cuadernos de educación Nº 39). Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona/Horsori.
- Teberosky, A. & Tolchinsky, L. (Comps.) (1995). *Más allá de la alfabetización*. Buenos Aires: Santillana.

- Tesch, R. (1990). *Qualitative Research: Analysis types and software tools*. New York: The Falmer Press.
- Tolchinsky, L. (1993). *Aprendizaje del lenguaje escrito*. Barcelona: Anthropos.
- Topping, K.J. (1997). Family electronic literacy: home-school links through computers. *Reading*, 31 (2), 12-21.
- Vigotsky, L. (1964). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: Lautaro.
- Vigotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo,
- Villar, L. M. & Cabero, J. (Dir.) (1997). *Desarrollo profesional docente en nuevas tecnologías de la información y la comunicación*. Universidad de Sevilla, Grupo de Investigación Didáctica.
- Walberg, J. & Tsai, L. S. (1983). Matthew effects in education. *American Educational Research Journal*, 20 (359-373).
- Warschauer, M. (1999). *Electronic literacies: Language, culture, and power in online education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Wells, G. (1987). La lengua en clase: alfabetización y charla colaborativa. En M. Siguán (Coord.), *La lengua del alumno, lengua de la escuela*. Barcelona: ICE/ Horsori,
- Wells, G. (1988). *Aprender a leer y escribir*. Barcelona: Laia.
- Wertsch, (1985). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.
- Willis, J. (1996). *A Framework for Task-based Learning*. London: Logman.
- Wittrock, M. (Coord.) (1986). *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación*. Madrid: Paidós, MEC.
- Woods, D. (1996). *Teacher Cognition in Language Teaching. Beliefs, decision-making and classroom practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

DOCUMENTOS MINISTERIALES

- Plan Provincial Educativo 2005. Secretaría de Política, Gestión y Evaluación Educativa, Ministerio de Educación de la Provincia de Chubut, Rawson 2.005-2006.
- Programa Provincial de Lectura 2005. Secretaría de Política, Gestión y Evaluación Educativa, Ministerio de Educación de la Provincia de Chubut, Rawson 2.005-2006.
- Informe Final del Programa Provincial de Lectura 2005. Secretaría de Política, Gestión y Evaluación Educativa, Ministerio de Educación de la Provincia de Chubut, Rawson, Diciembre 2.005.

DOCUMENTOS INSTITUCIONALES CONFIDENCIALES

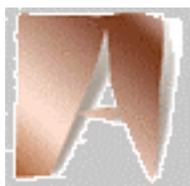
10 Cuadernos de clase del grupo de niños del año integrador seleccionados al azar.

Carpeta didáctica del docente del año integrador.

Diagnósticos psicopedagógicos de los alumnos del año integrador, años 2000-2001.

Proyecto Educativo Institucional de la Escuela Municipal 3, Junio de 1999.

Registros de aula de primero A, B y C de la Escuela Municipal 3, ciclo 1999.



UNIVERSITAT AUTÒNOMA DE BARCELONA

La Formación Continua de los docentes alfabetizadores.

La evolución de sus planteamientos didácticos de atención a la diversidad en el aula:

Análisis de un colectivo docente de la Escuela Municipal 3 de Puerto Madryn, Patagonia Argentina.

Silvia Andrea Contín

ANEXOS

La Formación Continua de los docentes alfabetizadores.

La evolución de sus planteamientos didácticos de atención a la diversidad en el aula:

Análisis de un colectivo docente de la Escuela Municipal 3 de Puerto Madryn, Patagonia Argentina.

Silvia Andrea Contín

ANEXOS

INDICE ANEXOS

ANEXO 1 - DATOS DE CONTEXTUALIZACIÓN DE LA TESIS	395
A1-1. EXTRACTO DEL PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL DE LA ESCUELA MUNICIPAL (PEI)	395
A1-2. DIAGNÓSTICOS DEL EQUIPO DE PSICOPEDAGOGOS, SOBRE TRES NIÑOS DEL AÑO INTEGRADOR (DP)	397
<i>Caso 1: niña descendiente de familia aborígen, de 8 años de edad 5 meses</i>	<i>397</i>
<i>Caso 2: niño migrado de la provincia de Cuyo, de 10 años de edad.....</i>	<i>397</i>
<i>Caso 3: niños de origen boliviano, de 10 años de edad.</i>	<i>397</i>
A1-3. ENCUESTAS A FAMILIARES (EF)	398
<i>Modelo de Encuesta Familiar 1.....</i>	<i>398</i>
<i>Modelo de Encuesta Familiar 2.....</i>	<i>399</i>
<i>Datos de la Encuesta 1: de procedencia del niño y su familia y de ocupación de los padres.....</i>	<i>399</i>
<i>Datos de la Encuesta 1: Procedencia, fecha y motivo de llegada.....</i>	<i>401</i>
A1-4. ENTREVISTAS SEMIESTRUCTURADAS A TRES FAMILIAS (ESE)	402
<i>Modelo de entrevista semiestructurada.....</i>	<i>402</i>
<i>Transcripción de las entrevistas semiestructuradas.....</i>	<i>406</i>
ANEXO 2 – TALLERES FORMATIVOS Y REUNIONES DE TRABAJO: notas de campo	443
A2-1. MATERIALES DE LOS TRES TALLERES FORMATIVOS (TF)	443
<i>TALLER FORMATIVO 1: de las biografías alfabetizadoras al concepto de alfabetización.....</i>	<i>443</i>
<i>TALLER FORMATIVO 2: Análisis de cuadernos de clase</i>	<i>453</i>
<i>TALLER FORMATIVO 3: “En busca de contextos alfabetizadores”: notas de campo y producciones del mismo.</i>	<i>458</i>
A2-2. NOTAS DE CAMPO DE REUNIONES DE TRABAJO (RT)	464
<i>Reunión 1: notas de campo del GF</i>	<i>464</i>
<i>Reunión 2: notas de campo del GF</i>	<i>465</i>
<i>Reunión 3: notas de campo del GF</i>	<i>466</i>
<i>Reunión 4: notas de campo del GF</i>	<i>466</i>
<i>Reunión 5: notas de campo del GF</i>	<i>467</i>
<i>Reunión 11: notas de campo del GF</i>	<i>468</i>

<i>Reunión 12: notas de campo del GF</i>	470
<i>Reunión 13: notas de campo del GF</i>	471
<i>Reunión 16: notas de campo del GF</i>	474
<i>Reunión 17: notas de campo del GF</i>	475
<i>Reunión 18: notas de campo del GF</i>	476
<i>Reunión 19: notas de campo del GF</i>	478
<i>Reunión 21: notas de campo del GF</i>	479

ANEXO 3 – Historias de aprendizaje y encuesta escrita al profesorado **483**

A3-1. HISTORIAS DE APRENDIZAJE DEL GF (HP)	483
<i>Historia 1</i>	483
<i>Historia 2</i>	484
<i>Historia 3</i>	485
<i>Historia 4</i>	487
A3-2. ENCUESTA ESCRITA AL PROFESORADO (EEP)	491

ANEXO 1 - DATOS DE CONTEXTUALIZACIÓN DE LA TESIS

A1-1. Extracto del proyecto educativo institucional de la escuela municipal (PEI)

“Los niños y sus familias de los niños tienen muchas carencias socio - económicas y sociales, son familias muy numerosas en general, padres analfabetos que no han completado la escolaridad primaria y muchos son analfabetos.y necesidades básicas insatisfechas. Existe mucha desatención y abandono de parte de la familia. Tenemos casos de desnutrición infantil y ausencia de controles médicos y de hábitos de higiene. Las relaciones sociales y parentales son complejas a causa del hacinamiento y la pobreza. Hay un alto porcentaje de desocupación y subocupación. La falta de un ingreso fijo que provoca degradación social, económica y moral.

Las familias de procedencia son en un alto porcentaje provenientes de provincias. Conviven varios hijos que no son hermanos entre sí; adultos que no son los padres reales sino padrastros o familiares en 2° ó 3° grado. Son familias de más de cuatro miembros en general. Se dedican tareas tales como: albañilería, servicios en general. . Estas carencias actúan en forma directa en el proceso de enseñanza - aprendizaje, observándose alumnos de tiempo de aprendizaje lento y alto índice de repitencia en el grado integrador. A menudo los niños no se alfabetizan cuando el clima familiar es hostil o cuando los padres son alcohólicos. El maltrato familiar: golpes, violación alcoholismo infantil inducido por padres o padrastros es muy común también. Los padres son figuras violentas y destructivas que en muchos casos cometen abuso con los menores a su cargo. Cuando no existe el diálogo, el respeto, el afecto y la comprensión en la casa es muy difícil lograrlo en la escuela. Los niños viven situaciones de mucha sobrecarga familiar: trabajo precoz fuera y dentro del hogar, búsqueda de comida fuera del hogar (en la basura), cuidado de hermanos menores”.

Los niños no se interesan por las situaciones de aprendizaje de la lectura y la escritura, su vocabulario es muy reducido, hay un 30% de repitencia en el primer ciclo.

Hay niños con Necesidades Educativas Especiales: atención dispersa, problemas fonológicos no atendidos por profesionales en el tema.

Algunos niños fracasan en su proceso alfabetizador porque:

Tienen pautas culturales diferentes a las convalidadas por la escuela: esconderse o enfurecerse ante lo no deseado o aceptado, escapar, golpear, aislarse, no hablar frente a un conflicto, silbar, gritar, no responder, producir sonidos molestos, interponerse con actitudes intolerantes, insultar, no traer útiles escolares, perderlos, romper o comer los útiles, juegos sexuales precoces ocasionados por la observación en el seno familiar, problemas vinculares.

No tienen estimulación lingüística en el hogar. Tienen carencias afectivas, económicas, educacionales, sociales y culturales y poca comunicación en el ámbito familiar.

Algunos tienen deficiencias neurológicas causadas por el alcoholismo de los padres o por la desnutrición que impiden que logren leer y escribir, algunos reconocen letras pero no llegan a leer.

Hablan la lengua como en su casa y esto se aleja mucho del modo como se habla en la escuela”.

Fuente: PEI: Escuela Municipal 3, sección diagnóstico.

A1-2. Diagnósticos del equipo de psicopedagogos, sobre tres niños del año integrador (DP)

Caso 1: niña descendiente de familia aborígen, de 8 años de edad 5 meses

“Severos trastornos de aprendizaje y de coordinación visomotriz y áreas notablemente descendidas en relación a las edades cronológicas, que oscilan entre los 4 años y 9 meses. Problemas neurológicos, déficit cognitivo, escritura en espejo y mecanizada, pobreza en el pensamiento y en el lenguaje y significativa incidencia negativa de factores ambientales en el desarrollo de la niña”.

Caso 2: niño migrado de la provincia de Cuyo, de 10 años de edad

“Edad de maduración visomotriz de 6 años, dificultades de lectoescritura provocadas por omisiones, sustituciones contaminaciones, inversión de letras, dificultades para lograr abstracciones, problemas en la estructura de pensamiento, desnivel por debajo de su edad cronológica”.

Caso 3: niños de origen boliviano, de 10 años de edad.

“Edad de maduración visomotriz de seis años y 6 meses. Las mayores dificultades se observan en el proceso de lecto-escritura. Tanto en el dictado como en la copia y escritura espontánea aparecen confusiones, contaminaciones, omisiones, sustituciones. Perturbaciones en las relaciones conceptuales, fallas de organización espacio-temporal, lentificación de funciones intelectuales”.

A1-3. Encuestas a familiares (EF)

Modelo de Encuesta Familiar 1

YO NACÍ EN:.....

MI MADRE NACIÓ EN:.....

MI PADRE NACIÓ EN:.....

MIS ABUELOS:

LA MADRE DE MI MADRE NACIÓ EN:.....

EL PADRE DE MI MADRE NACIÓ EN:.....

LA MADRE DE MI PADRE NACIÓ EN:.....

EL PADRE DE MI PADRE NACIÓ EN:.....

MIS HERMANOS:

TENGO HERMANOS.

NACIERON EN:.....

EL TRABAJO DE MIS PADRES:

MI MADRE ES..... Y TRABAJA EN

MI PADRE ES..... Y TRABAJA EN.....

VIVIMOS EN PUERTO MADRYN:

VIVIMOS EN PUERTO MADRYN DESDE

VINIMOS A VIVIR A PUERTO MADRYN PORQUE.....

LA ALFABETIZACION DE MIS PADRES

EN CASA SABEN LEER Y ESCRIBIR.....

EN CASA NUNCA FUERON A LA ESCUELA PRIMARIA.....

EN CASA EMPEZARON LA ESCUELA PRIMARIA Y LA DEJARON.....

EN CASA EMPEZARON LA ESCUELA PRIMARIA Y TERMINARON.....

EN CASA FUERON A LA ESCUELA SECUNDARIA.....

Modelo de Encuesta Familiar 2

Familia del alumno:

Datos sobre las valoraciones familiares de la alfabetización:

¿Crees que a su hijo le sirve aprender a leer y a escribir?

¿Para qué cree que a su hijo le sirve leer y escribir?

¿Para qué le ha servido a usted leer y escribir?

Datos de la Encuesta 1: de procedencia del niño y su familia y de ocupación de los padres.

Gráfico I – Edades de los niños del año integrador	
<i>Edad (años)</i>	<i>Cant. de alumnos</i>
8	1
9	5
10	7
11	4
13	3
14	2

Gráfico II – País de nacimiento de los alumnos	
<i>Nació en</i>	<i>Cant. de alumnos</i>
Argentina	22
Otro país	0

Gráfico III - Provincia de nacimiento de los niños	
<i>Provincia</i>	<i>Cant. de alumnos</i>
Chubut	14
Río Negro	4
Buenos Aires	2
Catamarca	1

Gráfico IV – País de origen de los padres	
<i>Nació en</i>	<i>Cant. de alumnos</i>
Argentina	18
Bolivia	1
Chile	2
(no responde)	1

Gráfico V - Provincia de nacimiento de los padres	
<i>Provincia</i>	<i>Cant. de padres</i>
Río Negro	2
Chubut	5
Buenos Aires	1
Catamarca	1
Mendoza	3
Neuquén	2

Gráfico VI – Origen de las familias	
<i>Familias</i>	<i>Cantidad</i>
Oriundas	4
Migradas	17

Gráfico VII - Años de llegada de las familias	
<i>Año</i>	<i>Cant. Familias</i>
1979	1
1984	2
1985	1
1986	4
1987	2
1989	1
1991	1
1996	1
1997	1
1998	3

Gráfico IX - Ocupación de la madres	
<i>Ocupación</i>	<i>Cantidad</i>
Ama de casa	21
Empleada	1

Datos de la Encuesta 1: Procedencia, fecha y motivo de llegada

<i>Niño</i>	<i>Madre</i>	<i>Padre</i>	<i>Abuelo 1</i>	<i>Abuela 1</i>	<i>Abuelo 2</i>	<i>Abuela 2</i>	<i>Llegaron en / por</i>
Argentina Chubut P Madryn	Bolivia Tarata	Bolivia Punata	Bolivia	Bolivia	Bolivia	Bolivia	1985 trabajo
Argentina Río Negro S.Grande	Argentina Río Negro Los Berros	Argentina Río Negro Campana	Argentina Río Negro Campana	Argentina Río Negro Los Berros	Argentina Río Negro Campana	Argentina Río Negro La Ventana	1987 trabajo
Argentina Río Negro S.Grande	Argentina Río Negro Los Berros	Argentina Río Negro Campana	Argentina Río Negro Campana	Argentina Río Negro Los Berros	Argentina Río Negro Campana	Argentina Río Negro La Ventana	1987 trabajo
Argentina Chubut P Madryn	Argentina Chubut P Madryn	Argentina Chubut P Madryn	(no responde)	(no responde)	(no responde)	(no responde)	oriundos
Argentina Chubut Trelew	Argentina Sta. Cruz C.Olivia	Argentina Chubut Epuypén	Argentina Chubut Epuypén	Argentina	Argentina	Argentina	1998 trabajo
Argentina Chubut P. Madryn	Argentina Chubut P. Madryn	Argentina Neuquen -	Argentina Chubut P. Madryn	Argentina Chubut Gan Gan	Argentina Río Negro Cipolletti	Argentina Río Negro Cipolletti	1986 trabajo
Argentina Chubut P. Madryn	Argentina Chubut P. Madryn	Argentina Neuquen -	Argentina Chubut P. Madryn	Argentina Chubut Gan Gan	Argentina Río Negro Cipolletti	Argentina Río Negro Cipolletti	1986 trabajo
Argentina Chubut Sarmiento	Argentina Chubut Sarmiento	Argentina Chubut Sarmiento	Argentina Chubut Sarmiento	Argentina	Argentina	Argentina	oriundos
Argentina Chubut Sarmiento	Argentina Chubut Sarmiento	Argentina Chubut Sarmiento	Argentina Chubut Sarmiento	Argentina	Argentina	Argentina	oriundos
Argentina Buenos Aires	Argentina Buenos Aires	(no responde)	Argentina Buenos Aires	Argentina Buenos Aires	(no responde)	(no responde)	1998 trabajo
Argentina Río Negro S.Grande	Argentina Chubut Conanilleu	Argentina Mendoza	Argentina Río Negro Conanilleu	Argentina Río Negro Maquinchao	Argentina San Juan	Argentina Mendoza	1984 trabajo
Argentina Chubut P. Madryn	Argent Chubut Gastre	(no posee)	(no posee)	(no posee)	Argentina Chubut Blancuntre	Argentina Chubut Blancuntre	1979 trabajo
Argentina Chubut P. Madryn	Argentina Chubut Telsen	Argentina Chubut Taquetren	(no responde)	Argentina Chubut Telsen	Argent Chubut Gastre	Argentina Chubut Taquetren	1997 trabajo
Argentina Chubut P. Madryn	Argentina Chubut Gan Gan	(no responde)	Argentina Chubut Gan Gan	Argentina Chubut Gan Gan	(no responde)	(no responde)	1989 trabajo
Argentina Chubut P. Madryn	Argentina Río Negro Cipolletti	(no responde)	(no responde)	(no responde)	Argentina Neuquen -	Argentina Neuquén -	1986 trabajo
Argentina Chubut P. Madryn	(no posee)	(no posee)	(no responde)	(no responde)	(no responde)	(no responde)	oriundos
Argentina Río Negro	Argentina Chubut	Argentina Mendoza	Argentina Río Negro	Argentina Río Negro	Argentina San Juan	Argentina Mendoza	1984 trabajo

<i>Niño</i>	<i>Madre</i>	<i>Padre</i>	<i>Abuelo 1</i>	<i>Abuela 1</i>	<i>Abuelo 2</i>	<i>Abuela 2</i>	<i>Llegaron en / por</i>
S.Grande	Conanilleu		Conanilleu	Maquinchao			
Argentina Chubut P. Madryn	Argentina Mendoza	Argentina Mendoza	Argentina Mendoza	Argentina Mendoza	Argentina Mendoza	Argentina Mendoza	1986 trabajo
Argentina Chubut Trelew	Argentina Chubut Trelew	Chile	Chile	Chile	Argentina Chubut Trelew	Argentina Chubut Trelew	1991 trabajo
Argentina Catamarca -	Argentina Catamarca -	Argentina Catamarca -	Argentina Catamarca -	Argentina Catamarca -	Argentina Catamarca -	Argentina Catamarca -	1996 trabajo
Argentina Buenos Aires	Argentina Buenos Aires	Argentina Buenos Aires	(no responde)	(no responde)	(no responde)	(no responde)	1998 trabajo

A1-4. Entrevistas semiestructuradas a tres familias (ESE)

Modelo de entrevista semiestructurada

Alumno/s:

Escuela:

Ciclo:

Año:

Entrevistado:

1-INFORMACION GENERAL: datos de los miembros familiares que conviven con el niño o niña.

1.1 ¿Quiénes viven con el o los niños?

Miembro 1:

¿Cómo es el Nombre?:

¿Qué parentesco tiene con el niño?:

¿Qué edad tiene?

¿Dónde nació?

¿En qué barrio vive?

¿Cuánto hace que vino a Pto Madryn?

¿Por qué vino a esta ciudad?

¿Cuál es el último grado o año que cursó:

¿Qué trabajo realiza?:

¿Qué lengua o lenguas habla y o escribe?

Miembro 2:

¿Cómo es el Nombre?:

¿Qué parentesco tiene con el niño?:

¿Qué edad tiene?

¿Dónde nació?

¿En qué barrio vive?

¿Cuánto hace que vino a Pto Madryn?

¿Por qué vino a esta ciudad?

¿Cuál es el último grado o año que cursó:

¿Qué trabajo realiza?:

¿Qué lengua o lenguas habla y o escribe?

Miembro 3:

¿Cómo es el Nombre?:

¿Qué parentesco tiene con el niño?:

¿Qué edad tiene?

¿Dónde nació?

¿En qué barrio vive?

¿Cuánto hace que vino a Pto Madryn?

¿Por qué vino a esta ciudad?

¿Cuál es el último grado o año que cursó:

¿Qué trabajo realiza?:

¿Qué lengua o lenguas habla y o escribe?

Miembro 4:

¿Cómo es el Nombre?:
¿Qué parentesco tiene con el niño?:
¿Qué edad tiene?
¿Dónde nació?
¿En qué barrio vive?
¿Cuánto hace que vino a Pto Madryn?
¿Por qué vino a esta ciudad?
¿Cuál es el último grado o año que cursó:
¿Qué trabajo realiza?:
¿Qué lengua o lenguas habla y o escribe?

Miembro 5:

¿Cómo es el Nombre?:
¿Qué parentesco tiene con el niño?:
¿Qué edad tiene?
¿Dónde nació?
¿En qué barrio vive?
¿Cuánto hace que vino a Pto Madryn?
¿Por qué vino a esta ciudad?
¿Cuál es el último grado o año que cursó:
¿Qué trabajo realiza?:
¿Qué lengua o lenguas habla y o escribe?

Miembro 6:

¿Cómo es el Nombre?:
¿Qué parentesco tiene con el niño?:
¿Qué edad tiene?
¿Dónde nació?
¿En qué barrio vive?
¿Cuánto hace que vino a Pto Madryn?
¿Por qué vino a esta ciudad?
¿Cuál es el último grado o año que cursó:
¿Qué trabajo realiza?:
¿Qué lengua o lenguas habla y o escribe?

Miembro 7:

¿Cómo es el Nombre?:

- ¿Qué parentesco tiene con el niño?:
- ¿Qué edad tiene?
- ¿Dónde nació?
- ¿En qué barrio vive?
- ¿Cuánto hace que vino a Pto Madryn?
- ¿Por qué vino a esta ciudad?
- ¿Cuál es el último grado o año que cursó:
- ¿Qué trabajo realiza?:
- ¿Qué lengua o lenguas habla y o escribe?

1.2- ¿Conservan en la familia costumbres de su lugar de origen? ¿Cómo? ¿Cuáles? ¿Por qué? ¿Cree que es importante que estas costumbres se conozcan en la escuela? ¿Por qué?

2-DATOS ACERCA DEL RENDIMIENTO ESCOLAR DE LOS NIÑOS:

Nombre del niño	Ciclo escolar	Grado que cursó	Escuela
-----------------	---------------	-----------------	---------

2.1 ¿Cuál cree que son las causas por la cual algunos niños repiten el grado en la Escuela?

2.2 ¿ Cuáles piensa que pueden ser las soluciones a este problema?

3- DATOS ACERCA DE SITUACIONES DE APRENDIZAJE EN EL HOGAR:

3.1- ¿Qué actividades realizan habitualmente en el hogar junto al niño o niña en los tiempos libres?

3.2- ¿Durante cuánto tiempo?

4- DATOS ACERCA DE LAS EXPERIENCIAS y REPRESENTACIONES FAMILIARES ACERCA DE LA ALFABETIZACION DE LOS HIJOS:

4.1- ¿Usted cree que es importante que su hijo aprenda a leer y escribir? ¿Por qué motivos?

4.2- Cuando su hijo ingresó a primer grado ¿Conocía algunas letras o hacía intentos de leer y escribir?

4.3- ¿Usted o algún otro miembro de la familia intentó en alguna oportunidad enseñarle a su hijo a leer y a escribir? ¿Por qué? ¿Cómo?

4.4- ¿Qué materiales tienen en la casa para leer? ¿Cuándo leen? ¿Para qué?

4.5- Su hijo en la casa las tareas de lectura y escritura que hace en la escuela? ¿Cree que podrían realizarse otras? ¿Cuáles? ¿Por qué?

4.6- ¿Le interesaría colaborar el año próximo en el armado de un Museo Barrial con los niños y maestros de primer ciclo de la escuela? ¿Le gustaría contar historias del barrio para el Museo Barrial?

Transcripción de las entrevistas semiestructuradas

Códigos de transcripción

¿?	Entonación Interrogativa
¡!	Entonación Exclamativa
...	Alargamiento de un sonido
	Pausa breve
	Pausa mediana
<...>	Pausa larga

p dicho en voz baja
=...= Solapamiento de dos turnos
(???) Palabra ininteligible o dudosa
== Continuidad

Palabra subrayada Énfasis

PALABRA SUBRAYADA Mayor énfasis

[] risas

Cursiva palabras en lengua no estándar

Entrevista 1 - primera entrevista a la familia (caso 1). Abuela de procedencia Mapuche

Fecha de grabación: 20 de Septiembre de 2001

Técnica: grabación auditiva

Estructura del hecho comunicativo:

Situación: la entrevista se realiza en la Escuela. Se accede a la misma a través de la portera de la escuela que conecta a las docentes investigadoras con la entrevistada y la trae a la escuela. Previa consulta y acuerdo con la abuela, se toma la entrevista en el salón de biblioteca.

La conversación se inicia luego de un momento de intercambio informal en el que se comparte mate y se abordan temas ajenos a la entrevista.

Participantes: H (abuela aborígen) y L (entrevistadora). Entre los participantes no existe un vínculo de conocimiento previo ajeno al tema convocante y la entrevistada no frecuenta habitualmente la escuela.

Finalidades: acceder a través de la entrevista a un mayor grado de conocimiento acerca de las experiencias socioculturales de la familia y los niños, las valoraciones y opiniones acerca del proceso de alfabetización. Costumbres de origen y la escuela. Confrontar estos datos con los diagnósticos psicopedagógicos y los datos aportados por el PEI de la Institución.

Secuencia de actos: la entrevista se organiza y estructura a partir de preguntas previamente elaboradas por la entrevistadora y los miembros del equipo de trabajo y a su vez en el transcurso de la misma y a partir de la negociación de significados que se va operando se plantean preguntas no planificadas previamente, estructurándose a partir de esta dinámica las secuencias o episodios temáticos de la entrevista.

Se registran 172 turnos de habla en el desarrollo del intercambio.

Clave: la entrevista a pesar de su carácter de semiestructurada, se plantea en un tono de informalidad, no se apela a la lectura de preguntas y se procura mantener en el recuerdo las mismas para facilitar mayor fluidez en el intercambio.

Instrumentos: la entrevista se realiza a través del canal oral, entrevistadora y entrevistada se encuentran ubicados frente a frente. La grabadora se coloca sobre la mesa de común acuerdo. Se hace uso de una variedad estándar y de un registro coloquial en el planteo de las preguntas, observándose algunos usos propios de la variedad del español rural en las respuestas de la entrevistada. Se registran en letra cursiva emisiones que se distancian de la variedad de lengua estándar en el habla de la entrevistada.

Normas: se conversa con el entrevistado previamente la importancia de contar con sus respuestas a las preguntas planteadas y con cualquier otro aporte que desee hacer. Estas normas se explicitan indirectamente y a partir de la necesidad de contar con nuevos datos de las familias para mejorar la propuesta del Museo.

Género: entrevista semiestructurada.

1.H yo soy Huentelaf | Laura Huentelaf

2.L Laura Huentelaf y me estaba contando que usted vino a los 13 años

- 3.H a los 13 años vine a Puerto Madryn a mi no me sentaron nada | allá | porque somos | era mucha familia mucha familia | yo no se si | si es mayor o soy menor | la cosa es que a mi | yo no estaba anotada en el juez || me vine a | entonces llamaron | al venir cama adentro me llamaron a Telsen mi viejo hablaba en paisano vio con mucha (???) mi viejo no sabe leer | a mi me enseñó poco ¿vio? | no pude aprender más (???)
- 4.L claro y ¿usted se acuerda palabras eh:: en mapuche o que usaran en casa? ¿hablaban en mapuche en casa o hablaban en castellano?
- 5.H no | *hablábamo* en paisano | (???) en la casa
- 6.L ¿y que diferencia hay con :: hablar en paisano?
- 7.H si porque eso (???) hablaba mi mi mi viejo porque el el el es nacido en Lagunita Salada y sabe hablar | paisano nació ahí
- 8.L ah!
- 9.H en Lagunita Salada hablan en paisano || *naico* | *mateco* todo eso habla || *chaialaoya* todo eso hablaba mi viejo
- 10.L ¿y su mamá?
- 11.H mi mamá no es tanto | mi mamá se llama Avelina Peralta no es tanto preparada para hablar paisano || le preguntaba a mi viejo para hablar paisano | yo aprendí porque era chiquita || bueno yo | yo le voy a decir una cosa | yo entré a la escuela | corrí carrera con arpillera eh:: cuando el 25 de mayo y 9 de julio me gané todo || en Puerto Madryn | yo me crié en Puerto Madryn no me crié casi nada en el pueblo | yo me vine de vuelta por eso me vine con la patrona cama adentro | yo corrí carrera el 9 de julio y gané todo
- 12.L o sea que a los 13 años ¿usted ya trabajaba? cama adentro con su patrona? ¿cómo me había dicho que se llamaba?
- 13.H Huentelaf
- 14.L eh:: no la patrona
- 15.H la patrona ah! este:: eh:: se llama | Vicenta || Vicenta Torres
- 16.L Vicenta Torres
- 17.H ya falleció mi patrona | pobre <...> quedé yo nomás | viva
- 18.L ¿y después a que se dedicaba? ¿qué hacía después?

- 19.H no | después que salí de ahí || va || agarré:: me estuve con la:: como se llama | con la Clara Campal me llevaron ellos porque la Clara Campal crío de chiquita conmigo | *sabíamo* a jugar por todo lado (???) la Clara no *tá* | *tá* en Comodoro trabajando no *tá* | entonces la Clara Campal tuvo muchos años con mi viejo | ella y yo | ahí estábamo la dos | las dos | y el viejo ya no no existe más | está ella | ella se casó
- 20.L ah!
- 21.H tuvo un nene | una nena || ella se fue de acá está trabajando en Comodoro en el hospital || con ella nos *criamo* desde chiquitita | si *habramos* jugado <...> bueno | en la escuela escondía ¿cómo se llama? cuaderno bajo una silla para que no me vea la maestra porque la maestra me decía que tenía que aprender la carpeta para no pasar al cohete escondía todo abajo | escondía todo abajo porque me acuerdo que la maestra le daba a los tablazos por la cabeza
- 22.L ¿se acuerda el nombre de la maestra?
- 23.H si la maestra no me acuerdo ahora | no se como se llamaba | no se como se llamaba
- 24.L ¿y que escuela era?
- 25.H la 46
- 26.J ah! ¿la que después fue la escuela 84?
- 27.H allá allá | *pa* allá abajo al lado de la farmacia | allá iba yo
- 28.L ah!::
- 29.H claro! || porque mi patrona
- 30.L ¿qué era un galpón en esa época? ¿cómo era la escuela?
- 31.H no era galpón era una escuela
- 32.L ah! ya era escuela
- 33.H escuela | pero era una escuela medio | medio vieja no es *tan güena* como ahora | bastante *viejona* la escuela [risa] ahí *taba* la escuela | ahí entré a la escuela yo | en la escuela tuve un año | un año completo y no comprendí nada | ni sacar cuenta | número nomás y firmar y nada *má* ahora yo boleta firmo en cualquier lado | el que me pide pero otra cosa no
- 34.L ¿y porque cree que no había aprendido nada más que los números?

- 35.H porque mi patrona me llevó al médico y dice que está no | no no *da* | el *loncón* se llama esta [se toca la cabeza]*loncón* se llama ésta | la cabeza
- 36.L ¿y eso le habría dicho el médico? ¿y hasta que grado fue a la escuela?
- 37.H yo [risa] yo fui hasta segundo nomás
- 38.L ¿hasta segundo?
- 39.H nada más
- 40.L ¿y que cosas se acuerda que le gustaban de la escuela?
- 41.H yo | yo hacía número | al pizarrón | hago número eh:: o sea todo dibujo eh:: todo esa cosa hacía toda | casita | todo esas sabía | todo todo todo | pizarrón lleno | número todo derecho | bien derecho el número (???) eso me hacía la maestra | yo nunca me pusieron en plantón porque yo me portaba mal me decía | ¿qué hiciste el cuaderno? yo lo escondía abajo del asiento | que viva dijo a los otros le daban *tablazos* la maestra
- 42.L ¿ah! si?
- 43.H si con una tabla pegaba pero una sola vez
- 44.L ¿qué en la cabeza le pegaban con una tabla?
- 45.H ah! si | no como ahora | ahora hacen lo que quieren | ahí no | ahí *taban* todo calladito bien derecho bien educadito los chicos no no no andaban así como andan | cuando tocaban campana *pa* jugar un ratito en patio y después lo echaban adentro otra vez | pero nosotros *tábamos* muy || muy quietitos *estábamos* no | no *hablamos* nada
- 46.L ¿y cuando usted iba a la escuela habían cosas dentro de la escuela que tuvieran que ver con lo que usted traía o con las costumbres que usted traía?
- 47.H si o sea ¿como es que le dicen a esa música? | que zapateaba
- 48.L ¿qué? ¿el malambo?
- 49.H si eso si bailaba [risas]
- 50.L ah! que lindo ¿y eso le gustaba?
- 51.H si eso *bailaba* nosotros
- 52.L que lindo ¿y que cosas se acuerdan eh :: se acuerda usted de cuando usted era chica antes de que viniera a Madryn? | cosas que ustedes recuerde de cuando era chiquita
- 53.H si | cuando era chiquita en el campo me críe vio y yo subía | era muy traviesa | ¿sabe que hacía yo? | me *garraba* un palo me subía a caballo y salía disparando por todos

lado | y comía mucha sal | porque me operaron del hígado a mi a 13 años porque el hígado andaba mal | *tonce* yo comía sal en terrones y salía | todo lo churrasco que hacía mi viejo lo llevaba *pa* el monte | comía en el monte salía yo no comía en la casa | pero yo era una chica que disparaba | aparte después mi viejo dijo bueno yo voy ir a Trelew voy a traer una vitrola esas vitrolas grandotas grandotas con dos puertas | con ruido fuerte | bueno ahí ya no salí más | pasaba día adentro meta música nomás | y todo lo *cumpleaño* mío | señalaba | hacía 5 corderos con cuero *pa* mi hacía mi viejo | 2 día de baile 2 día de marcación | y yo me críe bien | oveja bastante | *teníamos* 2000 ovejas | traía los vicio de Trelew | no faltaba nada *estábamos* bien *nosotro* | yo me críe bien después nos *pusimo* pobre | yo se esquilan | se esquilan oveja | yo se andar con tijera esquila

54.L ¿que bueno! ¿y usted cuando era chica tenía eh:: tareas en especial para hacer? ¿se repartían entre los hermanos?

55.H si | eh:: yo *garraba* una oveja la *mañaba* y le metía el cuchillo | esquilaba | sino sacaba la ropa afuera

56.L claro y ¿cuántos hermanos tenía?

57.H 8 | aunque mi hermano el mayor | murió porque chupaba mucho | mucho borracho y los fundió la oveja porque chupaba mucho | murió por la bebida | joven | 24 o 25 *año* | 24

58.L ¿y sus otros hermanos viven?

59.H ¿cuáles?

60.L los otros hermanos suyos

61.H si ese vive | el Luisito Huentelaf vive acá Trelew | están casado allá esta mi cuñada allá esa se llama Isolda | cuide vaca y ordeña | en la chacra está

62.L ah! trabaja en la chacra!

63.H hace mucho que está

64.L y que se fueron separando los hermanos con el tiempo cuando uno se fue a vivir a un lugar diferente

65.H mi viejo murió porque le picó una araña negra y mi vieja murió de escarchas

66.L ¿de cáncer?

67.H no | la escorchó la nieve | porfiada salió a carnera un capón le gustaba carnear

- 68.L ¿y que se murió con el frío de la nieve?
- 69.H si | duro quedó | joven murió | los dos se murieron joven | no es viejo eh!
- 70.L y en ese entonces ¿vivían en? ¿en donde vivían en ese entonces?
- 71.H en el campo | en chacra de Telsen y Chubut | en Telsen chacra en Chubut (???) ahí *viviamo* | *teníamos* el campo <...> abajo | eh:: abajo calentito | *nosotro tabamo* allá arriba pero hacía mucho frío y *bajamo* a | 2 puestos tenía | arriba y abajo || dos casa tenía mamá | arriba y abajo en el bajo | arriba cuando hacía frío bajamos en verano | dos casas | mucha casa | cantidad || chacra | bastante chacra | bastante alimento | todo zapallo
- 72.L que lindo y ¿comían de lo que cosechaban?
- 73.H si | zapallo | choclo todo lo que había | alverja | lo que había | toda | *comiamo* ahí no precisamo comprar nada
- 74.L que lindo ahora ¿por qué le parece a usted que hoy en día hay tantos nenes que le cuesta estudiar en la escuela? ¿qué cosas estarán pasando?
- 75.H y porque ese chico | que no le enseñaron de chiquito | cuando sean grande no saben lo que tan haciendo | a mi | a nosotros | me enseñaron bien | mirá yo no (???) nunca estuve presa gracias a Dios | nada presa | a mi me enseñaron bien | ahora mi *cumpleaño* cumpla los años ahora | ¿cómo se llama? | el sábado que viene es mi *cumpleaño*
- 76.L ¿cuántos cumple?
- 77.H 60 | cumplaño | ahora | el sábado
- 78.L ah! para la primavera
- 79.H si yo nací en septiembre | el sábado
- 80.L ¡que bueno! y:: <...> bueno | una de las cosas que nosotros estábamos tratamos de hacer con los nenes en el grado era...
- 81.H no como dice la maestra | eh:: a lo chico hay que tratarlo | eh:: como *he de ser* | bien *educadito los chicos* | | así aprende a ser gente así dice la maestra
- 82.L ah!
- 83.H yo tengo un hijo | allá en Gaiman que está trabajando | cuida ovejas | tranquera bien ducadito y trabajador salió *gual* que yo | eh | bien trabajador | y tengo otro hijo mío

también trabajador | trabaja en el banco | tiene señora | tiene un nene y una nena | yo soy abuela

84.L ¿los dos fueron a la escuela? ¿estudiaron?

85.H uno fue | el otro que está en (???) no quiso ir | el otro si | ha trabajado en el banco todo | todo estuvo muchos años | el otro es más chico

86.L y ¿para que cree que es importante aprender a leer y escribir | ir a la escuela | para que es importante todo eso?

87.H eso son *güeno* | estudiar | por eso a mi la patrona me dejó ir a la escuela porque yo no había ido a la escuela | vive en Telsen | para que aprenda | mañana pasado *nicesita* por cualquier asunto | eso me dijo la maestra | aprendiendo sabe [risas]

88.L claro | y su patrona ¿le ayudó a que pueda estudiar ese tiempo que fue a la escuela?

89.H ah! si me ayudó mucho | si me ayudó mucho | si | después me trabajaba no veía ni un baile | nada | yo estaba cama adentro | me decía bueno mire este:: Fany | así me decía a mi | vino | y me dijo bueno | a la edad mía | bueno ya tengo que jubilarme | mi hija | entonces un día tenía plata y mi patrona dijo yo voy a poner en el banco esa plata mañana pasado llega la soledad | gente que ha trabajado no puede comer | con eso come | yo fui al banco de la provincia y compré | pagué | el gas y compré una radio con parlantes | hice mi casa | me dio || Pami me dio la chapa y tirante y yo pagué *bañil* la casa mía || todo mía || todo todo | porque yo a nadie pedí plata | la plata mía nomás | nadie va a decir nada que yo | ahora tengo una quinta también

90.L ¿en donde?

91.H en mi casa

92.L ah! en la casa y qué ¿usted consume lo que va cosechando?

93.H si me pide la la la | ¿cómo se llama? la enfermera me trae remedio y verdura y todo le doy | con semilla nueva

94.L ¿y cuando estaban en Telsen | iban a la escuela?

95.H no | iba a la escuela los otros hermanos míos pero lejos | de a caballo | lejos | yo no | yo no fui nada | por eso me echaron acá en Madryn || me críe más en Madryn que en los *pagos* míos

96.L ¿y quienes son los que decidieron que ustedes tenía que venirse a Madryn?

97.H me fue a buscar eh:: una persona

- 98.L ah! directamente la señora fue a buscarla allá
- 99.H si si | me fue a buscar porque me *nicesitaba* | una chica | una chica como yo
- 100.L ¿usted como abuela, qué cosas cree que son importantes que la escuela le enseña a los chicos | a parte de leer aprender a leer y escribir? ¿qué cosas le parece que son realmente importantes como para que los chicos tengan ganas de venir a la escuela?
- 101.H pero alguno viene otro no vienen | algunos no quieren venir porque no quieren | otro se pone a jugar y no vienen a la escuela como dice la maestra hay que aprender a cumplir | yo cumplí | yo cumplí con la escuela pero yo nunca quedé por ahí | yo lo que tenía esa *maña* de correr *pa* no sacar la cuenta | después aprendí lo otro | número nomás | toda esas cosa aprendí | que se yo | número | dibujo | todas esa cosa se hacer | correr carrera todo eso aprendí | ah no se allá en la casa como corría carrera con un palo meta lonja | un día había un guachito | era un guachito viste | era Lincol viste (???) y miraban y decían esta chica se va a caer y salí *pal* zanjón y me metía allá y me caí | era traviesa | yo ah traía leña | bueno | vino el ferrocarril | entonces el hombre dijo ¿usted que usa en la casa? la patrona usa horno para hacer pan | la patrona es buena dijo | no acá no había leña | no no no | nada | nada entonces *antojamo* llevar una bolsa | estas chica son del campo baqueanas | yo soy del campo ah llevé una bolsa de arpillera | bueno *llevamo* la bolsa fuimos en el tren y volvimos con la bolsa llena
- 102.L o sea que se iban en el tren y volvían para hacer leña ¿eso lo hacían en el día?
- 103.H si día | después *bajamo* del tren en estación | después *garramo* con la bolsa la *alzamo* acá al hombro y *llegamo* al golfo nuevo (???) | si yo se *carnear* || se hacer asado | si por eso yo el 12 de octubre vengo a hacer un asado porque es el día de la madre
- 104.L ah!
- 105.H compro cordero entero | yo no como eso pedacito chiquito | ah no || compro cordero entero para el asador para comer | porque yo tengo costumbre campo | he nacido así yo me gusta comer bien | bueno la vez pasada presté un asador y no lo volvía a encontrar | presté una chica y dice que no tenía nada | entonces tengo horno | tengo una cocina nuevita que compré | que pagué con mi plata y con eso hice asadito | carne de vaca | pollo | todo comimos || ahora hacemos un asado de cordero en:: ¿como se llama? en el día de la madre
- 106.L ¡que lindo! ¿y hace para vender por ejemplo cocinar corderos y vender?
- 107.H no | porque son para la casa | para comer

- 108.L ah! | claro | y...
- 109.H =...= yo
- 110.L dígame dígame
- 111.H yo compro bolsa harina | tengo la caja de pan | tengo el bolsón | todo || no falta | a mi me gusta tener de todo así como yo me crié en el campo así que | así tengo la comida
- 112.L y cuando vivía en el campo con sus papás ¿se acuerda que tipo de música escuchaban o que cosas | eran de hacer seguido en la casa?
- 113.H no | nosotros *usamo* candil con grasa y:: *escuchamo* vitrola | disco | eso *teníamos* al campo
- 114.L ¿y que tipo de música era la que escuchaban?
- 115.H son todo de pasodoble | ranchera de *ante* | todo eso || tango
- 116.L que lindo ¿y no tenían eh::
- 117.H =...= hacían baile || todo los los eh:: todos los 29 de setiembre | todo lo *cumpleaño* mío hacían baile
- 118.L que lindo ¿y de sus abuelos se acuerda?
- 119.H si la abuela tejía | mantas bordaba de todo <...> y tenía un petiso | *teníamos* el boliche lejos | no está como acá | más lejos | había uno *no ibámo* 4 arriba encima | como no estaba capado se volteó ahí nomás | *nosotro* entre la arena | yo me caí ahí nomás | luego en el boliche cargamos todo | harina | papa | todo | nos *divertimo* hasta la casa
- 120.L ¿se acuerda el nombre o el apellido de sus abuelos?
- 121.H si Peralta son | son los Peralta | María Peralta se llama la abuela
- 122.L ¿y del abuelo que se acuerda?
- 123.H también | no se como se llamaba | no me acuerdo que ¿cómo se llama? | la abuela si | hace mucho que murió el hombre
- 124.L ¿y el apellido que usted tiene viene de parte de su mamá o de parte de su papá?
- 125.H no no no | de mi mamá no | mi mamá se llama Peralta y tiene el apellido de la madre | de la abuela | Benigna Peralta se llama mi vieja | yo no | yo soy Huentelaf por mi papá

- 126.L claro | o sea de la mamá de su papá no se acuerda el apellido | ¿o si? | de la mamá de su papá | o sea su abuela por parte de su papá ¿se acuerda?
- 127.H no | la abuela Peralta eh.: se llama Peralta | ella se llama Benigna Peralta | mamá es Benigna Peralta | pero la abuela se llama Peralta | María Peralta | la mamá de mi vieja || pero el abuelo | no no conozco | no se
- 128.L bueno | y de los papás de su papá o sea de los otros abuelos | ¿se acuerda? | ¿tuvo contacto con ellos?
- 129.H ¿el abuelo por mi papá? | ah! esos son los Huentelaf | esos viven en Lagunita Salida | en la escuela del lugar | esos son el abuelo
- 130.L ¿en Lagunita Salada? ¿y siguen teniendo ustedes familiares allá?
- 131.H eso | si los Huentelaf | hay Huentelaf Ernesto | hay gente que tiene capital | ahí nació mi viejo | bueno ahí está el abuelo
- 132.L ¿y usted tiene contacto con ellos ¿¿se ven de vez en cuando?
- 133.H ellos si saben venir acá
- 134.L ¿usted para allá no va?
- 135.H no va
- 136.L y bueno | algo que quiera contarme ¿qué puede ser?
- 137.H yo || en el arroyo de Telsen me bañaba | hay agua dulce | allá yo no puedo echar azúcar | yo no puedo tomar mate amargo | le tengo que poner azúcar sino no tomo mate | allá hay agua dulce | cantidad | al lado del arroyo se bañan | todo | allá en campo nadie molesta | mucha chacra | manzana | de todo | álamo *hacé* de cuenta que es una chacra || yo me críe allí y tengo álamo en mi casa || álamo todo en el patio || en todo lado | 2 *álamo* grande | 3 álamo tengo | así me críe | así estoy
- 138.L claro ¿y se acuerda de alguna costumbre o de algo <...> que a usted le haya quedado de cosas que hacían sus abuelos?
- 139.H si la abuela | ah! si | los *abuelo* hacía | eh.: *corechin* (???) el *corechín* hacían masa | hacían torta frita || le decían *coquér* | no decían como acá
- 140.L ¿y que diferencias tenían? ¿cosas hacían las tortas fritas?
- 141.H le hacían fritas | el *corechin* lo hacían en la grasa <...> criollas
- 142.L y ¿qué tipo de comida hacían?

- 143.H el cordero con cuero y le ponían una arpillera y comían más que la costilla y salía la carne más rica | tostadita | así *comíamos* | lo comíamos así nomás | sin nada | lo cocinaban *pa* adentro | y salía entonces el cuero le salía | va comiendo | va cortando y la carne sale rica | tostadita |
- 144.L ah
- 145.H se hacía pan casero | buñuelo | con huevo de avestruz
- 146.L ¿con huevo de avestruz hacían el pan?
- 147.H si | huevos de avestruz | buñuelo | con huevo de avestruz | *comíamos* de todo | cordero con cuero siempre | nunca *usamo* como usan ahora el asado | no | hacía *pa* dentro | del fogón
- 148.L ¡que lindo! todo en fogón cocinaban | ¿y se acuerda de alguna creencia o alguna leyenda o historia que contaran | eh:: entre familias?
- 149.H si había muchas cosas | era mucho de guitarrero | había un conocido de mi viejo que era guitarrero | el patrón mío era cantor y guitarrero
- 150.L ¿y le gustaba mucho cantar?
- 151.H mucho les gustaba | tocar guitarra | cantaba mucho
- 152.L y en la familia hoy en día ¿siguen cantando o?
- 153.H *ma* diferente no como ante | mi viejo era cantor y bailarín le gustaba mucho el baile | todo lo *cumpleaño* mío meta baile nomás | 2 días de marcación | vacas | ovejas | chivos | cantidad || vos sabés las cosas que teníamos | gallina *teníamos* un montón | huevos tirados por todo lado
- 154.L ¡que lindo! | bueno yo le voy a tener que cortar ahora para eh:: y ¿le parece que en algún día nos pongamos de acuerdo otra vez si hay algo que le quiera preguntar o si usted quiere algún día venir a contarnos algo que recuerde que no me haya contado hoy | puede venir cuando quiera a la escuela eh::
- 155.H bueno bueno
- 156.L oh si no cualquier cosa a través de Argentina | que Argentina le cuente o usted le dice a ella si algún día viene | porque con los nenes de 2° A estamos armando un museo
- 157.H ah ah
- 158.L y ese museo es todo a partir de objetos que van trayendo de su familia | de sus casas | algunos van a quedar acá y otros vuelven a la casa

- 159.H si
- 160.L y a partir de ese museo van aprendiendo cosas | eh:: los papás nos van contando cosas que por ahí no sabemos de objetos antiguos...
- 161.H =...= como mi viejo | me ha dicho | me aconsejó mucho | vos tenés que ser educadita | no hay que hacer eh:: de andar haciendo travesuras | bien señorita | no me tiene que andar tocando nada que no me es suyo | eso me lo enseñó mi viejo
- 162.L ¡que lindo!
- 163.H nada tenés que tocar lo que no es suyo | nada | nada | después haga lo que usted quiera
- 164.L usted se acuerda que el que más le enseñaba era su papá
- 165.H si si | si sabe leer y escribir | saca cuenta y todo
- 166.L claro ¿y la mamá? ¿no?
- 167.H no || nosotros *no* enseñaron *todo* bien educadito | *nosotro* no *somo* gente rara | mala | no *somo* malos *somo güenos* | yo soy una chica güena | todos somos *güenos*
- 168.L que lindo | bueno le agradezco muchísimo que haya venido y cualquier cosa a través de Argentina nos comunicamos
- 169.H si | le avisa a ella | cualquier cosa ¿eh?
- 170.L bueno | el día que inauguramos el museo le aviso a través de Argentina así viene a ver lo que || las cosas que ponemos y así viene de visita ¿sí?
- 171.H le avisa a la Argentina nomás [risas]
- 172.L bueno || bueno

Entrevista 2 - segunda entrevista a la familia (caso 2). Abuelo procedente de Cuyo

Fecha de grabación: Mayo de 2.001

Técnica: grabación auditiva

Estructura del hecho comunicativo:

Situación: la entrevista se realiza en el domicilio de la entrevistadora por elección del entrevistado, previa consulta y acuerdo con el mismo.

La conversación se inicia luego de un momento de intercambio informal en el que se comparte mate y se abordan temas ajenos a la entrevista.

Participantes: B (abuelo migrado de Cuyo junto a hijos y nietos) y S (entrevistadora). Entre los participantes existe un vínculo de conocimiento previo ajeno al tema convocante y al proyecto de investigación.

Finalidades: Acceder a través de la entrevista a un mayor grado de conocimiento acerca de las experiencias socioculturales de la familia y los niños, las valoraciones y opiniones acerca del proceso de alfabetización. Costumbres de origen y la escuela. Confrontar estos datos con los diagnósticos psicopedagógicos y los datos aportados por el PEI de la Institución.

Secuencia de actos: la entrevista se organiza y estructura a partir de preguntas previamente elaboradas por la entrevistadora y los miembros del equipo de trabajo y a su vez en el transcurso de la misma y a partir de la negociación de significados que se va operando se plantean preguntas no planificadas previamente, estructurándose a partir de esta dinámica las secuencias o episodios temáticos de la entrevista.

Se registran 76 turnos de habla en el desarrollo del intercambio.

Instrumentos: la entrevista se realiza a través del canal oral, entrevistador y entrevistado se encuentran ubicados frente a frente. La grabadora se coloca sobre la mesa de común acuerdo. Se hace uso de una variedad estándar y de un registro coloquial en el planteo de las preguntas, observándose algunos usos regionales en las respuestas del entrevistado.

Normas: se conversa con el entrevistado previamente la importancia de contar con sus respuestas a las preguntas planteadas y con cualquier otro aporte que desee hacer. Estas normas se explicitan indirectamente y a partir de la necesidad de contar con nuevos datos de las familias para mejorar la propuesta del Museo.

Clave: la entrevista a pesar de su carácter de semiestructurada, se plantea en un tono de informalidad, no se apela a la lectura de preguntas y se procura mantener en el recuerdo las mismas para facilitar mayor fluidez en el intercambio.

Género: entrevista semiestructurada.

- 1.S buenas tardes|| queremos hacerle algunas preguntas para continuar el trabajo que hicimos el año pasado con los nenes de primero en el museo|| nosotros estamos trabajando para mejorar la manera de enseñar a leer y escribir| y nos parece muy importante que los padres y abuelos nos ayuden en esto|| contándonos algunos datos de la familia<...>¿ podríamos conversar un rato?
- 2.B Si, como no
- 3.S <...>¿cuántos nietos tiene en la escuela?
- 4.B doce nietos en la escuela
- 5.S DOCE NIETOS<...> y alumnos de primero segundo tercer grado ¿cuántos son?
- 6.B y:: dentro de eso::| hay ||cuatro en primero tres en segundo| y los demás están en todos los grados| hasta séptimo grado| por lo menos
- 7.S ¡un montón! ¿no? <...> la pregunta sería|| si todos ||los que son nietos viven juntos| en el mismo sitio ¿o en diferentes lugares del barrio?
- 8.B y:: dos familias donde hay:: once nietos viven eh en lotes juntos lotes juntos NO VIVIENDAS JUNTAS y:: otro vive cerca en otro lote y otro vive en otro lote <...> o sea en cuatro lotes|| están diseminados los dieciocho nietos
- 9.S ¿ quiénes son esos nietos? y ¿dónde nacieron?
- 10.B vamos a ver<...>por ejemplo eh:: los primeros cuatro nombres que le doy|| eh:: nacieron en mendoza antes de que nos vinieramos para acá y:: después el resto son de acá a excepción de uno que nació en el hoyo<...> bueno|| eh::alejandra es la ñieta mayor con esa nos inauguramos como abuelos| después está luis| primo de alejandra| después está gisel| hermana de alejandra|| eh:: está erica|| a continuación que es hermana de luis|| después está|| ariel|| matias|| Jessica eh:: daniel||franco mariquena ramiro rosio jimena dos mellicitos que llegaron después de casi nueve meses carlos y

agustín está también nahuel y es muy probable que se me olvide alguno ahí estamos muy cerquita ya

11.S ¿ por qué vinieron a puerto madryn?

12.B quizás la venida sea el producto de una locura juvenil de mi parte estando en mendoza siempre la idea era de salir hacia el sur una idea que teníamos con un amigo hoy compadre y:: bueno cuando las cosas se dieron ... primero muchas veces postergado este viaje porque cuando uno es joven por ahí no se anima eh:: el trabajo que se hacía en mendoza era muy obligado a estar en el trabajo y uno vivía en el mismo lugar le daban casa en la medida que uno trabajara en el sector muy pegado a la familia hemos sido todos entonces no se animaba uno después uno forma una familia y siempre la idea la va postergando pero nunca la está sacando del pensamiento después eh:: cuando ya los hijos fueron creciendo un poquito estaban las condiciones dadas como para decir ahora voy y:: nos daba en ese momento... el sur era la guía que teníamos no un lugar fijo pero dentro de eso preferíamos madryn y bueno un día llegué a madryn y no pudo así viajar mi amigo y llegué y el primer día me quedé:: en un calabozo de la comisaría porque pedí permiso para dormir no tenía dónde y al día siguiente me habían dado una carta para que trajera a una familia en esa familia me recibieron y me ofrecieron alojamiento y la pasé tan bien o mejor que en mi casa porque estaba en un cariño de igual a igual en una familia ajena

13.L ¿ se acuerda en qué año || más o menos?

14.B en el año ochenta y nueve vine acá ????? entonces madryn para mi empezaba a ser digamos eh:: la patria que siempre había estado soñando porque el sur era un objetivo y siempre fue un objetivo y bueno|| se produjo la llegada a madryn y me empezó a gustar :: veintinueve días después pude traer a mi familia conseguí un buen trabajo cuando llegué y:: después yo eh::veía la posibilidad de salir a hacer trabajos extras fuera de mi horario de trabajo entonces eh:: empecé a traer condimentos de mendoza para vender puerta a puerta y :: con el tiempo me había hecho tanta clientela y era tan rentable que dejé de trabajar en lo otro y seguí vendiendo condimentos y me cuadruplicaba las ganancias en relación con lo que era mendoza después se vinieron mis yernos dos hijas que yo tenía casadas allá se vinieron también acá siguieron trabajando también ellos en esto porque recorríamos todo madryn nos iba bien hasta que ya en el puerta a puerta lo dejé y empecé a trabajar como sereno acá en unos edificios del centro pero eh:: muy bien económicamente era mucho mejor y cada vez nos afianzábamos más y empezábamos a querer a este madryn que nos ensordecía con

el ruido de las olas que no nos dejaba tranquilos con el viento que yo pensaba siempre cuando sentía el viento que silbaba en los cables me hacía la idea que podían ser las lanzas de los indios que buscaban sus dueños por eso silbaban esta manera de soñar distinta que tenía porque quería pegarme quería sentir esto como si siempre hubiera sido mi gran patria madryn y la familia fue mamando???? sentirlo a madryn que todos terminamos enamorados de madryn esa es la realidad nosotros vinimos porque era mi objetivo desde jovencito venir al sur y una vez que estábamos acá bueno había que aprender este:: este clamor este llamado nacional de poblar la patagonia siempre se lo decía a mi familia vamos a hacer algo acá en la patagonia para poblarla de acuerdo al pedido nacional y bueno se pasaron mis hijos en eso demasiados niño a para la patagonia la van a terminar hundiendo

S.15 (risas)

B.16 pero ese era un poco el porqué acá en madryn porqué acá en el sur

S.17 ¿ Actualmente que trabajos hacen en la familia?

B.18 las dos hijas que vinieron casadas uno de los yernos empezó a trabajar en el gremio de gastronomía vendría siendo y otro lo hizo en el ramo de construcción salió de la venta esta que hacíamos callejera y está en la construcción ¿????después la otra hija que terminó séptimo grado acá se casó con un chico del hoyo y el trabaja en carpintería y ella se dedica a su casa porque tiene seis chiquitos mi hijo que es el menor se casó hace dos años tiene un chiquito y el en este momento ...siempre estuvo como un poco que no encontraba un trabajo seguro que aspiraba un poquito más y le pedían referencias y no las tenía porque era muy joven bueno ahora esta trabajando eh:: juntando publicidad para una revista

S.19 oficios variados y:: una pregunta ¿ hay alguien en la casa que hable alguna lengua que no sea el español o que mantenga muy fuerte la manera mendocina de hablar?

B.20 nosotros eh::un poco eh::que esto de venir de mendoza es como que seguimos siendo muy mendozinos en el hablar porque yo no me doy cuenta pero gente que empiezo a hablar me pregunta si soy de mendoza bueno parece como que no hemos cambiado y una lengua distinta por ejemplo mi hijo que habla inglés

S.21 inglés ¿y los neños?

B.22 y ellos están como vinieron chicos para acá <...>ahora bueno están como aporteñados al hablar ||| pronuncian mejor las palabras pero eh:: tienen muchas costumbres todavía porque nosotros somos muy costumbristas de haber vivido siempre así entonces

nosotros no hablamos de las tortas fritas y hablamos de la zapa por decir una azada sino de la sopa y pilla entonces nos hemos quedado y se los hemos transmitido a los ñietos

S.23 ¿cuáles son las costumbres que más conservan, que han traído de la provincia de ustedes y se mantienen?

B.24 tenemos una que hacemos que es una sana costumbre de hacer las empanadas bien picantes por ejemplo siempre nos estamos acordando de los pateros y cuando podemos compramos uba y hacemos un poquito como costumbre para mantenerla y después la costumbre de verdear todo nosotros queremos verde???????

S.25 ¿Pueden mantenerse las costumbres en un lugar diferente?

B.26 A nosotros ese es un tema que no no queremos que nos interese en absoluto porque no queremos llehar a ser cambiantes de un panorama ni de costumbres entonces nosotros nos dedicamos a lo nuestro y vivimos con mucha alegría todo lo demás sea como sea no no quisieramos que todo esto sea un nuevo mendoza por ejemplo con sus costumbres con su verde que esto sea tal cual es y nosotros con lo nuestro disfrutando de todo es decir

S.27 ¿A usted le parece importante que sus costumbres tengan un lugar en la escuela?

B.28 no acá hija porque estaríamos transfiriendo costumbres de otro lado y cada pueblo debe tener sus propias costumbres debe ser dueño de sus costumbres

S.29 ¿Han hecho alguna actividad en la escuela junto a los niños para dar a conocer sus costumbres?

B.30 que yo sepa no tampoco yo lo hubiera propiciado

S.31 entonces ¿lo que más les interesa es que los chicos adquieran la costumbres de esta provincia?

B.32 si:: claro estamos en un gran país pero dentro de eso cada región debe tener su forma de vida sus propios vocablos nadie que ha salido de un lugar tenemos que ir a llevar costumbres a otro lado tenemos que amoldarnos a las costumbres quienes llegamos y no tratar de que nos copien

S.33 ¿cuáles costumbres abandonaron?

B.34 y porque no se da el campo propicio para hacerlo por ejemplo el trabajo de chacra eh siempre allá es la vida de uno cada uno tiene su chacra sus parralitos sus viñitas y acá

un poco por la falta de agua porque el terreno no se presta para ese tipo de cosas por los desniveles entonces es una costumbre que la hemos archivado

- S.35 ¿cuáles cree usted que son las causas por las que algunos niños compañeros de Franco y Erica repiten tanto de grado?
- B.36 NO ES FACIL a mi se me hace que hay un gran entorno detrás de cada niño y hay un gran entorno<...> detrás de la cultura y detrás de lo que se les impone cuando ellos no quieren cuando ellos por ejemplo están teniendo algunas costumbres en casa que no es lo mismo que le enseñan en la escuela entonces no lo asimilan cuando estos chiquitos van faltantes de elementos a la escuela ya van un tanto apocados porque no trajeron las fotocopias porque no tienen su libro porque a veces vienen mal comidos porque en la casa pueden haber problemas económicos hay problemas laborales problemas sociales en casa cuando las maestras a veces están muy encasilladas en el texto que se les dice ESTO TIENE QUE SER y no tienen la elasticidad como para poder eh:: darle a cada niño un espacio creo que el hecho de ser repitente son muchos los detalles que hacen a este tipo de... que seguro no soy yo el que puedo determinar el porque a mi me parece que son elementos a tener en cuenta el detalle final????????
- S.37 ¿cuáles cree que pueden ser algunas soluciones a este problema?
- B.39 y a lo mejor soluciones serían un poco regionalizar la educación no podemos nosotros eh:: ... que nuestros niños aprendan el mismo ritmo o sistema que buenos aires porque todo es distinto no estamos al alcance o ellos no están a nuestro alcance entonces nosotros no podemos estar copiando cosas que no vamos a llegar nunca y el hecho que se les IMPONGA ese sistema eh:: deja muy mal parados a los chiquitos porque su realidad es otra deberían primero aprender su realidad y después abrirse a qué es nuestro país.
- S.40 pasando a otro tema ¿ nos podría contar qué hacen los nenes cuando están con la familia en casa en los tiempos libres?
- B.41 hay costumbres varias por ejemplo los chiquitos eh:: el hecho de tener algunos talleres en distintos lugares cuando salen de escuela se van ligerito porque le dan cine en un lado le pasan un taller de manualidades en otro lado entonces poco están con los pasas los papas que salen de mañana a veces vienen y no es mucho lo que están juntos la televisión desgraciadamente sigue siendo un gran absorbente de los niños y a veces de los papas que llegan y mientras toman mate no saben si el nene les habla porque están pegados a la pantalla entonces es muy disociadora la televisión entonces los está

separando un poco y los chicos a veces copian lo que ven y muchas veces no ven lo necesario

S.42 entonces ¿cuántas horas al día pueden compartir los hijos con los padres?

B.43 no :: es muy escaso si:: muy poco

S.44 y:: en los pocos ratos en común ¿qué prefieren hacer?

B.45 hay papas que se preocupan muchísimo por mantener un vínculo con los niños que salen a caminar que los veo de tardecita con los chicos conversan con un vecino conversan con otro los chicos entre ellos se cruzan palabras los chicos también siguen caminando:: eso a mi me gusta ese tipo de :: socializarse pero hay otros papas que abiertamente se abren y cuando los chicos están en la calle no saben dónde y o los chicos no saben donde están los papas horas esperando en casa y por ahí aparecen entonces hay cosas que creo que sería muy importante que desde la escuela se pudiera dar un curso para que aprendamos a <...> la convivencia con nuestros hijos

S.56 y:: ¿usted cree que es importante que sus nietos aprendan a leer y escribir?

B.57 es muy importante si:: porque el ritmo de vida que se lleva no saber leer y escribir lo predispone al fracaso ROTUNDO todos como ser humanos tenemos que crecer y si no sabemos leer y escribir no vamos a crecer la importancia es casi total

S.58 y cuando los niños ingresaron a la escuela ¿conocían algunas letras | hacían el intento de leer y escribir?

B.59 no | todo dentro de la escuela y no<...> es bastante difícil antes porque sería<...> se daba el caso por ejemplo en esto de mis nietos de que las hijas tenían un nene y tenían otro y otro y otro están todos en edades muy seguidas entonces no podían dedicarse tipo a enseñarle cosas y bueno la escuela fue el primer a b c

S.60 bueno la pregunta se relaciona con la anterior ¿alguien en la familia intentó alguna vez enseñarles a escribir y leer a los nenes?

B.61 si:: esporádicamente todos si de alguna manera lo intentaban porque siempre le estaban dando el papelito | el lápiz | y le empezaban a enseñar las letras del nombre| esas cosas si pero que en el fondo no llegaban a ser una enseñanza como entretenimiento nada mas

S.62 ¿y tienen en casa cosas para leer?

B.63 si:: los retiran ||de la biblioteca

- S.64 los retiran de la biblioteca <...> ¿ y tienen tiempo para leer? ¿ se encuentran los papas con los hijos a leer?
- B.65 el hecho de mis hijas no tanto|| no tienen tanto tiempo para dedicarse a leer con los chicos los chicos entre si a veces se juntan y hacen algunas tareas en común|| pero no mucho no son los grandes estudiantes ellos ellos van a la escuela cumplen y después a jugar
- S.66 ¿ los chicos en la casa muestran a los papas o a los abuelos las tareas de lectura y escritura que hacen en la escuela?
- B.67 no| generalmente no muestran el cuaderno únicamente cuando hay alguna nota de invitación o de las otras|| allí si se les da por enseñar el cuaderno y los papa en verdad no son muy pegados a ver qué están haciendo los chiquitos
- S.68 ¿ saben los papas y abuelos qué tareas de lectura y escritura que se hacen en la escuela?
- B.69 no no porque con todo esto de la metodología que ha sido que sigue siendo tan cambiante por ejemplo si yo tomara los cuadernos a veces si lo hago y veo lo que han hecho pero no puedo ni siquiera opinar porque los estoy sacando del texto es totalmente distinto a lo que yo hacía entonces para no perjudicarlos mas vale uno les dice y esto porqué| pregunta uno pero no puede opinar
- S.70 a pesar de lo que me contaba ¿ cree usted que se podrían incorporar otras actividades de lectura y escritura?
- B.71 actividades como por ejemplo para que ellos pudieran aprender a leer bien y a escribir bien de esas creo que pueden haber varias desde hacer concursos de cuentos donde trabajen por equipos grupos y ellos mismos sean los que inventan y escriben y tratar de que de alguna manera se refleje ese trabajo que van haciendo para no bajarle las expectativas y podrá ser mayor o menor el significado de lo que haya puesto pero al menos que tenga presencia|| ya habrá la forma de decirles eh::sabes que esto de esta otra manera también podría ser enseñarles un abanico de posibilidades dentro de los mismo que han puesto ellos pero para todo esto se necesita un buen equipo gente predispuesta para ir tomando ese tipo de trabajo dárselo a los niños de nuevo o intenten hacerlo diferente esas cosas creo que llevarían mucho a que los niños aprendan bien a leer bien a escribir porque a veces llegan a séptimo grado y no leen y no escriben bien
- S.72 ¿le interesaría colaborar con nosotros en el armado de un museo barrial

B.73 SI SI:: realmente SI

S.74 ¿ nos contaría entonces historias del barrio para el museo barrial?

B.75 SI SI:: me gustaría | como no

S.76 muchas gracias por habernos dado sus opiniones|nosotros volveremos a llamarlo para continua conversando sobre las historias del barrio

Entrevista 3- tercera entrevista a la familia (caso 3). Mamá proveniente de Bolivia.

Fecha de la grabación: 3 Junio de 2.001

Técnica: grabación auditiva.

Estructura del hecho comunicativo:

Situación: la entrevista se realiza en la casa de la entrevistada, por invitación de la misma. Se conversa previamente sobre temas ajenos a la misma.

Participantes: F (mamá de origen boliviano), S (entrevistadora 1) y N (entrevistadora 2).

Finalidades: Acceder a través de la entrevista a un mayor grado de conocimiento acerca de las experiencias socioculturales de la familia y los niños, las valoraciones y opiniones acerca del proceso de alfabetización. Costumbres de origen y la escuela. Confrontar estos datos con los diagnósticos psicopedagógicos y los datos aportados por el PEI de la Institución.

Secuencia de actos: La entrevista se organiza y estructura a partir de preguntas previamente elaboradas por la entrevistadora y los miembros del equipo de trabajo. En el transcurso de la misma surgen nuevas preguntas no planificadas.

Se registran 170 turnos de habla en el desarrollo del intercambio.

Clave: la entrevista tiene un carácter semi-estructurado, a pesar de ello se plantea en un tono informal, no se apela a la lectura de preguntas y se procura mantener en el recuerdo las mismas para facilitar mayor fluidez en el intercambio.

Instrumentos: la entrevista se realiza a través del canal oral, entrevistadores y entrevistado se encuentran ubicados frente a frente. La grabadora se coloca en la mesa previo acuerdo de todos los participantes.

Género: entrevista semi-estructurada.

- 1.S bueno estamos conversando con la señora eh:: | ¿cómo es su nombre?
- 2.F fortunata.
- 3.S fortunata arispe que es la madre de::
- 4.F de josé y roy
- 5.S de josé y de roy | que son dos nenes que participaron del museo
- 6.N durante el ciclo 1999 cuando ellos estaban en primer grado
- 7.S cuando ellos cursaban primero
- 8.N primero
- 9.S bueno nosotros venimos señora porque estamos trabajando en la escuela para eh::para mejorar en definitiva la manera en que nosotros queremos enseñarles a leer y escribir a los chicos entonces | estamos tratando de conversar con algunos papás y algunas mamá | para recoger algunos | datos que nos van dando las familias y opiniones que la familia nos va dando | y nos parece que de este modo vamos a poder intentar el año próximo mejorar la idea del museo | por eso vinimos a verla | bueno nosotras le queríamos preguntar en primer lugar | eh:: | por qué motivos ustedes vinieron a puerto madryn ¿que recuerda? ¿por que motivos vinieron de bolivia?

- 10.F no porque toda mi familia estaba acá | por eso me quedé acá mi papá falleció en buenos aires | mi mamá falleció igual en buenos aires | mi familia está acá en buenos aires toda
- 11.S toda está en buenos aires
- 12.F si si
- 13.S y cuando decidieron venirse primero a buenos aires y luego a puerto madryn
- 14.F no | yo directamente me vine acá | porque ya tenía un hermano acá | dos hermanos tenía | y las otras estaban en buenos aires
- 15.S y ¿por qué | dejaban el país de ustedes para venirse a la argentina y para venirse a puerto madryn?
- 16.F porque allá no hay trabajo
- 17.S no hay trabajo
- 18.F no hay trabajo | toda la familia está acá | viven bien | así que me vine yo también | y estoy acá con mi marido
- 19.S eh:: y:: algunas costumbres que | ¿que costumbres conservan que sean del país de ustedes?
- 20.F <...> como no hay trabajo nos vinimos para acá | toda la familia | vino mi papá primero | después mi mamá | mi hermanas se casaron y se vinieron | todo así nomás
- 21.S y cosas que ustedes fueron haciendo allá | que conservaran que siguieran haciendo acá tradiciones | costumbres | fiestas | comidas ¿qué cosas?
- 22.F picante de pollo | chicha | chicharrón | de todo
- 23.S y lo siguen haciendo aquí
- 24.F si si | lo siguen haciendo.
- 25.S y les resulta fácil conservar todas esas costumbres que son allá conservarlas acá | seguirlas
- 26.F si si | hacen fiestas
- 27.S ¿y que fiestas hacen?
- 28.F hacer virgen de copa cabana | porvenir
- 29.S en el barrio

- 30.F si si
- 31.N cuándo
- 32.F en agosto | el seis de agosto
- 33.S el seis de agosto
- 34.F también hacen san severino | acá en...
- 35.S san severino
- 36.F si
- 37.S y ¿qué significan estas fiestas?
- 38.F la festividad que allá en bolivia | porque | le creen los santos | lo festejan y hacen fiestas grandes
- 39.N y san severino ¿en honor a quién?
- 40.F eh:: de militares
- 41.N ah! es patrono de militar
- 42.F si
- 43.S en música del país de ustedes que se escucha acá | eh:: | ¿siguen escuchando la música del país de ustedes?
- 44.F si | traen cassette | lo compran y lo escuchan [risas]
- 45.S ¿y se agrupan normalmente?
- 46.F si cuando hay cumpleaños
- 47.S cuando hay fiesta
- 48.F si | cuando hay fiesta | cumpleaños | matrimonios | lo hacen | y que se invitan todos | y ahí estamos todos mezclados ya no somos todos bolivianos o sea hay argentinos también | invitamos amigos amigas | se juntan muchos [risas]
- 49.S y ¿le parecería importante que las costumbres del país de ustedes se trabajaran en la escuela | a donde los chicos van?
- 50.F si si
- 51.S ¿si? | ¿alguna vez se ha hecho el intento que usted se recuerde | que las costumbres de los nenes se trabajen en la escuela?
- 52.F si

- 53.S ¿cuales por ejemplo | le parece importante que los nenes en la escuela | las conservaran | las aprendieran?
- 54.F si | es importante para los chicos
- 55.S ¿los chicos tienen las costumbres | eh.: del país de ustedes o ya no?
- 56.F no ya no
- 57.S ¿no? | ¿y por qué no?
- 58.F no | porque ellos ya tienen otro idioma acá | entonces ya no de allá ya no
- 59.N por ejemplo para el día 6 de agosto ¿ustedes que hacen?
- 60.F hacemos un picante de pollo | por ahí vamos a visitar al compadre | que son la madrina de los chicos | ahí nos juntamos tres o cuatro matrimonios comemos tomamos un poco de cerveza | bailan
- 61.S y en la casa usted me contaba que todavía hablan la lengua quechua
- 62.F si cuando nosotros los mayores cuando nos juntamos si hablamos todo en quechua
- 63.S si
- 64.F si
- 65.S y ¿en que momentos hablan | a ver en que situaciones?
- 66.F dentro de la casa hablamos | por ahí en la calle también nos encontramos así con conocidos hablamos.
- 67.S y a los hijos les enseñan.
- 68.F no
- 69.S y ¿por qué no les enseñan?
- 70.F *no / no nos gusta porque | por ahí hablamos con mi marido y ellos me preguntan / los mayores les interesa pero / a los menores no | no se que hablan dicen habló bien me dice.*
- 71.S ¿y a usted no le gustaría que sus hijos aprendan?
- 72.F si | por lo menos que entiendan | por ahí van a bolivia a visitar a la abuela | a la familia | y si van no entienden nada | porque la gente mayor allá no habla castellano.
- 73.N nada de nada entonces
- 74.F nada | por ahí habla algo que es de ellos y no entienden nada [risas]

- 75.S ¿o sea que los abuelos de los nenes hablan solamente la lengua quechua ¿
- 76.F si | los que son mayores si hablan
- 77.S ¿y van a bolivia de visita?
- 78.F si fuimos | si hace dos años que fuimos
- 79.S ¿y qué le pareció a los chicos en ese momento?
- 80.F no | ellos no querían ir | no querían ir | no me dejan ir allá | no les gusta que vayamos | solo los chiquitos nomás
- 81.F (...)
- 82.S ¿por qué allá solo los mayores hablan el quechua? o sea ¿en las provincias estas de bolivia se hablan las dos lenguas o se habla solito el quechua?
- 83.F si las dos pero | como ya son mayores | no hablan | entienden poco castellano
- 84.S hablan más con el quechua y ¿le parece que sería útil que la escuela enseñara lengua quechua aquí?
- 85.F si estaría bien | porque solo los mayores entienden | hablan | algunas palabras (...)
- 86.S ¿y para qué se imagina usted que podría servir que ellos aprendieran la lengua de | de sus antepasados?
- 87.F no se porque en este lugar no hablan quechua | ¿en qué lugar? (...) ¿en qué materia hablan quechua | sería bueno
- 88.S: ¿sí?
- 89.F si
- 90.S ¿le gustaría entonces que ellos lo aprendieran?
- 91.F si | por ahí de grandes ellos pueden ir a visitarlos | así podrían entender lo que hablan.
- 92.S mas que todo para poder comunicarse con sus abuelos
- 93.F claro si | a veces llamamos por teléfono (...) y no entienden nada | si si le dicen
- 94.S y ¿se sienten bien estando en la argentina o extrañan bolivia?
- 95.F no estamos bien | mientras hay trabajo si

- 96.S y cuál le parece que | que son las causas por las que los chicos repiten a veces de grado en la escuela o tienen problemas para aprender?
- 97.F sí | están medios atrasaditos | se atrasan mucho porque no quieren leer | el mayorcito José repitió varias veces el grado
- 98.N ¿José cuántas veces va repitiendo ya?
- 99.F dos años ya | y el año pasado mejoró demasiado
- 100.N claro
- 101.S y ¿cuál piensa que puede ser el motivo por el que repite?
- 102.F por ahí no tienen atención | trae la tarea que el da la señora | pero por ahí no tiene atención | algún día porque yo siempre me trae bien | no se porque José no
- 103.S y ¿no había pensado en alguna posibilidad o alguna idea para poder ayudar a que se solucione esto de que ellos repitan?
- 104.F (...) quería estar cerca para | ayudarlos o una maestra particular
- 105.S con alguna maestra particular
- 106.N pero usted sabe leer para ayudarlos?
- 107.F si pero a la forma no la se
- 108.N claro
- 109.S ¿y usted si que lee la lengua quechua?
- 110.F si un poco
- 111.S si | ¿y qué le resulta más cómodo leer en la lengua quechua o en la lengua española?
- 112.F no se [risas]
- 113.S ¿no? <...> ¿cuál es la que aprendió primero?
- 114.F más bien el castellano
- 115.S más en castellano <...> ¿y cuando empezó por primera vez a leer y escribir en qué lengua empezó a hablar?
- 116.F en castellano
- 117.S en castellano | luego aprendió la otra lengua
- 118.F no

- 119.S mas adelante
- 120.F no no te enseñan allá de quechua
- 121.N ¿no?
- 122.F uno lo aprende solito | la gente habla así nomás el quechua y uno lo aprende
- 123.N todo verbal
- 124.S o sea que escribir no
- 125.F no te enseñan las maestras
- 126.S ¡ ah claro!y una pregunta cuando tienen tiempos libres ratos libres que están con los chicos en la casa ¿qué actividades hacen normalmente
- 127.F a veces les hago leer | si tienen tarea les hago hacer la tarea | les ayudo por ahí | me dicen tengo esto mamá no entiendo | cómo es | lee a ver le digo | y le hago leer dos o tres veces | si me dicen | ¿es así? | no se le digo yo | a ver lee otra vez le digo y así cuando no pueden si les digo
- 128.S y otras cosas que hagan en los tiempos libres
- 129.F les hago leer libros | eso nomás | después de ponen a mirar dibujitos
- 130.N qué libros
- 131.F libros que traje de bolivia
- 132.S si
- 133.F si
- 134.S y libros en español
- 135.F en castellano
- 136.S en castellano
- 137.F por ahí está aprendiendo a leer más
- 138.N claro | también depende de cómo sea el libro | por ahí son de dibujitos y como que también les entusiasma y por ahí tiene un libro lleno de letras y tampoco | es bueno
- 139.F tiene dibujitos | tiene letras
- 140.N y qué más
- 141.F por ahí leen revistas | las más grandes que tienen las letras les digo

- 142.S ¿ese libro se usa para aprender a leer en bolivia?
- 143.F en primer grado
- 144.S ¿y con este aprenden a leer?
- 145.F si | antes eran otros cuando yo iba a primer grado tenía un libro así de grande
- 146.N el quinto de allá es como el que está haciendo paola | o más superior o más inferior
- 147.F allá avanzan diferente que acá
- 148.S ¿y a usted le parece que es importante aprendan a leer y a escribir bien?
- 149.F si a mí si
- 150.S les interesa como mucho
- 151.F si mucho me interesa | mucho
- 152.S y para qué cree que les sirve aprender a leer y escribir?
- 153.F les sirve mucho a ellos | porque ellos van a trabajar como nosotros | si tienen estudio pueden entrar a trabajar
- 154.S y ustedes en qué trabajan?
- 155.F mi marido trabaja en la pesquera | en la construcción | si quieren trabajar tienen que estudiar hasta donde no puedan ya estudiar
- 156.S ¿y usted trabaja?
- 157.F no | yo cuido a los nenes
- 158.S y | ¿ cuando los nenes empezaron a ir a la escuela | conocían algunas letras o hacían algún intento de leer o escribir?
- 159.F si | hacían numeritos la i les enseñaba a | o
- 160.S ¿y alguien en la casa intentó alguna vez enseñarles a leer y escribir?
- 161.F no mi marido llega muy cansado
- 162.N yo le quería preguntar si alguna vez fueron a alguna biblioteca del centro | a la biblioteca de la escuela
- 163.F no
- 164.S ¿y qué libros tienen en casa?

- 165.F yo tengo los que compro para ellos | enciclopedias | billikenes | diccionarios hay como ocho
- 166.S ¿y alguna vez leen todos juntos en familia con los chicos?
- 167.F no | miran televisión
- 168.N si
- 169.F llegan de la escuela hacen sus tareas y después se ponen a mirar tele
- 170.S ¿y los chicos cuando vienen de la escuela le muestran la tarea?
- 171.F yo le pregunto | cuando vienen de la escuela tienen tarea | a ver mostrame el cuaderno
- 172.S o sea que usted lee las tareas de lectura y escritura que los chicos hacen en la escuela
- 173.F si si si | cuando llegan lo miran
- 174.S ¿y a usted le no hagamos a demás de todas las que las chicas hacen | alguna otra tarea que fuera importante?
- 175.F si
- 176.S ¿cuál podría ser o cual imagina no? ¿qué cosas le gustaría que los chicos aprendieran | además de lo que ellos aprenden?
- 177.F nosotros por ejemplo el año pasado con el museo | los chicos han aprendido a leer | pero esto ha sido una cosa nada más | otra cosa desde su parte por ahí ¿no?
- 178.S o por ahí uno no sabe lo que a los papás le gustaría ¿no? | me parece que esto también tiene que servir para que nosotros también sepamos para que empecemos a hacer cosas en conjunto
- 179.F si
- 180.S ¿y le gustaría eh:: en el año próximo colaborar en el museo?
- 181.F si
- 182.S colaborar con los chicos en alguna actividad | nosotros tenemos ganas de seguir con el trabajo del museo y empezar a hacer un museo de familia | de familias que hayan venido de muchos lugares diferentes | y ver si cada uno desde lo que recuerda de su país | de su lugar | puede ayudar a que los chicos sigan aprendiendo a leer y a escribir eh:: con cosas que la familia acerque <...> ¿le gustaría que la volviéramos a invitar como a comienzo de año para colaborar con alguna cosa que usted quiera?

- 183.N eso sería importante porque por ahí | la colaboración más de los papás | se entusiasman | tienen ganas de trabajar | eso sería importante y bueno si tiene algún aporte para hacer en este momento | lo haga llegar para empezar el año y poder trabajar <...> yo le quería hacer una pregunta
- 184.F preguntá | preguntá [risas]
- 185.N hay algunas cosas especiales que se hacen para los 15 años | para festejar los 15 años | porque yo no conozco mucho como se festeja
- 186.F la madrina de 15 | la madrina tiene que hacer el vestido | le regala la medallita de oro | la cadenita o reloj | lo que quieran | todos los conocidos nos invitamos y ahí hacemos una fiesta
- 187.S toda la noche y ¿hay una sola madrina?
- 188.F no | hay de todo | conjunto | de torta | de todo
- 189.N si porque a mi me contaron algo así y dije tantas madrinas
- 190.F si un montón de madrinas y con las madrinas tiene que bailar la ahijada [risas]
- 191.S con todas las madrinas y ¿qué se come?
- 192.F picante de pollo | algunos hacen ensaladas
- 193.S ¿y que se toma?
- 194.F cerveza | vino | gaseosa
- 195.N nosotros tenemos la costumbre que entra la quinceañera y la esperan sus compañeros
- 196.F mi hija tiene 13 años
- 197.N ¿y además de eso que más hacen?
- 198.F al día siguiente le regalan plata <...> de lo que quieran | por ahí esa misma noche le ponen en la cestita | se hace una fiestita grande de 15
- 199.N por ahí uno a veces charlando se entera de algunas cosas que por ahí no sabe
- 200.F a las chicas regalos le traen de todo | ropa | de todo le traen | le regalan un montón de regalitos
- 201.N ¿y los padrinos a parte de ser padrinos | le regalan otra cosa más?
- 202.F le regalan plata | le sacan fotos | videos

- 203.S y algunas costumbres de todas esas que tiene en el país | ¿ustedes aquí ya no las hacen?
- 204.F si si | matrimonios igual las hacen acá
- 205.S ¿el casamiento también lo festejan mucho? | muy parecido o distinto
- 206.F muy parecido
- 207.S ¿le gustaría contar para este museo que vamos a hacer de la familia | alguna anécdota | alguna cosa linda que le haya pasado cuando vino a la argentina? le gustaría que después no se la olviden o que la sepan
- 208.F cuando me fui a casar en bolivia | tengo video | tengo cuadros
- 209.N ¿qué se casó acá y allá?
- 210.F allá
- 211.S ¿y por que se fueron a casa a bolivia?
- 212.F porque los papás de mi marido viven allá | mi papá y mi mamá ya fallecieron
- 213.N o sea que sus suegros viven allá | y para no defraudarlos se fueron a casar allá
- 214.F mi hermanos viven allá | se viene a trabajar a buenos aires y después se van
- 215.N y que ¿viene por un tiempo nada más?
- 216.F si | por un tiempo
- 217.N y ¿en que época?
- 218.F en este verano
- 219.N vienen a la argentina y se van
- 220.F juntan platita y se van
- 221.N mire que bien | y usted cuando llegó acá a madryn ¿trabajaba en algo?
- 222.F trabajé en la pesquera | a las tres semanas empecé a trabajar | cuando tomaban bien había trabajo | todos los días a trabajar | ocho horas | los que quieran porque había bastante trabajo [risas]
- 223.N y en ese momento ¿no tenía ningún nene cuando llegó?
- 224.F no no no
- 225.N ¿y cuantos años trabajó en la pesquera?

- 226.F un año no más trabajé | después trabajé en otra pesquera | en poseidón | después trabajé en conarpesa y después de ahí trabajé en pescamadryn | alpesca | ahí trabajé a lo último cuando estaba embarazada de Manuel que nació con labio leporino | con problema así que no podía trabajar | me fui a buenos aires por un año | me fui a buenos aires así que después que se operó nos vinimos
- 227.N o sea que a partir de ese momento dejó de trabajar | y el médico le dijo que era algún problema del frío
- 228.F no no no | no me dijo nada | que heredan de la familia | mi hermano tiene así medio | 12 o 13 años tiene el nene
- 229.S y ¿hay algunas creencias este:: diferentes entre los bolivianos y los argentinos?
- 230.F no pero por ahí me dicen | cuando yo estaba embarazada tenía un gato negro grande | nosotros estábamos mirando en la pieza tele | y yo salí al patio a sacar la ropa y me metí en la pieza y el gato estaba ahí | y salí al patio y la víbora salió | y yo me asusté
- 231.S ¿cuándo estaba embarazada?
- 232.F si | de un mes y medio | no sabía que estaba embarazada
- 233.S ¿esto pasó en esta casa?
- 234.F si | al fondo tenía una piecita ahí | me asusté
- 235.S ¿y le parece que eso le puede haber hecho alguna cosa?
- 236.F si me han dicho | porque con el susto se te paró la sangre
- 237.S ¿y eso se cree mucho allá en bolivia?
- 238.F si | bastante
- 239.S ¿y hay así alguna otra cosa así que se crea?
- 240.F si cuando hay relámpagos
- 241.S ¿qué pasa cuando hay relámpagos?
- 242.F cuando cae el relámpago | si cae lo mata | cuando hay relámpago no escuchan tele | la apagan
- 243.S la gente apaga todo ¿por que motivo?
- 244.F por el relámpago | porque caen los rayos
- 245.S ¿es en el campo esta zona?

- 246.F si
- 247.S o sea | ustedes además de haber cambiado de país | estaban acostumbrados a vivir en el campo y llegaron a vivir a la ciudad
- 248.F si
- 249.S ¿y algunas cosas que recordaran del campo?
- 250.F todo [risas]
- 251.S ¿cosas que recordaran de cuando vivía en el campo en bolivia y que siguiera haciendo aquí?
- 252.F arvejas | maíz | choclo | tomates | habas | de todo un poco
- 253.S ¿y esta tierra que tal es para todo eso?
- 254.F linda tierra es
- 255.S ¿y que tal lo recibió puerto madryn?
- 256.F bien | bien
- 257.N ¿hacen alguna bendición así en agradecimiento por la cosecha?
- 258.F si
- 259.N ¿en que tiempo?
- 260.F en febrero | marzo viene así los días | en febrero o marzo | *marté chalenco*
- 261.N ¿cómo le dicen?
- 262.F *marté chalenco* | la pacha mama [risas]
- 263.S ¿qué es la pacha mama?
- 264.F eh:: (???) comida preparada
- 265.S es la tierra ¿no?
- 266.F si | es la madre tierra
- 267.N ¿y acá ustedes | lo practican eso?
- 268.F no | acá ya no
- 269.S ¿cómo es ese paisaje?
- 270.F diferente
- 271.S ¿pero es muy verde?

- 272.F verde | si muy verde | antes no había agua
- 273.N ah! ¿y como sembraban antes?
- 274.F regaban cuando llovía no más | ahora hicieron como una represa grande
- 275.S ¿y piensan volver a bolivia?
- 276.F no [risas] con los chicos ya no | que te vas a acostumbrar
- 277.S pero de paseo aunque sea ¿no?
- 278.F si | de paseo si
- 279.S pero ¿a vivir ya definitivamente no?
- 280.F no
- 281.S ya están acostumbrados a estar acá ¿no?
- 282.F claro
- 283.N ¿y cuantos años hace que fueron por allá?
- 284.F cuando hay plata | cuando trabajan muy bien juntamos un poco de plata | allá estamos
dos meses | tres meses
- 286.S bueno muchas gracias por recibirnos y la esperamos en la escuela cuando usted tenga
ganas de seguir conversando o llevarnos algún material para trabajar en el aula que sea
de bolivia ¿si?
- 287.F gracias

ANEXO 2 – TALLERES FORMATIVOS Y REUNIONES DE TRABAJO: NOTAS DE CAMPO

A2-1. Materiales de los tres talleres formativos (TF)

TALLER FORMATIVO 1: de las biografías alfabetizadoras al concepto de alfabetización

Fase C de la tarea - Biografías alfabetizadoras: RAP B – registros archivísticos privados (biografía alfabetizadora del docente)

Biografía 1

Aprendí a leer y escribir a los 4 años. Mi hermana es dos años mayor que yo y cuando empezó la escuela yo quería hacer todo lo que ella hacía.

Mi mamá es docente y mi casa siempre estuvo llena de libros, así que empecé copiando los libros textuales porque, si bien no sabía que significaba cada símbolo, quería saber su forma. Me acuerdo de un libro de poco texto y muchos dibujos “Pasa el tren”, de la colección Veo-Veo, en las vacaciones de invierno en Buenos Aires en la casa de mis abuelos, llené un cuaderno copiando la historia.

El 1er. Grado lo hice en la escuela N° 84, mi maestra fue Ana María Paredes. Tenía mucho miedo a pesar de que conocía la escuela y a las maestras, ya que mi mamá trabajaba allí. Usamos el libro “*Voy contigo 1*” y recuerdo que llenábamos letras y números con papel glasé o bollitos de papel crepe, y la escritura y repetición de frases del tipo “*Mami ama a su mamá*” o “*Papá fuma pipa*”.

Ese año para mi cumpleaños, mi tía me regaló un diario íntimo. Me dediqué a escribir allí “*todas mis historias de amor*” (era muy enamoradiza) con todos mis errores de ortografía. Mi mamá todavía lo guarda como un tesoro.

Biografía 2

Lo primero que viene a mi memoria es que cuando inicié la escuela primaria en la escuela N° 27 (actual 84), muchas veces escuchaba que la sección que me había tocado “D” era para los que tenían muchas dificultades. La mejor era estar en “1° A”. Realmente esto me causaba mucha inseguridad y todo el tiempo pensaba que iba a repetir. Estos fueron mis primeros pasos, dado que anteriormente no había asistido a sala de nivel inicial.

Mi mamá me cuenta que ella me iba a anotar para la sala de 5 y le dijeron que no, que tendría que ir a primer grado a pesar de cumplir en agosto.

Mis primeras sensaciones eran de temor y preocupación porque me costaba mucho cada nueva situación de aprendizaje. Recuerdo que fue recién en el mes de julio, luego de las vacaciones de invierno, que experimenté grandes logros. Por supuesto que en todo tiempo conté con una docente muy dedicada y dispuesta a colaborar en todo.

Mi primer libro de lectura se llamaba “*Mi amigo Gregorio*” y aprendí a leer y a escribir frases como “*mi mamá me mima*”.

Biografía 3

Concurrí a la escuela primaria de mi barrio, funcionando en un terreno privado de un vecino, tenía algunas aulas de chapas y un vagón de ferrocarril.

En algún momento debíamos llevar las sillas y volverlas a traer a casa los viernes. Mi maestra de 1er. Grado inferior era una señorita estricta, exigente y rígida, por años maestra del mismo grado.

Recuerdo que aprendí a leer y a escribir con cierta facilidad porque en mi casa me habían comprado el libro “*upa*” antes de ir a la escuela, pero mi cuaderno era desprolijo, lleno de borrones, por lo que nunca o casi nunca merecía una buena nota. Lloraba con frecuencia ante las correcciones de la maestra, la que me avergonzaba ya que las hacía en voz alta, más bien gritando y delante de todos.

El riesgo de repetir y tener la misma maestra era un poderoso estímulo para aprender.

La maestra de primer grado superior era sonriente, de voz suave, alta, prometía con sólo verla en el patio un alivio para mis lágrimas.

Biografía 4

Es inevitable recordar que al comenzar primer grado debía viajar sola en un colectivo hasta la escuela N° 152 Armada Argentina. Jamás mis padres se enteraron, creo yo, de todos los sentimientos que se me entrecruzaban al tener que viajar sola e ir a la escuela que para mi era un mundo de desconocidos.

Vivía en ese tiempo cerca del barrio Aluar, en la escuela había un rincón del que se veía el museo, era conciente que cerca vivía yo. Al pensar que allí estaba mi mamá con la que siempre fui muy pegota, y que yo estaba sola en la escuela pudiendo estar con ella, me largaba a llorar. Era como un ritual, todas las mañanas me iba a ese rincón, miraba el museo, recordaba y lloraba, luego limpiaba mis lágrimas y me iba a formar.

Mi iniciación en la alfabetización estuvo marcada por mi papá quien me había tomado en sus manos la responsabilidad de seguirme a muerte; sentados en la mesa tomaba mi cuaderno, lo leía y comenzaba a observar mi manera de escribir, que tendía a ser desordenada, no respetaba los renglones, las letras variaban de tamaño, de formas. El tomaba el lápiz, lo colocaba en mi mano y juntos emprendíamos el largo viaje de escribir sobre el renglón y las letras del mismo tamaño.

En la escuela, mi maestra Nora, utilizaba siempre el mismo método, al enseñar un consonante la repetíamos con todas las vocales: MA – ME- MI- MO- MU. En el cuaderno picábamos con un punzón la letra aprendida.

Como tarea siempre teníamos renglones y renglones para practicar. Era común tener que buscar cierta cantidad de letras en los diarios.

Tengo impregnado el olor de una masa que la maestra llevaba para que jugáramos. No era de sal. Tenía un olor especial. Hasta el día de hoy he buscado saber como se hacía pero no he podido encontrar la receta.

Me encantaban las tizas de colores que llevaba mi maestra, eran unos colores fuertes. Me moría por escribir con esas tizas.

Si bien la ayuda en casa para las tareas siempre existió y el seguimiento también, no recuerdo haber empezado el primer año conociendo alguna letra, no hubo un incentivo para aprender; aunque recuerdo muy patente las historias que mi mamá nos contaba a mi hermano y a mí.

Biografía 5

La historia de mi alfabetización no es muy grata. Comencé mi primer grado en Palena, Chile. Allí habían tres filas en el aula: la de los buenos, los regulares y los flojos.

En la fila de los flojos iban los que se portaban mal y los que no aprendían. Yo estaba en la de los flojos.

Cuando comencé a aprender pasé a la de los regulares, pero por un problema de conducta injusto volví a la de los flojos (el problema de conducta injusto fue así: yo le sacaba punta a mi lápiz y mi compañera del asiento de adelante se dio vuelta y le lastimé la oreja porque el sacapuntas era un objeto cortante. No me creyeron que fue un accidente)

Yo tenía una hermana en la fila de los buenos y en mi casa se ponderaba el cuaderno de ella y sus calificaciones, porque se valoraba la educación. Yo repetí. Tenía la letra grandota y escribía todo junto.

Nos vinimos a la Argentina en 1959 y llegamos a Comodoro Rivadavia. Allí ingresé a primer grado superior. El trato de las maestras era distinto. No habían filas discriminatorias.

Completé allí mi alfabetización y llegué a ser, desde tercer grado, siempre la alumna. En séptimo grado fui abanderada.

En cuanto a la forma de enseñanza los docentes me hacían hacer palotes (mucharayas, redondeles y curvitas) para ejercitar la motricidad.

A la hora de aprender una letra ponían énfasis en el trazo, me agarraban la mano para que la aprendiera. Usábamos un libro que tenía muy lindos colores, lo usábamos solo para leer.

Recuerdo con mucha claridad que las maestras colocaban en las paredes en forma de mural cuentos tradicionales, con ilustraciones.

Recuerdo que los hermanos mayores llevaban a los más chicos para que vieran las imágenes y les leían los cuentos.

Desde nuestra familia no había ningún tipo de ayuda. Jamás existió ninguna queja hacia la escuela, lo que la escuela decía estaba bien.

Que su hija estuviera en la fila de los flojos no significaba mucho porque él había vivido cosas mucho más duras. A ellos como castigo por portarse mal o no aprender, los hacían arrodillarse sobre fuentes con arroz o maíz.

Las docentes pasaban mesa por mesa viendo las manos de los alumnos para ver si las uñas estaban limpias, en el caso de estar sucias le pegaban con un puntero.

Fase G de la tarea - Notas de campo del GF durante el análisis escrito de los comics presentados y proyección de los cambios que deseamos en las historias relatadas.

Tanto las historias alfabetizadoras como los cómics marcan fuertes estereotipos respecto al rol del docente y al rol de alumno alfabetizador, como así también respecto al lugar de la escuela. Presentan al maestro alfabetizador que tuvimos y que no quisiéramos reproducir como:

Autoritario, discriminador, gritón, incapaz de ayudar al alumno y respetar los tiempos del mismo en el proceso de alfabetización, centrados únicamente en los aspectos ejecutivos de la alfabetización lo cual les impedía plantear propuestas didácticas desde las cuales la lectura y escritura posea significatividad social.

El docente aparece también como quien regula la disciplina, castiga e impone normas propias de la cultura escolar: estar quieto, callado, en silencio, derecho y como ejecutor de clasificaciones discriminatorias que inciden negativamente en la autoestima de los alumnos (flojos, regulares y buenos) y como consecuencia de ellos en la dinámica familiar.

En este contexto la escuela que reflejan los comics es un lugar no deseado en el cual las agresiones de los compañeros se confunden con los gritos de la maestra creando un clima poco propicio para la alfabetización.

Se plantea el “*trauma de la ortografía*” como una mirada posible sobre el texto que se asocia al desprestigio y a la negación del valor del error como posibilidad de nuevo aprendizaje.

Los alumnos se plantean como sujetos pasivos que sufren, se someten y aceptan ser clasificados por una escuela que no logra atraparlos y por una familia que legitima el mandato escolar sin poder cuestionarse los contenidos ideológicos del mismo.

En síntesis podría decirse que los estereotipos de docente, escuela y alumno que presentan las dos historias reflejan la fuerte impronta que ha dejado en nosotros la escolarización, vaciando de sentido a la lectura y la escritura. ¿Por qué imponer rituales que no necesariamente conducen a la lectura y escritura? El concepto que reflejan las historietas es el más tradicional de todos y supone que los niños son tablas rasas por ello deben empezar por rulos, moños, curvas y demás trazos antes de animarse a la letra.

Como docentes aspiramos a cambiar la historia que hemos vivido. Desde el comienzo de nuestra formación venimos trabajando con conceptos como docente guía, alumno constructor del conocimiento, conocimiento compartido, conocimiento significativo, ideas previas, más una planificación que englobe dichos conceptos entre otros, pero la cuestión parece no ser tan sencilla, es general el temor de cómo llevarlo a la práctica. Luchamos con la idea de que tenemos teoría pero no bajada al aula. Nos parece una teoría apasionante, pero nueva, y como todos sabemos, lo nuevo acarrea temores, incertidumbre y muchos cambios. Como será que hasta nuestras viejas estructuras debemos cambiar, ya que como los cómics lo demuestran, tenemos incorporado a un viejo y atroz maestro conductista que de vez en cuando da señales de vida.

¿Qué podemos cambiar a la hora de trabajar la lectura y la escritura en el aula? Discutimos bastante pero nos ponemos de acuerdo en algunos puntos:

Es necesario: leer con un objetivo, participar en actos variados de lectura, enfrentarse a contextos distintos de lectura.

Cumplir con los distintos objetivos de la lectura:

- Leer para conocer
- Leer por placer
- Leer para buscar información

En cuanto a la escritura es posible puntualizar:

- Es necesario para escribir, conocer para qué escribo, a quién va dirigido y el formato del texto

- Para escribir un texto es relevante el trabajo con borradores. Se debe intentar que el último borrador sea lo más puro posible.
- Es necesario que los alumnos puedan comparar el primer borrador con el último, para que vean sus progresos y las diferencias.
- Trabajar con borradores permite englobar la enseñanza de muchos contenidos, por ejemplo: puntuación, coherencia, etc.

Desde todas estas prácticas creemos que se puede pensar un concepto abierto y siempre cambiante .

Ser docente alfabetizador en los tiempos que corren implica ante todo un pacto con el desarrollo continuo de competencias profesionales, ya que el escenario actual de los procesos comunicativos es esencialmente contradictorio, tensionante y variable. Los pactos actuales con la información requieren la construcción de criterios ajustados a las distintas realidades institucionales que permitan recortes significativos entre lo local y global.

En este punto se considera que el reconocimiento de una competencia para alfabetizar pasa no sólo por la identificación de las situaciones que hay que manejar, de los problemas que hay que resolver, de las decisiones que hay que tomar, sino también por la explicitación de los saberes, de las capacidades, de los esquemas de pensamiento y de las necesarias orientaciones éticas. Lo importante es que cada institución en el marco de la elaboración de su proyecto alfabetizador pueda incluir la reflexión sobre la metodología alfabetizadora y sus oscilaciones.

Fase H de la tarea - Notas de campo del GF sobre el desarrollo del taller

De a poco todas fuimos llegando al taller. Silvia había ordenado la sala en ronda y sonaba una música celta muy agradable. Silvia nos propuso cerrar los ojos y escuchar la música intentando recordar todo aquello que formó parte de nuestra alfabetización, ya sean lugares, personas, olores, sabores, juegos, libros, útiles, cuadernos. Estábamos todas muy concentradas. Primero fue Ale la que se animó a empezar a escribir, a pesar de la música y de la libertad para expresarnos, al comienzo estábamos tensionadas. Después de unos minutos ya estábamos todas en acción. A medida que escribíamos, la música nos ayudaba a recordar. El taller se desarrollaba ahora en un clima de

distensión, estábamos todas emocionadas, la consigna movilizaba muchos recuerdos. Una vez escritos los textos, Silvia nos invitó a leerlos y nadie se animaba a empezar. Silvia se sacó un sombrero que llevaba puesto y lo puso en la cabeza de Laura, así se soltó la palabra y todos empezamos a leer lo escrito, pasando el sombrero. Silvia cazaba las ideas por escrito a toda velocidad y al final leyó esa “*lluvia de ideas*” que tenía todas las imágenes reunidas, allí estaba la historia de todas en una. La música nos envolvió de nuevo y ahora era de Cesárea Evora (Cabo Verde). Con este ritmo africano llegó el recreo y salimos a tomar el café, acordando diez minutos de descanso para luego continuar la segunda parte.

Cuando regresamos al taller, Silvia nos pidió que a partir de la lluvia de ideas nos imagináramos escenas. Una vez que todos describimos las imágenes que nos vinieron a la mente, nos propuso hacer una o dos historias en cómics. En el grupo tenemos a una colega que se dispuso enseguida con entusiasmo. Todos pensamos el guión pero a ella le dimos la tarea más difícil: dibujar. Hacer los cómics estuvo muy divertido aunque nos dio gran trabajo. En ellos veíamos a las maestras que tuvimos en vivo y en directo. Algunas de las escenas nos hicieron pensar en cuánto nos queda y cuánto dejamos de esas historias preguntarnos si podemos realmente alejarnos de ello cuando damos clase.

Algunas frases inolvidables de esta experiencia fueron estas:

- Papá y mamá enseñaban en la casa.
- Renglones y renglones de letras y no aprendí la cursiva.
- Recuerdo sólo la cursiva, le dije a mi papá "se leer", no se cómo.
- Recuerdo el frío y aroma de leche caliente.
- Nos hacían pronunciar las letras.
- Me fascinaba picar la " a " y el olor a la plasticola.
- Me marcó que mi mamá sea docente
- A la mañana iba a preescolar y a la tarde a primero con mi hermano.
- Vivía pegado a la escuela, no tenía opción.
- En primero tenía que pintar, en quinto me dijeron que no sabía leer y me dio miedo.
- Renglones de "m, p" y las combinaciones, por repetición fuimos aprendiendo.
- La letra tenía que ser igual a la de la maestra.

- Iba a una escuela dominical y allí re-enseñaban.
- La maestra me quería obligar a escribir con la derecha.
- Dibujar, dormir en preescolar.
- Cambiamos de maestra y llorábamos por los cambios.
- Tuvimos 200 maestras.
- Iba a dedo señalando que digas el abecedario o los puntos cardinales.
- Nos dejaban en el recreo copiando, se enojaba la maestra.
- Un profesor de gimnasia nos contaba historias de la mitología griega.
- Mientras mi hermana leía los cuentos yo los copiaba textuales, la "g" no me salía, le pedía a mi mamá que la escribiera.
- "Cállate, sentate y copia".
- Elástico, rayuela.
- Nos pasábamos toda la tarde pegando yerba y polenta en las letras.
- 10 palabras con la letra "s" de sol
- No copiaba la tarea y aprendí mucho de mi mamá que me tenía 1 hora enseñándome.
- En el preescolar la maestra nos llevaba cuentos.
- La escuela quedaba a tres cuadras de mi casa y me ayudaban a hacer las tareas en el living.
- Hacía mímica pero no leía nada.
- Mis hermanos me ayudaban a escribir mi nombre
- Mi maestra me daba palabras para rellenar... completarle la cola al elefante, me decía.
- Era todo un trauma pasar al frente a leer.
- Empecé en Córdoba y a los 2 meses me vine a Madryn, estaba perdida porque estaba acostumbrada a trabajar con papel glasé.
- El libro volador, el campanita.
- Tenía miedo e incertidumbre
- Mi papá tomó las "riendas" la letra tenía que ser parejita, me agarraba la mano y comenzábamos a escribir, no me soltaba
- Me sentaba con mi hermana que hacía todo y yo copiaba bastante.

- Me quedé hasta no se que hora recortando palabras esdrújulas, corté los cuentos que me regaló mi mamá.
- Me olvidé la autorización para ir al zoológico y me dejaron en otro grado.
- No me salía nada, hacíamos tanta caligrafía caligrafía

Silvia sacó un hilo que colocó como tendal para colgar los cómics cuando estuvieran listos, parecía toda una provocación al trabajo, ya que al comienzo no nos animábamos a semejante empresa. Poco a poco fueron saliendo, nos reíamos muchos de nosotros mismos y fluían recuerdos de todos los tiempos y lugares.

Recorrimos el tendal de cómics y Ale, sentía todo el orgullo y las alabanzas por su habilidad para el dibujo.

Disfrutamos las imágenes creadas por el grupo. Pasemos por el aula rodeando el tendal de cómics y comentando nuestro trabajo. Luego Silvia nos invitó a pensar en los estereotipos de docente y alumno alfabetizador que aparecían y en el concepto que se desprende de las historias. Volvimos a la mesa de trabajo.

Estuvimos rápidamente de acuerdo en que la maestra y los alumnos del no son un modelo imitable hoy por hoy.

Todas fuimos muy críticas con aquellas historias que tenemos y sabemos que no queremos lo mismo para nuestros alumnos pero es cierto que no es tan fácil dejarlo de lado.

Después de hablar y poner sobre la mesa el concepto que deseamos sostener actualmente, una compañera armó una especie de esfera semántica a modo de concepto colectivo de alfabetización donde resumió lo que fuimos diciendo.

Laura y Alejandra en un lapsus parlotean todo acerca de los logros de sus hijos con la escritura y de no se que bueyes perdidos, también Nely se suma recitando una poesía de su nena de la “*bombacha y la cucaracha*”, puesto que vino a su memoria y lo asoció con lo de lograr la conciencia fonológica con la rima.

Finalmente Silvia retoma el gráfico y vuelve a explicar el concepto de alfabetización de G Wells y se dan ejemplos de situaciones para poder detectar los niveles de los cuales habla el autor...

Este cuadro nos ayuda a pensar en que tenemos que balancear, no quedarnos con los palotes de rutina, sino trabajar con los aspectos funcionales, instrumentales y

epistémicos de la alfabetización. Estuvimos de acuerdo en que el camino es inverso al que se venía haciendo.

Se habla de cómo las distintas ciencias pueden explicar la complejidad de la alfabetización, como ser la psicología, la sociolingüística, la sociología, la antropología, etc.

Reveremos los tres tipos de conocimientos implicados sobre las escrituras, el sistema de escritura, el estilo de lenguaje escrito. Luego pasamos al retroproyector donde se pueden observar los aportes de las teorías del aprendizaje, en la que se aprecia cuatro ideas válidas y no contrapuestas. Aparecen Piaget con el ajuste óptimo a través de la asimilación –desequilibrio-acomodación-equilibrio y la psicogénesis (construcción del conocimiento), Vigotsky con la influencia del contexto social en el aprendizaje y la activación de la zona del desarrollo próximo, Bruner señala la importancia de los primeros contactos con la madre y las pautas con el andamiaje en relación con la zona de desarrollo próximo de Vigotsky y por último Ausubel que concreta los saberes anteriores relacionando con el ámbito escolar, desarrolla el concepto de aprendizaje significativo. La jornada finaliza y nos sentimos muy satisfechos de la tarea realizada, aunque nos preguntamos si será posible reflejar todos estos aprendizajes en un proyecto alfabetizador que resulte válido para nuestros alumnos.

TALLER FORMATIVO 2: Análisis de cuadernos de clase

Fase B de la tarea - Notas de campo del GF sobre los interrogantes planteados en el taller

Al realizar el análisis sobre las prácticas reflejadas en los cuadernos, dimos cuenta que en las propuestas no se tomaba en cuenta la cultura del entorno logrando así un mayor

aprovechamiento de los diferentes contextos alfabetizadores de los cuales forman parte los alumnos.

Lo que si pudimos constatar a partir de la observaciones es que mayormente trabajamos contenidos relacionados con la cultura escolar, encontrándose a veces ajenos a la vida de los chicos. Existe una secuenciación de contenidos óptima a raíz de que la enseñanza va de un grado de menor a mayor complejidad haciendo posible en los alumnos un aprendizaje significativo. Con respecto a los contenidos en ambos cuadernos se observa una fuerte carga cultural debido al trabajo realizado haciendo alusión a las fechas patrias entre ellas el Día de la Bandera, el Primer Gobierno Patrio, Las islas Malvinas, el Día del Maestro; entre otros. Con este último nos llamó la atención en el cuaderno N° 1 la frase que le hicieron escribir al alumno “*gracias Sarmiento por haber sido maestro, presidente y fundar muchas escuelas*”, luego de esto aparece una figura de Sarmiento y la corrección de la docente que dice ¡Fue muy bueno!. Y con este caso también identificamos no solo una carga cultural sino también una fuerte ideología política, siempre presente en las prácticas alfabetizadoras.

Los trabajos de oralidad son muy escasos y creemos que a menudo la escritura le gana terreno porque los maestros sentimos la presión de justificar a los padres y directivos lo que hacemos en la jornada de trabajo.

En el caso de la escritura en los cuadernos se observa la utilización de métodos sintéticos, se observa que se utilizan letras y sonidos (puede deducirse); formación de palabras por distinción sonora, mesa-misa; también utiliza adiciones y combinaciones.

Hay muchos ejercicios de repetición y esfuerzo de la escritura, copia de fonemas de más de tres renglones. La enseñanza del nombre de las letras y repetición de la escritura para afianzamiento de la escritura cursiva.

Se plantean actividades de completar sílabas y el uso de las palabras generadoras, primero se enseñan las vocales con m-p-b y después las consonantes. La a en diferentes posiciones, dentro de la palabra, con palabras extraídas, sueltas y descontextualizadas.

Las correcciones se hacen con número y por repetición, insistiendo en la copia de la oración que hace la docente.

Diariamente se separa en sílabas, se observan diferenciaciones fonéticas r-rr, suave y fuerte.

Aparecen organizaciones gramaticales. Mama-pan-panadería

Actividades de ordenar palabras con sílabas desordenadas; y también se advierten fonemas enseñados separadamente durante el año; p, m, l, s, j, v, r.

Los contenidos que aparecen trabajados son especialmente del área de lengua y matemática. En esta primera asignatura comenzamos con las vocales realizando primero la identificación, luego la ejercitación y el empleo de las mismas, con respecto a los números suceden igual que las vocales.

Se identifica la palabra generadora por ejemplo generadora mamá, cuando conocían una consonante realizaban combinaciones con todas las vocales y luego el pegado de palabras y dibujos.

Las actividades propuestas se van complejizando en el transcurso escolar, siendo estas suficientes para que el alumno incorpore el contenido nuevo y pueda así relacionarlo con los anteriores. Las actividades son presentadas en fotocopias y algunos escritos para el docente.

Al principio los alumnos completaban las palabras con las sílabas que faltaban, luego realizaban la unión por medio de flechas entre el dibujo y las palabras, más tarde escribían palabras por si mismos para finalizar escribiendo oraciones. Se plantean evaluaciones cada diez días, por lo tanto podemos inferir que hay un seguimiento continuo del aprendizaje de sus alumnos.

Se puede inferir que ambas docentes utilizaron actividades tendientes a favorecer el logro de una conciencia silábica en sus alumnos. No obstante, no descartamos la posibilidad de que los objetos de dichas actividades hubieran sido otros. Pero lo que nos permite hipotetizar sobre ello es que en las propuestas de formar palabras se le presentan a los alumnos sílabas sueltas para que ellos puedan formar diferentes palabras, como así también ejercicios de separación de sílabas, completar con sílabas espacios vacíos dentro de la palabra, sílabas desorganizadas entre otras.

Fase B de la tarea - Notas de campo de la coordinadora sobre los interrogantes planteados en el taller.

Observo en los cuadernos una *“hibridación metodológica”*, *“ausencia de significaciones culturales y contingencia semántica en el proceso de alfabetización”*, *“escasa práctica de la oralidad y exceso de materiales descontextualizados: fotocopias”*: lo cual implica en muchos casos los siguientes fenómenos:

- No existen opciones metodológicas claras, el docente enseña combinando propuestas que han ido quedando en su formación como vestigio de una larga lista de métodos y en la mayoría de los casos estas son prácticas no conscientes.
- Hay ausencia de continuidad en las propuestas, debido a problemas en la progresión epistemológica de los contenidos que, más allá del método o enfoque que se utilice, se presentan a menudo sin ilaciones cohesivas. Esto perjudica en gran medida cierta *“contingencia de sentido”* que resulta necesaria para involucrar a los niños en la apropiación de una nueva tecnología como es la palabra escrita, para ayudarles a organizar su pensamiento a través del lenguaje.
- Hay cambios de docentes en reiteradas oportunidades del año lo cual impide que el proceso de mediación, tan necesario, se lleve a cabo con sostenimiento y sistematización.
- Hay un fuerte divorcio entre la historia y la cultura de los niños y la propuesta alfabetizadora. Las consignas parecen ser disparadores para manejar un código neutro y carecen a menudo de la posibilidad de movilizar profundamente a los niños en redes de significados personales. Es así como una gran mayoría no le encuentra sentido al leer ni al escribir.
- Existen en la mayoría de los casos consignas que apuntan a la lectura y la escritura y no se practica sistemáticamente la oralidad.

Fase C de la tarea - Notas de campo del GF sobre el desarrollo del taller.

Al comienzo éramos pocos en el taller, se sentía frío y el cielo estaba gris, parecía que iba a llover. De a poco comenzó a llegar gente y el calorcito humano logró que entráramos en clima. Para romper el hielo Silvia nos comentó un artículo de la Revista Eñe del Diario Clarín donde la escritora María Elena Walsh define el lenguaje y la ecuación encendidamente y con tono de ironía. La nota se llamaba “*De vuelta de todo*” y era muy provocador su contenido, por lo que rápidamente ante la lectura de frases nos pusimos en acción. Habíamos recolectado cuadernos de clase de nuestros alumnos y contábamos con una guía de reflexión que nos acercó Silvia. La verdad no era demasiado fácil analizar nuestro propio trabajo, pero ese es el desafío mayor para poder mejorar la tarea del aula. Siendo críticas pensamos que los cuadernos reflejan un concepto alfabetizador centrado en los aspectos más ejecutivos, como dice Wordon Wells, no encontramos muchas actividades que nos demuestren otras dimensiones del concepto. Pero también es cierto que los cuadernos no dicen todo. Los que trabajamos en la primera parte del proyecto del Museo sabemos que más allá de ellos hay otros espacios: escribir en carteleras, fichas, papelones, de todos modos la rutina y la presión de los padres nos hace volver al cuaderno porque en el justificamos un poco lo que hacemos en la jornada con los nenes.

Se considera que resultaría óptimo superar las rutinas del cuaderno, partiendo desde un enfoque socioconstructivista. Creemos necesario abordar las actividades de lectoescritura contando con espacios en los que se trabaje la oralidad, se tengan en cuenta y sean aprovechados los contextos alfabetizadores de los cuales los alumnos forman parte. También nos parece importante plantear actividades en las que los alumnos tengan la posibilidad de interactuar en grupos pequeños con sus compañeros para que por medio del conocimiento compartido se logre un aprendizaje significativo y que se vaya complejizando y reforzando en el transcurso de las actividades.

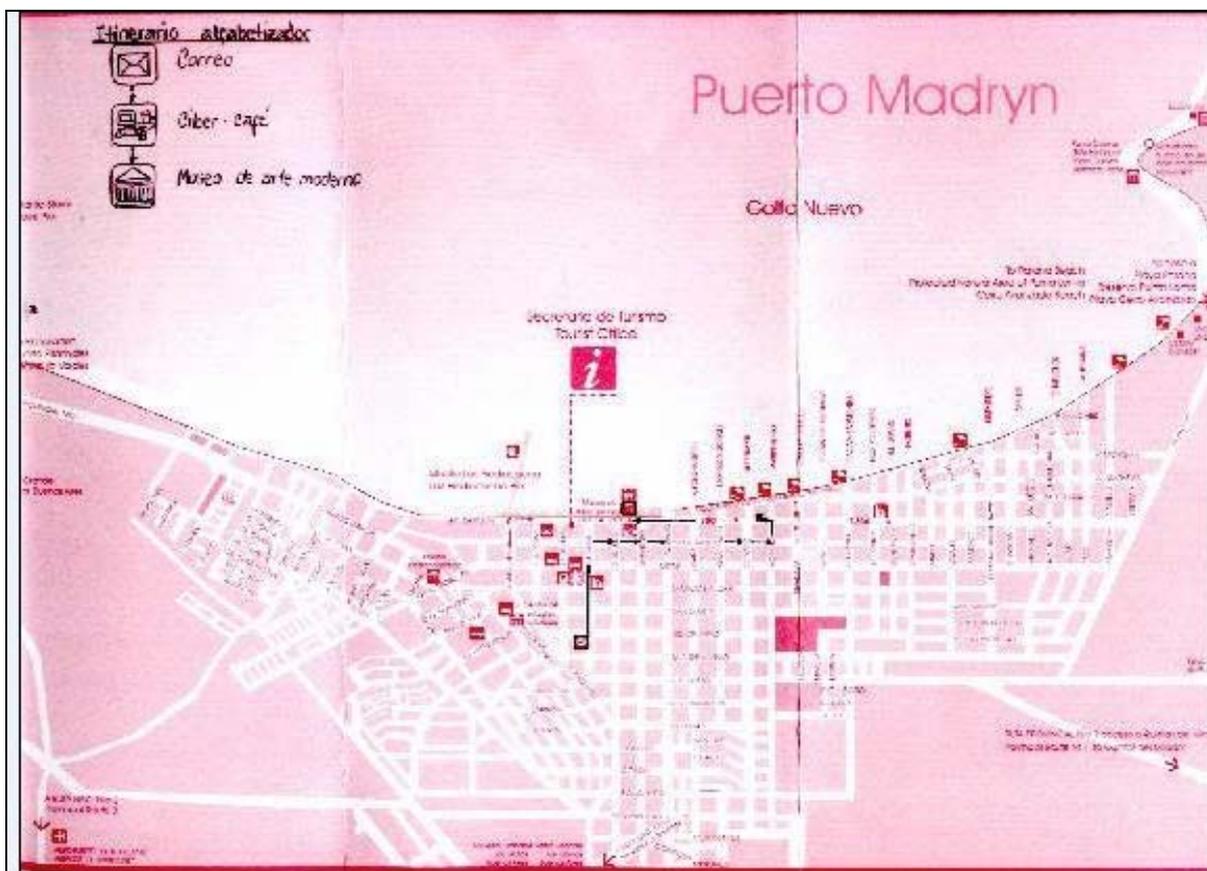
TALLER FORMATIVO 3: “En busca de contextos alfabetizadores”: notas de campo y producciones del mismo.

Fase B de la tarea - Producción escrita del GF sobre el trazado de un itinerario alfabetizador urbano (IAU)

Luego de analizar y leer determinadamente el plano de la ciudad encontramos que hay una gran cantidad de sitios donde la lectura y la escritura tienen sentido cotidiano y que nuestros alumnos conocen y frecuentan. También vemos que las rutinas de la escuela hacen que a menudo no nos imaginemos que sea posible alfabetizar aprovechando dichos contextos. Volvemos a lo que decíamos en el taller anterior, todo termina en el cuaderno porque desde el mostramos nuestro trabajo a la familia. La alfabetización más de una vez y de acuerdo lo que mostraban los cuadernos empieza y termina en el aula. Seleccionamos nuevamente el museo ya que es el contexto que nos ha demostrado tener potencialidades pero creemos que no solamente, también el correo y los ciber de nuestra ciudad que cada vez son más.

El correo creemos que se puede visitar o crear en el aula y les puede permitir a los chicos probar con la escritura y el envío real de las cartas, cosa que a menudo les agrada mucho. Del mismo modo los ciber porque son los refugios preferidos de los chicos de hoy y los docentes aunque nos resistamos, no podemos contra ellos. Sin embargo en los ciber también los chicos leen y escriben y quizá si no nos ponemos del otro lado, podemos conseguir recuperar en la escuela esos gustos de todos los días. Tenemos en el grupo preadolescentes y por ello encontramos que los contextos son imprescindibles porque a personas con tantas experiencias de vida no podemos alfabetizarlas dando la espalda a su entorno

Fase C de la tarea - trazado de un itinerario alfabetizador urbano (IAU)



Plano original utilizado por el GF

Fase E de la tarea - Producción escrita del GF sobre el concepto de contexto alfabetizador y sus componentes.

En este marco de valorización de la cultura familiar y luego de leer y analizar la bibliografía recomendada por Silvia, entendemos los contextos como:

- Construcciones humanas que no pueden definirse en forma independiente de las personas, ya que estas son las que ayudan, colaboran, participan.
- Constructos sociales integrados por elementos de naturaleza psicológica no espacial: esto hace que estén organizados con reglas de comportamiento

social que le son propias, en donde cada persona tiene un papel concreto a desempeñar en cada una de las órbitas psicosociales.

- Espacios de investigación apropiados para conocer el comportamiento humano: en la medida que permiten observar los comportamientos diarios y cotidianos en los lugares y tiempos en los que realmente se producen (Rogoff, 1993).
- Marcos que influyen en el desarrollo: la investigación demuestra el gran poder explicativo de los ambientes que rodean el comportamiento, en ese mismo comportamiento.
- Dentro del enfoque antes descrito, los contextos alfabetizadores pueden definirse como estos constructos, situaciones reales o simuladas que permiten a los docentes y a los niños experimentar tareas de lectura y escritura a partir de propósitos y destinatarios reales. Estos contextos, están a su vez marcados por sesgos culturales más o menos tensionados. A diferencia de los métodos, didácticamente elaborados, estos contextos emergen de la realidad social y cultural y por ello llevan consigo las complejidades y contradicciones de la misma.
- En función de la experiencia realizada, consideramos que los contextos se definen como tales a partir de la presencia de los siguientes componentes:
- Un currículo abierto y flexible que orienta la tarea de docentes, alumnos y familias.
- Uno o varios espacios socialmente relevantes para los niños y familias (Museo, Shopping, Feria, Plaza; Terminal, Barrio, etc).
- Diversos actores unidos por propósitos comunes: docentes, alumnos, familias, actores extrainstitucionales.
- La presencia de herramientas o agencias culturales en común: la lengua oral y escrita y otros códigos de comunicación que permitan situaciones de intercambio.
- El planteo de tareas convocantes que unan a los diferentes actores en acciones compartidas más allá de sus diferencias en cuanto a perfil y competencias culturales.
- La evaluación compartida y permanente revisión de los objetivos y resultados que le dan sentido al contexto.

Estos contextos pueden definirse también como comunidades de aprendizaje en la medida que al adscribirse a ellos, los diferentes actores comienzan a compartir: propósitos, instrumentos, agencias, relatos, rituales y normas que auto y heteroregulan dichos espacios de aprendizaje.

Los contextos alfabetizadores presuponen a su vez una concepción crítica del currículo de alfabetización y son además posibilidades de desarrollo curricular centrado en la escuela, en la medida que favorecen:

Un abordaje del proceso de alfabetización desde los principios de la pedagogía intercultural.

- La implicación del profesorado en la planificación y gestión de la propuesta.
- El trabajo sistemático con los diferentes tipos de conocimientos descriptos anteriormente.
- Una mayor continuidad cultural escuela-hogar, retomando como punto de partida el capital socio lingüístico y cultural de los niños del lugar, de los migrantes internos y externos.
- La integración de diversos lenguajes y modos de comunicar a través de: carteles, rótulos, informes, exposiciones, carteleras, invitaciones, cartas, etc.
- La integración en la propuesta alfabetizadora de propuestas de diversas áreas curriculares.
- La experimentación del aprendizaje en espacios no formales.

Fase F de la tarea - Producción escrita del GF sobre criterios didácticos para el trabajo con contextos alfabetizadores.

Presentamos a continuación criterios generales que acordamos:

-
- Plantear y explicitar las preocupaciones de padres, docentes y niños entorno a la alfabetización.
- Analizar la composición cultural de los niños y familias: esto datos, son de gran valor para el diseño de Proyectos y la gestión de propuestas de alfabetización ajustadas a necesidades del entorno (nivel socio-cultural del alumnado, dominio de la lengua o lenguas por parte de los docentes).

- Plantear en el aula experiencias desencadenantes y motivadoras que potencien los aspectos emocionales en lo individual y grupal.
- Aprovechar los entornos alfabetizadores urbanos y el valor del aprendizaje no formal.
- Acordar entre niños, familias y docentes objetivos alfabetizadores que se acerquen a las metas culturales de la familia pero que permitan a su vez experimentar la lectura y escritura en contextos ajenos al de pertenencia.
- Lograr un equilibrio entre los contenidos culturales emergentes del grupo y los conceptuales y procedimentales prescriptos a nivel jurisdiccional por el Diseño Curricular Provincial.
- Identificar en los datos anteriores, contenidos culturales relevantes para los niños y sus familias.
- A partir de los contenidos culturales y las experiencias desencadenantes, estructurar contextos de alfabetización en la escuela. Por ejemplo: La radio, la Huerta, El Museo, El Shopping, La Terminal de Autobuses, El Festival de Narradores, El Club de Exploradores, etc.
- A partir de los contextos creados, flexibilizar los agrupamientos espaciales y temporales tradicionales en el aula de alfabetización.
- Potenciar el intercambio lingüístico y cultural entre alumnos de diferentes grados, ciclos y escuelas alrededor de tareas comunes.
- Diversificar los medios y recursos utilizados.
- Potenciar procesos de auto y coevaluación de las tareas compartidas.

Fase G de la tarea - Notas de campo sobre el desarrollo del taller

La noche no se dejó esperar y mucho menos el frío de un clima invernal apresurado. Poco a poco nos fuimos reuniendo y así comenzó una nueva jornada alfabetizadora. El grupo se llenó de incertidumbre ante la pregunta de Silvia ¿Quién toma las notas de campo en el taller de hoy? Me di por aludida pero claro que todos ayudan a todos. Silvia repartió a cada una los planos de la ciudad y nos animó a trazar un recorrido alfabetizador. Recordamos nuestro trabajo de análisis de consignas alfabetizadoras y nos pusimos de acuerdo en la necesidad de innovar en el tipo de actividades, yendo

más allá de los tiranos cuadernos. Hicimos mención a las lecturas de apoyo y Silvia nos animó a comentarlas. Para romper el hielo se escuchó la inconfundible voz de Ale, exponiendo al grupo lo que había leído, así lo fue haciendo cada una. En general las lecturas aludían a la importancia de crear en el ambiente familiar espacios de intercambio, de diálogo y de apoyo a la alfabetización, dijimos que estos son los primeros contextos y se insistió en la importancia que tiene esta institución primaria en la alfabetización temprana de los niños. Se habló también de la importancia del aprendizaje informal, tal como lo planteo el trabajo de Ascencio y Pol y de sus relaciones con la alfabetización. Había acuerdo en que existen diversos contextos alfabetizadores y que la ciudad es un escenario privilegiado en ese sentido, pero se acotaba que no son meramente físicos, sino que se constituyen a partir del intercambio. Una compañera recordó que tanto la influencia positiva como negativa de la familia es fundamental si queremos trabajar con los contextos alfabetizadores.

Al finalizar los intercambios, Silvia nos animó a leer nuevamente el plano de la ciudad. Empezamos a imaginar diversas posibilidades. En un momento Silvia se acercó al grupo y nos comentó la importancia de alfabetizar desde todas las áreas, cuestión que habíamos hablado en otros momentos. También insistió en la posibilidad que ofrecen estos contextos para integrar las áreas.

Luego de un rato estuvimos de acuerdo en incluir en el recorrido el Museo, el Correo y un ciber. Escribimos y leímos nuestros argumentos muy convencidos.

En este encuentro se observó un cambio de ánimo del grupo ya que las lecturas y la experiencia nos permitieron ampliar nuestros conocimientos y ahora podemos decir que nos encontramos con más y mejores herramientas para enfrentarnos al proyecto alfabetizador, nuestra gran meta. Una colega recordó no obstante que el trabajo a partir de contextos alfabetizadores no puede fluir bien si intentamos seguir un esquema de planificación rígido o si priorizamos el tecnicismo y el formalismo por encima de la vida de la clase. Pero tampoco podemos actuar sin un cierto marco que nos oriente en nuestra labor y nos ayude a organizar la actividad. Hacen falta pautas sencillas y útiles que contribuyan a que los proyectos se encaminen adecuadamente.

A2-2. NOTAS DE CAMPO DE REUNIONES DE TRABAJO (RT)

Reunión 1: notas de campo del GF

Volvemos a encontrar es todo un gusto, estamos acostumbrados a trabajar juntos y no debe ser de otro modo. Casi todos los docentes insisten en lo importante que es trabajar en conjunto para desarrollar el currículum, nosotros lo hemos logrado. Para esta segunda vez, debemos reorganizarnos en cuanto a tiempos y fines, fortalecer la tarea y dar continuidad a esta experiencia. Será bueno que no perdamos de vista la primera parte, habrá que rescatar y revisar la preocupación inicial, que nos núcleo como grupo, parece tan lejana. Hay varias cosas que no podemos dejar de lado para esta segunda:

- Los avances que logramos en la primera etapa de trabajo... que nuestros alumnos comiencen a interesarse por la alfabetización, a través de las rutinas de lengua oral que les propusimos, fue todo un avance que no se puede ni creer...
- Las orientaciones del tutor de este trabajo y las indicaciones de Silvia, todo nos ayudará a profundizar sobre el tema y continuar el trabajo.
- Por razones de movilidad laboral docente, se alejan del grupo dos compañeras que participaron en la primera etapa. Para responder a lo positivo y a lo negativo, podemos decir que lo que más nos alienta es:
- Haber logrado trabajar en conjunto e interesar a los alumnos por las tareas de alfabetización, tal cual venían, sus padres les harían dejar la escuela. También que nos ayuden los directivos que otras veces miran de afuera...
- También el pedido de las autoridades de la institución, ya que como los primeros resultados fueron buenos, nos solicitan que continuemos la experiencia en el grado “integrador” debido al alto nivel de fracaso y sobreedad que presenta este grupo. Allí están las principales problemáticas de alfabetización de la escuela. Creemos que no será nada fácil trabajar con

estos niños y nos parece importante que los directivos estén dentro del grupo formativo.

- Lo malo de todo esto es que no tenemos estabilidad para desarrollar este tipo de propuestas. En esta segunda quedamos Laura, Silvia, Alejandra y Gloria, se fueron dos maestras que estaban comprometidas en serio.

Reunión 2: notas de campo del GF

Hoy la sesión fue movidita y polémica, ante la posibilidad de poner sobre la mesa nuestros problemas del aula, nadie se privó de dejar aflorar su versión. Bajos sueldos, muchas horas de trabajo, hijos poco atendidos, presiones del rol y etc etc.

Luego de que cada uno expresaba su punto de vista sobre los problemas de la práctica, luego de finalizar la catársis de todos los cursos Silvia nos pidió que volvámos a pensar en aquellas cuestiones que están a nuestro alcance transformar. Así fue cómo rápidamente nos pusimos a pensar en los alumnos de Laura que son el problema de la escuela porque provienen de diferentes cursos y han pasado sin estar alfabetizados, por ello ahora los han regresado a primero integrador por decisión del Municipio. Laura nos agradece que pensemos esto entre todos, para ella sola es demasiado, nos dice. Luego de algunas deliberaciones encontramos una preocupación en común y la registramos por escrito: *“Como grupo observamos que un grupo de 22 niños de la escuela que pertenecen a distintos grados de la misma no logran alfabetizarse. Hay niños que poseen sobreedad, otras situaciones familiares complejas, algunos son hijos de familias extranjeras o migrantes internos y poseen una importante distancia sociocultural y lingüística respecto a la escuela. Seis de ellos cuentan con diagnósticos psicopedagógicos que determinan trastornos de aprendizaje y coeficientes intelectuales menores a los de su edad cronológica. Nos preguntamos entonces ¿Cómo podemos generar cambios y progresos en el proceso alfabetizador a partir de la recuperación de aspectos del entorno histórico, sociolingüístico y cultural de los niños y familias en el marco del curriculum escolar”*.

Creemos también que en esta segunda parte tenemos que fortalecer la escritura de los alumnos, en la primera ha sido valioso que se animen a participar oralmente pero ahora valdría.

La tarea se presenta como pesada desde el punto de vista del rol docente, no queda claro cómo trabajar en un aula donde hay tantas situaciones diferentes, edades e historias que no parecen compatibilizarse demasiado.

Reunión 3: notas de campo del GF

Hoy llegamos a la reunión de uno en uno porque no logramos arrancar todos al mismo horario, Silvia nos ha pedido que nos pongamos de acuerdo y que acordemos un tiempo prudencial de tolerancia para no interrumpir cuando iniciamos. Volvemos a pensar el tema de nuestras preocupaciones pero hoy ya hemos dejado afuera las más pesadas y nos concentramos en las del aula, Silvia nos ha pedido que las organicemos por escrito y nos sale algo así, luego de algunos intercambios... *”es muy difícil trabajar en el aula porque los niños no están estimulados a la escritura ni a la lectura, lo viven como una obligación y no están disciplinados para cuatro horas de clase con el cuaderno y el lápiz. Algunos son más grandes y es como que ya pasaron esa etapa y esperan otra cosa. Al ser las edades tan dispares no se sabe muy bien cómo articular los intereses.*

Creemos que gran parte de estos problemas tienen que ver con el poco interés que la familia pone en ayudar a los niños en su alfabetización. Están casi todo el día solos, mucho en la calle y tienen muy poco apoyo de parte de la casa. En la escuela se puede hacer poco cuando los niños vienen mal alimentados, algunos sufren problemas de violencia y maltrato en la familia. Cuando llegan al aula apenas tienen ganas de sentarse y sacar los útiles, si es que los traen ya que a veces ni eso logramos. Hay casos que ya tienen diagnóstico de psicopedagogos y los docentes no tenemos formación para atender a niños especiales”.

Reunión 4: notas de campo del GF

Poco a poco fuimos llegando a la reunión. Silvia nos propuso indagar qué entendemos por alfabetización y a partir de acá fue muy larga la discusión.

Estas son algunas de las ideas que salieron rápidamente:

- Aprender la lengua escrita con corrección y poder reflexionar sobre ella.

- Prepararse para ser un buen ciudadano y comprender los mensajes de la vida cotidiana que cada día son más complejos.
- Desarrollar buenas competencias para decodificar los textos.
- Aprender las convenciones de la escritura desde edad muy temprana.

Discutimos bastante sobre el deterioro que se observa en la alfabetización a nivel social y estuvimos de acuerdo que los medios de comunicación son los principales culpables de los problemas de lectura y escritura que presentan los niños ya que ofrecen unos estímulos que alejan a los chicos de los objetivos de la lectura y la escuela poco puede hacer ante este fenómeno. Los docentes desde nuestro rol poco podemos hacer frente al bombardeo de los medios y los padres mas de una vez depositan a los hijos frente a la tele porque les queda mas cómodo

Ante todo lo que pasa creemos que la alfabetización debe estar centrada en la escritura y la lectura ya que esta es la base para otros lenguajes.

Nos resultó muy interesante también releer todos los enfoques de Alfabetización, el texto de Daviña los clarifica y nos viene bien ya que en la práctica hacemos un poco de cada uno pero rara vez nos ponemos a pensar en término de enfoques. Vemos que los enfoques puros son muy difíciles de aplicar y tiene poco sentido sujetarse a ellos sin pensar en los desafíos que presenta cada grupo.

Reunión 5: notas de campo del GF

En esta reunión nos pusimos a trabajar desde firme con los textos leídos. Nos fue muy de utilidad analizar el concepto de alfabetización de Wells y así descubrimos que el concepto es muy complejo y tiene varios niveles de reflexión. Nos interesó darnos cuenta cómo estamos nosotros en relación al mismo y luego de analizar las definiciones del los ámbitos epistémicos, funcional, instrumental y ejecutivo, estuvimos casi seguras en que nuestro trabajo se concentra en lo ejecutivo porque al ser tan grandes los problemas de los chicos nos parece realmente difícil que la alfabetización pueda tener valor funcional o pueda contribuir a cambiar el modo de pensar de ellos. De todos modos también sabemos que lo ejecutivo ha marcado nuestra propia historia alfabetizadora, ya las biografías lo han demostrado y por ello nos gustaría salir de allí, especialmente para aumentar el interés de los chicos por las tareas

de escritura. Esperamos que estas reuniones nos ayuden a ir encontrando estas tareas significativas.

Reunión 11: notas de campo del GF

La reunión fue muy interesante al poder trabajar documentos de nuestra escuela. En una nueva lectura y análisis de nuestro proyecto educativo institucional vemos que en el mismo se insiste en que los niños tienen muchas carencias socio-económicas y sociales, son familias muy numerosas en general, padres analfabetos que no han completado la escolaridad primaria y muchos son analfabetos y necesidades básicas insatisfechas. Existe mucha desatención y abandono de parte de la familia. Tenemos casos de desnutrición infantil y ausencia de controles médicos y de hábitos de higiene. Las relaciones sociales y parentales son complejas a causa del hacinamiento y la pobreza. Hay un alto porcentaje de desocupación y subocupación. La falta de un ingreso fijo que provoca degradación social, económica y moral.

Las familias de procedencia son en un alto porcentaje provenientes de provincias. Conviven varios hijos que no son hermanos entre sí; adultos que no son los padres reales sino padrastros o familiares en 2º ó 3º grado. Son familias de más de cuatro miembros en general. Se dedican a tareas tales como: albañilería, servicios en general. Estas carencias actúan en forma directa en el proceso de enseñanza-aprendizaje, observándose alumnos de tiempo de aprendizaje lento y alto índice de repitencia en el grado integrador. A menudo los niños no se alfabetizan cuando el clima familiar es hostil o cuando los padres son alcohólicos. El maltrato familiar: golpes, violación, alcoholismo infantil inducido por padres o padrastros es muy común también. Los padres son figuras violentas y destructivas que en muchos casos cometen abuso con los menores a su cargo. Cuando no existe el diálogo, el respeto, el afecto y la comprensión en la casa es muy difícil lograrlo en la escuela. Los niños viven situaciones de mucha sobrecarga familiar: trabajo precoz fuera y dentro del hogar, búsqueda de comida fuera del hogar (en la basura), cuidado de hermanos menores. Los niños no se interesan por las situaciones de aprendizaje de la lectura y la escritura, su vocabulario es muy reducido, hay un 30% de repitencia en el primer ciclo. Hay niños con Necesidades Educativas Especiales: atención dispersa, problemas fonoaudiológicos no atendidos por profesionales en el tema.

Algunos niños fracasan en su proceso alfabetizador porque

- Tienen pautas culturales diferentes a las convalidadas por la escuela: esconderse o enfurecerse ante lo no deseado o aceptado, escapar, golpear, aislarse, no hablar frente a un conflicto, silbar, gritar, no responder, producir sonidos molestos, interponerse con actitudes intolerantes, insultar, no traer útiles escolares, perderlos, romper o comer los útiles, juegos sexuales precoces ocasionados por la observación en el seno familiar, problemas vinculares.
- No tienen estimulación lingüística en el hogar. Tienen carencias afectivas, económicas, educacionales, sociales y culturales y poca comunicación en el ámbito familiar.
- Algunos tienen deficiencias neurológicas causadas por el alcoholismo de los padres o por la desnutrición que impiden que logren leer y escribir, algunos reconocen letras pero no llegan a leer.
- Hablan la lengua como en su casa y esto se aleja mucho del modo como se habla en la escuela.

Respecto a los objetivos generales que se propone la Institución para llevar adelante el proyecto alfabetizador en el primer ciclo son los siguientes:

- Que los niños se apropien significativamente de la lengua escrita.
- Que descubran la función social de la lengua escrita.
- Que utilicen la lengua escrita en variedad de contextos y con variedad de propósitos.
- Que reflexionen acerca de la lengua escrita a efectos de desarrollar la conciencia fonética, silábica, alfabética.

Los objetivos generales que se propone la docente en sus carpetas didácticas para llevar adelante el proyecto alfabetizador en grado integrador, son los siguientes:

- Que los niños se apropien significativamente de la lengua escrita.
- Que descubran la función social de la lengua escrita.
- Que utilicen la lengua escrita en variedad de contextos y con variedad de propósitos.
- Que reflexionen acerca de la lengua escrita a efectos de desarrollar la conciencia fonética, silábica, alfabética.

Reunión 12: notas de campo del GF

En esta reunión de trabajo Silvia nos ha propuesto trabajar reflexionando a partir del interrogante ¿qué se propone en el aula?- Para ello analizáramos la carpeta didáctica, la organización del aula, los medios y recursos que usamos a diario. Nos insiste en la importancia de analizar el tipo de trabajo que realizamos con los alumnos en el aula alfabetizadora. Luego de discutir consignas de la guía de reflexión que nos presenta, nos pusimos en acción, tratando de ser sinceras y críticas. Nos concentramos en la carpeta de Laura, entendiendo que es necesario por sobre todo revisar su propuesta. Vemos que las consignas propuestas en los dos primeros meses de clase y predominantes en la carpeta didáctica de la docente del año integrador, son:

- Recortar y pegar palabras y letras.
- Practicar grafismos.
- Escribir palabras sueltas.
- Escribir palabras a partir de un portador gráfico.
- Inventar cuentos en grupo.
- Dictar cuentos a las docentes.
- Escribir cartas, listas.
- Señalar letras dentro de palabras.
- Copiar del pizarrón.
- Leer del libro de lectura.
- Unir palabras e imágenes.

Al observar la organización de las aulas de alfabetización encontramos que las mismas se caracterizan por las siguientes modalidades de organización.

- Una distribución espacial que coloca al docente adelante y a un alumno tras otro.
- Una organización temporal con ciclos de 40 minutos de clase y 5 minutos de recreo.

Al observar los medios y recursos de las aulas de alfabetización encontramos:

- La presencia del alfabeto español acompañado de dibujos en cada una de los fonemas.
- Láminas con dibujos y palabras.

- Un armario de libros que no se encuentra al acceso directo de los niños. Los textos son en su totalidad cuentos y han llegado a la Institución a través de la Biblioteca del Plan Social Educativo, año 1.990.
- La ausencia de textos completos representativos para los niños que permitan el contacto directo y fluido con la lengua escrita.
- La ausencia de textos o de materiales que provengan de la familia o de otras instituciones de la comunidad.

La organización del espacio del aula facilita muy poco el trabajo en grupo y la interacción, se observa un predominio de tareas individuales.

La organización temporal es rutinaria y se vuelve en algunos momentos un factor obstaculizador: interrumpe procesos de trabajo valiosos, impide el intercambio con otros grados y no recupera agrupaciones en tiempos flexibles con otros actores de la comunidad educativa: familia, instituciones del barrio, etc. Las aulas tienen materiales escritos pero no están al alcance de los niños, son poco variados y cercanos al universo de significados de ellos.

Reunión 13: notas de campo del GF

Luego de analizar y releer el diagnóstico del PEI, las Encuestas a la familia 1 y 2, las Entrevistas a las tres familias cuyos niños tiene diagnósticos de psicopedagogos, hemos arribado a nuevas ideas que sintetizamos a continuación.

El grupo de niños en su totalidad pertenece a familias que en general poseen bajos recursos económicos, protagonizan situaciones de desocupación o poseen empleos temporales, en el ámbito de los servicios y de escasa remuneración.

Se trata en general de familias numerosas que provienen de otras provincias, del interior de Chubut y en una minoría de países limítrofes.

Se observan índices bajos de escolarización, sin embargo esto no impide que los padres se denominen como alfabetizados, excepto en un caso.

En los tres casos profundizados a través de las entrevistas las familias ponen de manifiesto prácticas culturales relacionadas con sus lugares de procedencia. Hacen referencia a contenidos culturales vinculados a la alimentación, el paisaje, la relación

con la naturaleza, las fiestas, las concepciones de salud y enfermedad, las prácticas de curación.

Las familias en su totalidad han migrado en busca de trabajo y mejores condiciones materiales de vida. En los tres casos profundizados, aparecen diversas representaciones de la migración desde el *“mito de poblar la Patagonia”*, hasta la *“presión que sufre la abuela indígena al ser traída como doméstica a la ciudad”* y la *“necesidad de integración familiar que expresa la familia boliviana”*. Más allá de las distintas representaciones que se observan, se plantea como elemento común que la migración provoca situaciones de desarraigo, desestructuración familiar y distanciamiento progresivo entre generaciones. Para poder explicar el proceso migratorio, los entrevistados recurren necesariamente a una autoafirmación del yo que los lleva a referirse a su cultura de origen.

En todos los casos la migración se da en forma gradual y a partir de asentamientos paulatinos de distintos miembros de la familia que van garantizando el autosostenimiento. Se relaciona con procesos de aculturación que llevan a los adultos de las diversas familias a perder las ilusiones de presencia de su cultura en el lugar de acogida y a vivir procesos de tensión y autorregulación que les permiten acomodarse a las nuevas realidades y demandas, a partir de una *“compleja admiración del lugar de acogida y de sus características culturales”*.

En la totalidad de los casos analizados la cultura experiencial posee un lugar central dentro del ámbito doméstico-familiar y barrial.

Los entrevistados rescatan especialmente algunos contenidos de su cultura, tales como: las comidas, las fiestas familiares y populares, tanto en el campo como en la ciudad, las creencias religiosas, los valores familiares, la lengua, música, el trabajo, las prácticas de agricultura, el rol de la mujer en las distintas culturas.

Más allá de las diferencias culturales que se observan en los tres casos profundizados, resulta como elemento común que la cultura experiencial no pretende ser practicada fuera de la familia o en el caso de las fiestas, fuera del barrio. Tampoco se plantean aspiraciones de que la misma tenga un lugar protagónico en la escuela, solo en el caso de la familia de Bolivia se plantea una aspiración explícita a compartir un video de casamiento en el ámbito de la escuela.

Este proceso de “*domesticación de la cultura de origen*” consideramos que está vinculado al fenómeno migratorio y las huellas que el mismo deja en la identidad personal y grupal.

Respecto a la importancia del proceso de alfabetización la totalidad de familias valoran positivamente el mismo. Se observa también que en la mayoría de los casos sienten que se trata de una misión “que le corresponde a la escuela”. Al ser consultadas respecto a las funciones, centran la utilidad del proceso de alfabetización en la obtención de una fuente de trabajo. Este proceso se relaciona con la honda crisis de desocupación que viven, a pesar de que en su mayoría han llegado a la zona Patagónica en busca de una fuente de trabajo. No se registran en los datos expectativas familiares respecto a otras funciones de la alfabetización.

Tanto en el grupo total como en los casos profundizados, no se trata de familias académicas, (no han concluido en general la escolaridad primaria) En los casos profundizados, los abuelos y madre entrevistada no han concluido la escolaridad primaria y salvo en el caso del abuelo proveniente de Mendoza, poseen un uso lingüístico que se aleja en gran medida del español estándar y presenta rasgos propios de la lengua materna (mapuche en un caso y quechua en el otro).

A pesar de lo anterior, presentan en mayor o menor medida disposición positiva para apoyar a sus hijos o nietos en las tareas escolares, ya sea en forma personal o mediante el uso de libros de lectura, traídos de su país.

Algunas familias en forma esporádica, procuran acercar a los niños a la cultura de la escritura, sus rituales y soportes. Si bien en el hogar son escasos los materiales y tiempos de lectura, la biblioteca cumple un rol fundamental, a través del préstamo de los mismos.

La familia posee escasos tiempos para dedicar a ayudarle a los niños en las tareas escolares, debido a la saturación laboral que vive para poder superar las limitaciones que impone la crisis económica actual.

También vemos los efectos negativos de la televisión, aunque no realizamos prácticas concretas de regulación o análisis del visionado de TV. Acuerdan con la posibilidad de colaborar en los procesos de alfabetización que lleve adelante la escuela. Evidencian disposición positiva para aportar materiales propios de su cultura (objetos, fotos, libros). Resulta particularmente interesante la opinión de uno de los abuelos quien insiste que no es quien para opinar sobre alfabetización pero a su vez propone: no

bajar las expectativas de los niños y respecto a los docentes: tener predisposición para el trabajo en equipo.

Por otra parte, los docentes percibimos la alfabetización del grupo como una tarea altamente compleja y unida a las rutinas y funciones de la escolarización. Insistimos en la falta de apoyo de la familia, poco estímulo, y contención de los niños en la resolución de las tareas alfabetizadoras. También en la no participación de la familia en la escuela y en un nivel de desinterés respecto a la situación escolar de los niños.

Los docentes suponemos una homogeneidad cultural y diagnosticamos sobre el proceso de alfabetización de los alumnos desde una postura culpabilizante respecto a las familias.

La familia considera que el fracaso en el proceso de alfabetización tiene que ver con:

- Déficit personales y familiares, en algunos casos aparecen justificaciones míticas del fracaso que se entienden desde su cultura de origen. Estas representaciones son reforzadas por los docentes quienes manifiestan que son “cuestiones de familias las que impiden el éxito en el proceso de alfabetización”.
- Desencuentros entre los intereses de la familia y las rutinas de la escuela: falta de interés de los niños, apego de la escuela al libro único y falta de flexibilización de materiales de trabajo.
- Problemas sociales vinculados a la crisis que atraviesa el país: económicos, laborales que ocasionan a veces carencias materiales: escasa alimentación, falta de útiles escolares.

En las opiniones de los entrevistados se ponen de manifiesto contradicciones que mantienen una oscilación de las posturas antes expuestas.

En el marco del discurso de los docentes el fracaso se explica desde una visión deficitaria respecto a la familia y los estímulos que ofrece a los niños.

Reunión 16: notas de campo del GF

Luego de analizar los interrogantes planteados y de esbozar algunas interpretaciones volvemos a la preocupación inicial para revisar nuestra comprensión de la misma. Los

datos recogidos y las primeras interpretaciones nos permiten pensar en las siguientes cuestiones:

- El desinterés de los niños por las tareas de alfabetización no se vincula únicamente con la situación sociocultural de sus familias sino que tiene relación también con aspectos puntuales de la práctica pedagógica tales como: el desajuste existente entre los esquemas de conocimiento, representaciones, motivaciones, significados culturales e intereses de los niños y maestros.
- Este desajuste vivido como déficit de parte del profesorado, tiene proyecciones tanto en el discurso como en las prácticas mismas incidiendo en: el modo en que se caracteriza a los niños, lo que se espera de ellos, lo que se propone en el aula, la organización, la metodología y los medios y recursos utilizados.
- El desinterés por las tareas de alfabetización no es ajeno al rol docente y es en el ejercicio del mismo donde se pueden hallar potenciales soluciones que permitan vivir la alfabetización como construcción de un conocimiento compartido en el seno mismo de la comunidad educativa.

Reunión 17: notas de campo del GF

Todos sabemos que cambiar la práctica no es cosa de un día para el otro y que suele ser difícil llevar a la realidad las cosas que una piensa y planifica en los encuentros formativos. De todos modos, sabemos que la escuela y los niños merecen que lo intentemos al menos. Los cambios que deseamos tienen que ver con lograr mayor protagonismo e interés de los niños por la lectura y escritura, lo cual lleva que también cambios de nuestra parte respecto a las consignas y la vida del aula en general.

El contexto alfabetizador con el que trabajaremos será el Museo, pues en el Taller de Contextos alfabetizadores lo hemos seleccionado nuevamente y creemos que encierra mucho potencial de innovación.

Creemos que el Museo como propuesta alfabetizadora podría favorecer el ámbito del aula algunos cambios esperados:

Que los niños lean, escuchen, hablen y aprendan a partir de las necesidad activa y espontánea de dar sentido a su experiencia y afianzando su autoestima.

Aminorar al choque cultural escuela-hogar, retomando como punto de partida el capital socio lingüístico y cultural de los niños del lugar, de los migrantes internos y externos.

Reflexionar sobre sus producciones lingüísticas y culturales, protagonizando distintos “*modos de comunicar*” a través de: carteles, rótulos, informes, exposiciones, carteleras, invitaciones, cartas, etc.

Reunión 18: notas de campo del GF

Las lecturas realizadas por los compañeros del grupo formativo abren nuevos caminos para pensar el proyecto alfabetizador. Realmente al comienzo todos estábamos creídos que al hablar de diversidad era necesario que la planificación incluyera en algunos momentos tradiciones familiares. Un poco esa era la idea inicial del Museo del Barrio. Pero de acuerdo a las lecturas entendemos que debemos revisar cada uno de los elementos del proyecto ya que no solo son los contenidos sino sobre todo los objetivos, las actividades, las metodologías de trabajo, los modos y las estrategias que usaremos para evaluar, el contacto con la familia y el entorno, entre otras cosas. Para nosotros esto es todo nuevo, desde que la reforma está en pié se escucha hablar de diversidad por todos los sitios y niveles del sistema pero poco se sabe de cómo hacerlo en el aula y por ello a veces es más cómodo suponer que todos los alumnos son iguales y listo. Es bastante complejo elaborar realmente un proyecto intercultural, nuestra formación ha sido monocultural y testimonio de ello son las historias de nuestras alfabetizaciones, por ejemplo. Luego de que cada una leyera y presentara al grupo su aporte, sacamos algunas ideas comunes, pensando que estas sean los principios que nos guien para el desarrollo del Museo del Barrio. Entre ellos;

Se considera al proyecto como una modalidad de trabajo de carácter abierta que presupone implicarse colectivamente y de forma negociada alrededor de la resolución de problemas que implican desafíos en lo conceptual, procedimental y actitudinal. Como rasgos centrales a considerar, se explicitan los siguientes principios:

El Museo del Barrio es un proyecto de educación intercultural en la medida que parte de la valoración de las diferencias sociales, culturales y cognitivas del grupo de niños y se propone superar estereotipos y actos discriminatorios a través de una positiva interacción entre los actores comprometidos.

La propuesta se desarrollará en cinco fases de trabajo que implican el desarrollo de una planificación y revisión de la misma en forma compartida con los distintos actores participantes. Se parte de inquietudes y necesidades expresadas por los actores, buscando equilibrar en todo momento expectativas individuales y colectivas y conduciendo las mismas hacia un proceso de estructuración del conocimiento, apropiación significativa del mismo, sistematización y socialización.

Los objetivos planteados han de entenderse como referencias para guiar la programación y no como principios estructurados que todos deben alcanzar de igual modo. Se hace un esfuerzo por compartir y negociar los objetivos con las familias.

Los contenidos consignados recuperan prácticas culturales que se desean revalorizar en niños y familias y surgen del proceso de exploración y análisis de la preocupación temática (Capítulo 3 del presente estudio). Se procura por otra parte que los mismos se encuadren en el Diseño Curricular Provincial, en el Diseño Institucional y que más allá de poseer entre sí significación epistemológica y disciplinar, posean también relevancia individual y colectiva siendo percibidos por los alumnos, docentes y familiares como alternativas valiosas para resolver las etapas y desafíos del proyecto.

Se atiende a la significación sociocultural de las actividades y su potencial interactivo: se procura diseñar un conjunto de actividades capaces de integrar pautas culturales familiares, socialmente significativas para la comunidad escolar y ricas en posibilidades de interacción oral. El planteo de estas actividades no quedará únicamente basado en la lógica de la disciplina sino también en la lógica de quienes aprenden, por lo cual se plantearán siguiendo a Jorba y Caselles (1.997) diferentes fases en el desarrollo de las actividades. En tal sentido se intenta revertir el tipo de consignas que habitualmente estructuran el aula de alfabetización, de acuerdo a lo observado y sistematizado en el Capítulo 3 del presente estudio.

Se prioriza también la productividad y funcionalidad de las actividades: estas apuntan a situaciones de uso oral y escrito, en contextos comunicativos variados.

Se plantea sistematización y continuidad en el desarrollo de las sesiones: las actividades se desarrollarán como mínimo en dos encuentros semanales de aproximadamente dos horas cada uno.

Es posible la diversificación de tiempos, espacios: además de trabajar en el espacio del aula, se incorporarán nuevos espacios a medida que las actividades lo requieran: instituciones del barrio, Salón de usos múltiples del barrio, casas de familia.

Se atiende a la diversificación de roles: la coordinación de las actividades estará a cargo de la docente del año integrador, sin embargo al integrarse la misma al equipo de investigación queda abierta la posibilidad de flexibilizar roles para efectuar tareas de observación, registro y análisis de datos.

Se enfatiza la participación comunitaria y heterogeneidad en la conformación de los grupos: queda prevista la participación de padres, miembros del barrio y otras personas ajenas al proyecto que puedan aportar desde distintos lugares de la ciudad, como así también la participación de niños que no componen el grupo integrado pero que formaron parte del primer proyecto de trabajo y se encuentran en este momento en otros años de la E.G.B. Esta estrategia resultaría dinamizadora para quienes se integran este año a la propuesta y permitiría la formación de grupos heterogéneos para el desarrollo de las actividades. En tal sentido se espera que el alumnado y su familia sean conscientes y se impliquen en la definición y desarrollo del proyecto, hagan suyas las finalidades y vivan la posibilidad real de intervenir en la planificación y evaluación del proyecto.

Se comparten y socializan las producciones logradas en las fases del proyecto y se sistematizan los aprendizajes.

Los materiales emergentes del proyecto se proyectan en forma interna y externa a la institución.

Las actividades desarrolladas en las cinco etapas se documentarán mediante el uso de un diario del docente y de registros de distinto tipo.

Reunión 19: notas de campo del GF

En esta reunión hemos logrado hacer una lectura crítica del proyecto de trabajo, cuestión fundamental. Nos conforma la propuesta ya que pensamos que puede dar

solución al problema que nos núcleo. Si los chicos logran interesarse y engancharse a trabajar, sentimos que todo está logrado. Por el momento no pensamos introducirle más cambios, creemos que el diseño es suficientemente abierto como para llevarlo a la práctica y terminar de concretarlo con los mismos alumnos y padres que se interesen en participar.

Reunión 21: notas de campo del GF

Hacia el interior de nuestro equipo de investigación, este es un momento de reflexión que nos permite ver y pensar la historia, tomar conciencia de los logros, problemas y retos que nos esperan.

La primera etapa de trabajo fue una de las más difíciles, si bien ya habíamos trabajado juntos y nos conocíamos hubo que retomar el contacto y hacerse nuevamente un tiempo para dedicar al proyecto.

La inestabilidad en nuestros cargos docentes hizo que se alejaran dos compañeras del grupo.

Al comienzo también nos trababan nuestras mismas ideas acerca del grupo. Las situaciones de fracaso vividas con algunos alumnos nos llevaban a pensar que que no aprenderían por ello emprender una experiencia de innovación, parecía toda una aventura.

Nuestros compañeros docentes de otros años no se dispusieron a participar del proyecto y prefirieron seguir con lo de siempre, esto nos desilusionaba un poco. Algunos creen que el maestro debe formarse en cursos o seminarios fuera de la institución en la cual desempeño y no creen que esta experiencia sea capacitación.

A pesar de todo, pudimos ver grandes logros como:

Afianzar el trabajo colaborativo de docentes y formadores del ISFD 803.

Haber superado las trabas y resistencias iniciales que se planteaban a nivel personal e institucional.

Durante la segunda fase tuvimos que decidir con qué metodología indagaremos lo que nos preocupaba, explicitar concepciones teóricas, que poco a poco íbamos conociendo y comprendiendo a través de los materiales bibliográficos que nos

acercaba Silvia. Los docentes tenemos muy poca formación en investigación educativa y además estamos tan vinculados a la práctica que percibimos globalmente y nos cuesta mucho recortar.

Como aspectos positivos o fortalezas de esta fase serían:

Explicitar los problemas que atraviesan a la práctica alfabetizadora en el aula y compartirlo con la coordinadora del grupo. A veces en las aulas reina una privacidad y nadie se anima a contar lo que sucede.

Recuperar los problemas anteriores nos ayudó a analizar la propia práctica docente.

La tercera fase tiene que ver con el proceso de exploración y análisis de la preocupación. Reunimos muchísimos datos pero nos costaba recortarlos, organizarlos y darles sentido. Comenzamos a descubrir de a poco que las familias estaban un poco más dispuestas a ayudarnos, parecía que “no eran todos enemigos” como se venía diciendo en la escuela... hasta hemos llegado a tocar el timbre de puertas cerradas por temor al ingreso de los padres.. Muchas cosas hicieron ruido al descubrir que lo que decía el Proyecto Educativo de la Institución no concordaba del todo con los datos y aportes de la familia. Una de las experiencias que más valoramos fue la de contar con las tres entrevistas, ya que para nosotros esos tres niños eran sinónimos de fracaso pero desconocíamos la historia que traía cada uno por detrás. Pensábamos que los psicopedagogos eran los que quizá podrían recuperar esos casos pero sus informes vistos hoy por hoy resultar muy descalificantes.

La síntesis de esta segunda etapa nos deja un conocimiento y una relación un poco más cercana con la familia, aunque quedan aún asperezas por limar, especialmente en casos donde los padres no se acercan a la escuela.

Durante la cuarta fase estábamos preocupadas por diseñar el plan de trabajo, sin embargo nos pesaba y nos parecía difícil el reto que nos planteaba Silvia al pedirnos que intentemos capitalizar en el mismo la experiencia y el vínculo logrado con los padres. Nos parecía que la cosa era muy reciente con la familia y no sabíamos si estarían dispuestos a estar en el aula con nosotros. Algunos ya habían colaborado en la primera etapa pero eran los menos.

Las preocupaciones se nos fueron disipando, especialmente en el taller formativo 3, donde con creatividad y buen gusto hicimos un itinerario alfabetizador por la ciudad de Puerto Madryn y una de las paradas obligadas fue el Museo, claro que no podía

faltar y esto nos dio tranquilidad, por lo menos teníamos el contexto. Pusimos también el correo y un ciber como entornos alfabetizadores, pero era unánime que el elegido nuevamente sería el Museo. Desde allí podíamos quizá r parte de lo que nos sugería

ANEXO 3 – HISTORIAS DE APRENDIZAJE Y ENCUESTA ESCRITA AL PROFESORADO

A3-1. Historias de aprendizaje del GF (HP)

Historia 1

Durante nuestra experiencia de trabajo como grupo fueron muchas y diferentes concepciones con respecto a la alfabetización de cada uno de nosotros. Pude identificar, al igual que muchos de mis compañeros, que antes se hablaba de alfabetización como el aprender a escribir, lo que hoy puede entenderse como basado en un nivel ejecutivo. Resultó muy enriquecedor el análisis de nuestras propias experiencias alfabetizadoras posibles elementos que amplíen nuestra mirada como docentes.

Pensarme como una docente alfabetizadora me lleva a reflexionar y adherir a un docente muy comprometido con su práctica, estableciendo vínculos con las familias de mis alumnos, recuperando los diferentes contextos alfabetizadores, valorando todas aquellas experiencias que el niño trae de sus hogares y permitiéndome invitar y hacer partícipes a los padres del proceso de alfabetización de sus hijos. Recuperar todos estos aspectos conllevaría a entender a este modelo de docente enmarcado desde un enfoque socioconstructivista, capaz de retomar los diferentes contextos en los que el niño interactúa y de los cuales aprende a partir de su intervención/interacción.

Muchos de nosotros podríamos pensar o mejor dicho creíamos que como nos marcaron nuestros propios procesos alfabetizadores solo se aprendía en el aula. A diferencia del enfoque planteado que nos alfabetizamos no solo en el aula sino también en el medio del cual formamos parte. ¡No olvidar cuando colaboremos en la alfabetización de nuestros alumnos!

Historia 2

Cuando me integré al grupo traté de imaginarme el significado “alfabetización, en general lo hago con cada experiencia formativa. Lo primero que vino a mi mente fue que tendría que ver con los procesos de lectura y escritura, en ese momento aún no imaginaba lo limitada e incompleta que era esa idea. A medida que fue transcurriendo el cuatrimestre, casi inconcientemente fui ampliando esa idea inicial y hoy buscando una semejanza de la situación viene a mi mente la palabra *curriculum*, la cual (hace casi tres años atrás) significaba, un programa de algún área, hasta que descubrí del inconmensurable campo que abarcaba, por ello creo que aún no culminé de determinar un significado completo de: “*alfabetización*” pero si estoy segura de que ha existido una evolución personal con respecto a la que actualmente considero como su alcance, aunque, si me detengo a intentar definirlo, creo que nuevamente incurriría en ciertas limitaciones de su real poder abarcativo.

Una situación que quisiera destacar es el uso, en cada clase, del cuaderno de bitácora (permítanme llamarlo así), al principio llamó la atención como toda “cosa” nueva, pero con el tiempo comenzó a convertirse en un protagonista mas de las clases, cada uno de nosotros en distintas oportunidades ha podido registrar en él lo sucedido, algo así como fotografiar con palabras un trozo de historia, lo destacable fue que las personas que escribieron, han sorprendido al resto con la belleza de los escritos, cada uno con características que le son propias, con su sello personal, pero destacándose la manera en que cada uno lograba registrar lo vivido, aun día leía alguien que describía, otro día un cómico, y a veces un poeta, quedó registrado la riqueza de la diversidad, ¿por qué lo cito? porque también influyó en mi evolución personal.

Me eduqué en una época que tenía que ver conductista, donde se leía el libro que imponía la escuela, donde no se discutía. Ahora si que no tiene porqué ser así el niño puede elegir y nosotros debemos acompañarlo para que así sea, somos los encargados de abrirles las innumerables puertas que se encuentran frente a él. Antes creía que era importante leer libros ahora se que es importante leer.

Recuerdo que cuando mis hijos eran pequeños ante sus primeros balbuceos yo decía -- ¡Ya sabe hablar!, pero ante sus primera letras sueltas nunca se me hubiera ocurrido decir ¿está escribiendo!, pero este concepto ha cambiado y por ello disfruto junto a mi hijo de 5 años y sus “*escritos*”, hasta llegó a armar un libro, es bueno que haya ido “*evolucionando*” mi concepción de la escritura ¿no?

Creo que con estos avances y otros mas que están en proceso, podré imaginarme un proyecto alfabetizador menos estructurado del que hubiera surgido a comienzo de clase, no.

Historia 3

En relación a la concepción de alfabetización, la creencia que tenía estaba vinculada a algo que una vez leí, en relación a los índices de analfabetismo, consideraba que por oposición a analfabeto, se era alfabetizado.

También tenía una noción de alfabetización tecnológica, debido el acercamiento que tengo con el área de Tecnología, entendiéndolo en términos generales a la misma; como las herramientas conceptuales que facilitan el desenvolvimiento en este mundo global y cambiante. La representación que yo me hacía de este espacio era, conocer y comprender, formas y métodos de intervención generales que permitieran interpretar las actividades en diferentes ámbitos (social, cultural, político, etc.). Creo que no estuve muy alejado, de lo que viví en este taller. Al promediar algunas clases ya había realizado algunas lecturas, entendiéndolo como alfabetización como, un proceso que se da en diversas dimensiones;

- Cultural, por la experiencia y la asimilación de la realidad.
- Psicológica, en los esquemas de pensamiento que facilita la expresión del lenguaje.
- Social, por la interacción con otros (modelo).
- Político, porque en cada enunciado hay una idea.
- Afectivo, necesario en cada paso del aprendizaje.
- Escolar, herramientas necesarias para comprender los modelos explicativos que utilizan diferentes disciplinas para expresarse.

En el transcurso de la experiencia fui ampliando esta noción en una más amplia, reconociendo otros aspectos que conocía a partir del discurso. Por ejemplo, el valor cultural que comprende la acción alfabetizadora, en el reconocimiento de la procedencia del individuo y de los sujetos que interactúan con él, otorgándole una identidad cultural que debe ser respetada. Street dice al respecto: *“Si partimos del supuesto que el aprendizaje de alfabetización es en el hecho un proceso de*

aprendizaje cultural – que es sobre epistemología, conocimiento e identidad – entonces el aprendizaje de un tipo de alfabetización no será necesariamente de utilidad para aprender otro”.

Así como el capital cultural de una persona, la alfabetización no es finita y limitada, sino que se retroalimenta constantemente, siempre que haya una intencionalidad manifiesta.

Me quedo con las palabras de Wells cuando dice: *“estar en condiciones de enfrentarse convenientemente con textos diferentes para acudir a la acción, sentimiento u opinión que se propone en ellos, en el contexto de un campo social determinado”.*

El rol del docente alfabetizador, es aquel que crea un ambiente propicio para el libre desenvolvimiento y expresión para con el alumno, respetando su identidad cultural, en el tratamiento de diversos temas. Su intención debe ser de; orientar y provocar el progreso del aprendizaje del alumno con el fin de construir un *“conocimiento compartido”.*

Es necesario mirar mas allá de los enfoque tradicionales de enseñanza de la lecto-escritura, el contacto con texto la interacción, entendiéndola como este continuar de habilidades q’ tanto se dijo, y que requieren de un proceso largo hasta poder hablar de Alfabetización avanzada...

No existe una concepción única de alfabetización. Se habla de múltiples alfabetizaciones en diferentes áreas lo que sí debe entenderse es que una práctica o un proyecto alfabetizador no es neutra, responde a una ideología, y que, a veces es necesario volver a la reflexión de este punto, para pensar en abrir nuevos caminos hacia la alfabetización.

En relación a la familia y en esto si hay consenso, o por lo menos desde mi lugar, es el primer espacio alfabetizador que rodea al niño, aspecto que un docente nunca puede desestimar en la elaboración de un proyecto alfabetizador, como así tampoco que la interacción con distintos tipos de textos, diferentes lecturas, posibilita y favorece el desarrollo de múltiples competencias, para poder comunicarse en una sociedad en cambio permanente como la nuestra y con variadas exigencias en el mundo del trabajo.

En cuanto a lo aprendido, que no es todo lo que pudo volcar en esta hoja, creo que es mucho, o lo que es, es verdaderamente importante para mi desarrollo profesional en un futuro.

Podría mencionar frases que incluyeran aspectos sobre los que fui reflexionando e internalizando: *“leer un texto es leer el contexto”*, *“ familia 1º alfabetizador”*, *“la importancia de entender la diversidad desde un proyecto alfabetizador”*, *“Múltiples alfabetizaciones”*, *“¿Cómo sería un aula alfabetizadora?”*.

Historia 4

Desde el inicio de la experiencia fui encontrándome con cosas que me hicieron repensar lo que es la alfabetización. Quizá las representaciones que tenía, estaban muy ligadas a lo que viví durante mi proceso de escolarización.

Llegué al primer día al grupo con toda la intriga de saber como sería... *“Alfabetización”*... el solo hecho de escuchar esa palabra me imaginaba la materia de Lengua con todo lo que ella implica, verbos, sustantivos, adverbios, adjetivos....

Siempre creí que alfabetizarse, era poder *“apropiarse de la letras”*, tanto en la lectura como en su escritura y se reducía solo a eso.

Hoy creo que mi pensamiento es un poco más abierto, por los materiales bibliográficos a los que pudimos acceder, por las experiencias en las reuniones de grupo y por las reflexiones que uno hace acerca de esto.

Tuvimos la posibilidad de conocer otras formas de acercarse a la lectura y escritura, mucho más ricas que rellenar letras con papel glasé y punzar o repetir incontable números de renglones con la misma letra. Si bien la adquisición de las letras, son herramientas que te permitiran apropiarte de conocimientos más globales y generales, no se puede reducir la alfabetización sólo a ello.

Me costaba mucho imaginar involucrar esto con otras áreas, era como un concepto cerrado y solo dedicado a ésta materia.

¿Porqué pensar solo en alfabetizar como lo relacionado a LENGUA y no pensándolo también desde otras áreas?...

...si cuando comenzamos a dominar el cálculo y la numeración por ejemplo, empezamos a alfabetizarnos...

... si para entender situaciones problemáticas de matemática involucramos el lenguaje oral y escrito...

... si cuando nos problematizan la realidad social del pasado y/o de presente y teníamos que construir descripciones y explicaciones, estábamos trabajando sociales y Lengua a la vez...

... si podemos observar hechos Naturales y describirlos tranquilamente en primer ciclo involucrando Ciencias Naturales y Lengua...

... si nos podemos iniciar en la convivencia, la autonomía, lo derechos y las obligaciones desde el primer día de clases...

Solo basta con darle la participación a los alumnos en situaciones de habla, escucha, lectura y escritura acerca de los temas y contenidos de todas las áreas.

Al principio no podía llegar a comprender el concepto de alfabetización, pero hoy puedo decir que es un proceso inacabado y continuo, producto de una determinada cultura.

Considero que mi mirada acerca de dicho concepto ha cambiado, ya que gracias a esa mezcla de teoría y juegos pude aprender mucho...”

Como así también comprendí que uno se alfabetiza desde diferentes áreas y en diferentes contextos, como en la familia, la escuela, el mercado, el cine, etc.

Esto me permitió analizar las prácticas de las docentes por las que pasé en mi formación primaria y secundario y replantearme las buenas experiencias, para retomarlas, desde mi rol de educadora y no volver a repetir “las malas”.

El rol del docente alfabetizador, es aquel que crea un ambiente propicio para el libre desenvolvimiento y expresión para con el alumno, respetando su identidad cultural, en el tratamiento de diversos temas. Su intención debe ser de; orientar y provocar el progreso del aprendizaje del alumno con el fin de construir un “conocimiento compartido”.

¿Por qué conocimiento compartido?

El papel que cumple el maestro al enseñar, también integra otra actividad, la del aprender junto al alumno.

Ese “conocimiento” construido no se refiere a un contenido específico, por ejemplo; el verbo, la acentuación, etc. sino, que lo trasciende.

Es saber, para quién se escribe, con qué intencionalidad, en definitiva es un “saber hacer”, un saber actuar dentro de un mundo global.

El respeto por la identidad cultural, se refiere a un saber capaz de encauzar acciones donde tengan cabida, las experiencias de los alumnos, por ejemplo; la familia, el barrio, etc. y enriquecerlos con las intervenciones del docente, donde lo cotidiano no es contradictorio con lo escolar, sino una complementariedad necesaria con el objetivo de lograr un individuo crítico, reflexivo, etc. con poder de decisión, con “personalidad”.

Hay muchas cosas que aún quedan por aprender por que uno se encuentra en proceso de alfabetización siempre. En esto nos encontramos, con mi grupo, aprendiendo o conociendo la historia del museo, para poder hacer nuestro proyecto alfabetizador.

A3-2. Encuesta escrita al profesorado (EEP)

Escuela:
Nivel:.....Región:.....
Localidad:.....
Supervisor:.....
Director:.....
Teléfono de contacto.....
Mail de contacto:.....

1- DATOS ACERCA DE LA GESTION INSTITUCIONAL DEL PROYECTO ALFABETIZADOR

1.1- Reflexionen institucionalmente sobre la experiencia formativa desarrollada. Enuncien en forma concisa, fortalezas y debilidades que se presentaron en los diferentes momentos de trabajo:

Momentos de Trabajo (nivel 1)	Facilitadores	Obstaculizadores
<i>Fase 1: Disposición de las condiciones iniciales y recreación del vínculo con la institución</i>		
<i>Fase 2: Planteo de la preocupación temática y fortalecimiento del proceso formativo.</i>		
<i>Fase 4: Diseño del Plan de Actuación</i>		
<i>Fase 5: Gestión, análisis y evaluación del plan de actuación.</i>		

1.2- Relaten brevemente alguna escena institucional vinculada con los momentos anteriores que les haya resultado particularmente significativa.

3- DATOS SOBRE EL IMPACTO DE LA EXPERIENCIA

3.1- La respuesta de los alumnos ante las actividades del Proyecto Alfabetizador es:

Excelente Muy buena Buena Deficiente

(Subraye la opción elegida)

¿Por qué algunos alumnos no se han logrado interesar por la propuesta?

.....
.....
.....
.....
.....

¿Cuáles podrían ser las alternativas para sumar a quienes no lo hicieron hasta ahora?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

3.2 – Si usted observa que la implementación del Proyecto Alfabetizador Institucional de Lectura ha generado cambios y mejoras en los aprendizajes de los alumnos, detalle cuáles serían los mismos en el cuadro que se consigna a continuación.

Cambios y mejoras que se observan	Algunas evidencias de los mismos

4- DATOS SOBRE LA PROYECCION DE LA EXPERIENCIA:

4.1- ¿Cómo se imaginan la continuidad de este proyecto en la escuela? Relate en no más de cinco líneas.

.....
.....
.....
.....
.....

4.2- Enuncie cuáles serían las cuestiones a fortalecer

.....
.....
.....
.....
.....

4.3- Sugiera tres propuestas que podrían enriquecer la experiencia:

Propuesta 1

.....
.....

Propuesta 2

.....
.....

Propuesta 3

.....
.....

GRACIAS POR COMPARTIR CON NOSOTROS SUS OPINIONES.