UNIVERSIDAD ABIERTA INTERAMERICANA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y PSICOPEDAGOGÍA

PRÁCTICAS DOCENTES EN LOS PROCESOS DE ALFABETIZACIÓN DE LOS PRIMEROS AÑOS DE LA ESCUELA PRIMARIA EN LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES

Tesis para obtener el título de Licenciada en Ciencias de la Educación.

Estudiante: Laurenzano, Évelyn A.

Tutor De Tesis: Sánchez, Jorge A.

- 2025 –

RESUMEN

La alfabetización inicial, entendida como una práctica social, cultural y pedagógica compleja, representa un derecho fundamental y un pilar del desarrollo educativo integral. A través de un enfoque teórico amplio que incluye perspectivas constructivistas, sociohistóricas y psicológicas situacionales, se analizan los múltiples factores que influyen en este proceso, como el contexto sociocultural, las políticas públicas, las prácticas docentes, y las características cognitivas y emocionales del estudiantado.

Expuesto lo anterior, **la presente investigación indaga si las y los docentes de primer año del nivel primario en la provincia de Buenos Aires enfrentan dificultades en el proceso de alfabetización**.

El trabajo se enmarca en una metodología cualitativa, a partir de entrevistas semiestructuradas a seis docentes de primer grado. El objetivo principal es identificar si existen dificultades en la enseñanza de la alfabetización y, en tal caso, cuáles son sus causas y cómo impactan en la práctica docente.

Se reflexiona también sobre el rol del Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires, el enfoque alfabetizador equilibrado integrador y la importancia de la unidad pedagógica entre 1° y 2° grado.

Palabras claves: Alfabetización inicial | Educación primaria | Prácticas docentes | Procesos de aprendizaje | Diseño curricular | Unidad pedagógica | Políticas educativas

Contenido

RESUMEN....2
DEDICATORIA....5
INTRODUCCIÓN....6
ANTECEDENTES DE INVESTIGACIÓN....8
MARCO TEÓRICO....15
Capítulo I: Alfabetización....15
a. Abordaje teórico....15
b. Lectura, Escritura y Comprensión....17
Capítulo II: Enfoques teóricos sobre el aprendizaje....19
a. 1. Enfoque conductista: instrucción estructurada y refuerzo positivo....19
a. 2. Enfoque constructivista: aprendizaje situado y mediado....20
a. 3. Enfoque cognitivista: procesamiento de la información y metacognición....24
b. Métodos de enseñanza de la lectura y escritura....25
b. 1. Modelo fonético....28
b. 2. Modelo global....28
b. 3. Modelo mixto....29
c. Consideraciones para el contexto de la Provincia de Buenos Aires....30
Capítulo III: Principales dificultades en el proceso de alfabetización....30
a. Aclaración importante: Psicología Educacional....30
b. Algunos desafíos en la alfabetización....32
c. Datos estadísticos....33
Capítulo IV: Educación Primaria en la Provincia de Buenos Aires....37
a. Importancia de la educación para el desarrollo....37
b. Características y objetivos....37
c. Perfil del alumno....38
d. Rol docente....39
e. Políticas Educativas de la Provincia de Buenos Aires....40
Capitulo V: Diseño Curricular....42
a. Última actualización curricular....42
b. Enfoque Alfabetizador Equilibrado Integrador....44
c. Unidad Pedagógica....45
a. El estudiante que finaliza 1° grado,....46
TRABAJO DE CAMPO....49
Problema....49
Objetivos....49
Muestra....50

ANÁLISIS DE ENTREVISTAS A DOCENTES: DESAFÍOS EN EL PROCESO DE ALFABETIZACIÓN EN PRIMER GRADO 53
a. Introducción. 53
b. Análisis individual 53
b. 1. Entrevista 1 53
b. 2. Entrevista 2 55
b. 3. Entrevista 3 57
b. 4. Entrevista 4 59
b. 5. Entrevista 5. 61
c. Análisis temático comparado. 64
c. 1. Eje: Alfabetización inicial. 64
c. 2. Eje: Formación y rol docente. 65
c. 3. Eje: Los estudiantes. 66
c. 4. Eje: Opinión y percepción. 67
d. Análisis integrador. 67
d.1. La alfabetización como construcción situada. 68
d.2. El saber docente: entre la formación y la realidad. 68
d.3. Los estudiantes y la desigualdad de origen. 68
d.4. El curriculum entre el deseo y la imposibilidad. 69
CONCLUSIONES FINALES 70
BIBLIOGRAFÍA 73
ANEXOS. 78
Anexo I – Entrevistas 78
Anexo II – Plan de Estudios del Profesorado de Educación Primaria en PBA 101
Anexo III – Plan Nacional de Alfabetización. 105

DEDICATORIA

A Lupe y Facu, sostén incondicional y acompañamiento sin medida. Gracias por estar siempre, por alentar cada paso, incluso cuando todo se volvía un poco incierto. Sin su amor, paciencia y entendimiento, este camino no habría sido posible.

A mi familia, que también son mis amigas y amigos. A quienes se alegraron conmigo en cada logro y quienes fueron refugio en cada momento que lo necesité.

A mi querido “Jaca” que me abrió las puertas de Aguaribay con primer grado, y con ello, las puertas de una pasión. Aprendí que enseñar a leer y escribir no es solo transmitir letras y sonidos, sino sembrar sentido. Espero, cada día, haberles podido devolver a esos niños y niñas, aunque sea una mínima parte de todo lo que me enseñaron con sus miradas curiosas, sus silencios atentos y sus palabras fugaces. Fui profundamente feliz y llevo cada instante como una brújula que orienta mi camino pedagógico.

Finalmente, dedico este trabajo a la educación, entendida no solo como derecho sino como acto profundamente humano. En tiempos de incertidumbre y transformaciones vertiginosas, seguir creyendo en la escuela como espacio de encuentro, de pensamiento crítico y de posibilidad, es también un modo de resistir. Que cada niño y niña pueda ejercer su derecho a la palabra, y que cada docente tenga las herramientas y el reconocimiento necesarios para acompañar ese proceso, sigue siendo un desafío urgente y colectivo.

A todos y todas, gracias por creer en mí incluso en los momentos en que yo no lo hacía. Este trabajo de investigación también les pertenece.

INTRODUCCIÓN

Es menester contextualizar la práctica alfabetizadora en Argentina para comprender su relevancia en el campo educativo. Partiendo de que la alfabetización es un derecho reconocido por la Declaración Universal de Derechos Humanos en 1948 y el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales en 1966.

Por otra parte, se considera a la alfabetización esencial para acceder a la educación en sus diversas formas; pero también, una herramienta de empoderamiento para la participación activa de los sujetos en la sociedad dado que facilita el acceso a la información, promueve igualdades y mejoras en la calidad de vida.

Por lo tanto, la capacidad de leer y escribir es clave para la autonomía y el desarrollo personal. Lo que permite entender a “La lectoescritura como una práctica social históricamente situada de comprensión de la realidad, y no solo como fenómeno psicológico individual de decodificación de mensajes” (Braslavsky, 2014, pág. 17)

No obstante, la historia de la alfabetización en Argentina es rica y compleja, marcada por diversos contextos sociales, políticos y económicos que se desarrollarán a continuación:

En el siglo XIX, figuras como Domingo Faustino Sarmiento jugaron un papel crucial en la promoción de la educación y la alfabetización. Sarmiento impulsó la creación de escuelas y la formación de maestros, según Braslavsky (1996) con el objetivo de educar a la población y reducir el analfabetismo que ya era un obstáculo político y social.

Durante el siglo XX, especialmente en las décadas de 1960 y 1970, se implementaron diversas políticas educativas para ampliar el acceso a la educación. Sin embargo, la alfabetización enfrentó desafíos significativos debido a factores socioeconómicos y políticos. El Plan Nacional de Alfabetización durante el gobierno de Raúl Alfonsín (1983-1989) fue un esfuerzo notable para mejorar la educación de jóvenes y adultos, pero, Wanschelbaum (2013) indica que:

> Bajo la retórica de la igualdad de oportunidades, el Plan no resolvió la diferenciación educativa, no confrontó las relaciones sociales funestas estructuralmente consolidadas de la desigualdad material y sociopolítica heredada del pasado, sino que mantuvo una desigual transmisión del conocimiento, afirmó circuitos diferenciados de educación y perpetuó a los sectores subalternos en su condición de subalternidad. El Plan conservo los privilegios de clase en la educación. (pág. 37)

En la actualidad, la alfabetización en Argentina enfrenta varios desafíos significativos. Según un documento reciente del grupo de docentes e investigadores en Lectura y Escritura (DILE), los niveles de alfabetización inicial en el país son preocupantemente bajos, incluso antes de la pandemia de COVID-19 (Lerner, 2022). “La pandemia exacerbó esta situación, aumentando las desigualdades entre los niños que tienen acceso a recursos educativos en sus hogares y aquellos que no” (Alonzo, 2021).

Por lo tanto, este trabajo propone pensar en la existencia o no de dificultades en la alfabetización en el primer año de la escuela primaria en la provincia de Buenos Aires.

ANTECEDENTES DE INVESTIGACIÓN

Cuando hablamos de alfabetización es necesario mencionar que, como todo aprendizaje, es una trama compleja de elementos que van entretejiéndose. En este sentido, **Braslavsky (1995)** menciona la relación entre docente, alumno y contenido como fundamental para la alfabetización. Así mismo, pone especial énfasis en un cuarto elemento a menudo subestimado: el entorno. Es entonces como procede al análisis de los trabajos de Vygotsky, especialmente **las "Obras Escogidas" (1991) y "Vygotsky y la educación" (1994)**, que proporcionan un marco científico para entender la relación entre el medio y el individuo en el contexto educativo. Estos trabajos permiten analizar de manera más rigurosa cómo el entorno interactúa con el alumno, el educador y los contenidos curriculares, lo que es especialmente relevante en la alfabetización inicial. La autora sugiere que la comprensión de estas relaciones es clave para identificar las diferencias entre varias perspectivas pedagógicas contemporáneas, sus contradicciones, y los esfuerzos actuales para resolverlas.

Por último, analiza tres enfoques actuales en la enseñanza de la lectura y la escritura inicial: las teorías cognitivas suelen asumir que el entorno es estable y neutral, mientras que las perspectivas naturales/piagetianas enfatizan un entorno rico en estímulos que permite al niño explorar y construir conocimiento de manera autónoma. En contraste, la teoría socio constructivista de Vygotsky subraya la importancia de la interacción dialógica entre maestro y alumno, donde ambos participan activamente en la construcción del conocimiento, con el entorno actuando como un contexto crítico, pero no determinante.

Siguiendo este lineamiento, **Báez & D'Ottavio (2020)** en su investigación comienzan contextualizando la problemática dentro del marco legal y educativo en Argentina, haciendo referencia a la Ley sobre Dificultades Específicas del Aprendizaje (DEA), promulgada en 2016, la cual incluye la dislexia como un punto central para su prevención y diagnóstico. Esta legislación ha generado controversias, ya que ha llevado a un incremento en las derivaciones de niños a consultas psicopedagógicas, lo que puede resultar en una sobre patologización de la población escolar, especialmente en los primeros años de la educación primaria.

El documento aborda el impacto negativo que puede tener la patologización temprana en la educación de los niños, especialmente en aquellos que provienen de sectores vulnerables. Se destaca cómo las evaluaciones escolares, a menudo basadas en una comprensión limitada del proceso de alfabetización, pueden llevar a clasificaciones erróneas y perjudiciales. Además, se enfatiza la influencia del entorno sociocultural en la alfabetización, sugiriendo que muchos niños no tienen la oportunidad de experimentar un ambiente rico en estímulos escritos antes de ingresar a la escuela, lo que puede afectar su desarrollo en la lectura y escritura.

Por otra parte, **Castedo (1999)** amplia la visión de la alfabetización inicial desde los desafíos que enfrentan los docentes al enseñar a leer en los primeros años de la educación formal. Indicando que la intervención docente es crucial para guiar a los niños en su proceso de alfabetización, ya que los docentes no solo deben enseñar a descifrar el código escrito, sino también a comprender y disfrutar de la lectura. Por lo tanto, uno de los principales problemas identificados es la tendencia de algunas prácticas educativas a convertir la lectura en un ejercicio mecánico de decodificación, en lugar de un proceso comprensivo y significativo. Por eso mismo, el texto propone que los docentes deben crear situaciones de lectura que fomenten la anticipación y la confirmación de hipótesis sobre el contenido del texto, en lugar de forzar a los niños a simplemente adivinar o recitar palabras.

Con respecto a las prácticas concretas de la lectura y la escritura en torno a la alfabetización en los primeros años de la escuela primaria, en el marco de la descripción de situaciones didácticas, **Castedo & Molinari (2008)** destacan cinco puntos claces sobre la enseñanza de la lectura. Para empezar, la variedad de situaciones didáctica se ven favorecidas a través de la enseñanza de la lectura, que incluye diferentes escenarios donde los niños/as interactúan con los textos, ya sea escuchando al maestro/a leer o intentando leer por sí mismos. Estas actividades buscan desarrollar competencias lectoras mediante problemas que los niños y niñas resuelven progresivamente.

Al ser concebida la lectura como un proceso de construcción de significados, los niños y niñas deben coordinar conocimientos previos, datos del texto y contexto para interpretar lo que leen, lo cual posiciona a la lectura como un proceso activo, donde son los y las estudiantes los protagonistas de en su propio proceso de

adquisición de nuevos aprendizajes. Por lo tanto, las propuestas de actividades de lectura deberán estar organizadas en base a propósitos claros, con acceso materiales de uso social (cotidiano y convencional) como libros de cuentos, enciclopedias y artículos científicos. Esto brinda oportunidades para participar en prácticas sociales de lectura que les permiten acercarse al sistema de escritura.

Entonces, el rol del docente es crucial al mediar en el proceso de lectura, facilitando estrategias como anticipar significados, explorar el texto y compartir interpretaciones colectivas, lo que fomenta un aprendizaje más profundo. Así mismo, se promueve la lectura de diversos géneros literarios e informativos, desde coplas hasta materiales científicos, y se organiza en proyectos como la creación de recopilaciones de coplas o la elaboración de folletos informativos.

En el mismo año, y también para la DGCyE de la provincia de Buenos Aires, **Molinari & Corral (2008)** desarrollaron diversos aspectos relacionados a la escritura en la alfabetización inicial relacionado con ejes temáticos muy particulares, como lo son: la escritura como práctica social, interacciones entre pares, intervenciones docentes, progresiones en las escrituras y sus dificultades.

La selección de los ejes mencionados no es azarosa, sino que respondes a las mayores demandas educativas. Para empezar, la escritura no se reduce a la codificación de sonidos, sino que se concibe como un sistema de representación del lenguaje. Los niños y niñas, al participar en prácticas sociales de escritura, aprenden las características de los textos y sus usos, desarrollando diferentes estrategias y herramientas que les permiten ser partícipes, cada vez con mayor autonomía, de la sociedad en la que viven.

Y al ser un proceso social, la enseñanza se enfoca en la producción colaborativa de textos. Se favorece el intercambio entre pares, en grupos pequeños, que les permite confrontar y exponer sus ideas, para poder resolver problemas relacionados con el sistema de escritura. Allí el rol del docente es fundamental, ya que debe proporcionar apoyo y mediación a lo largo del proceso de escritura, pero permitiendo que los niños/as encuentren soluciones a través de la interacción entre ellos.

Por lo tanto, a lo largo del desarrollo individual de su aprendizaje, los niños y niñas progresan desde formas más simples de escritura, como el uso de letras aisladas o vocales, hacia una comprensión más compleja del sistema alfabético.

Sin embargo, durante la producción de textos, pueden enfrentan desafíos específicos, como la segmentación de palabras, la selección de letras, y la corrección de sus escritos. Estos problemas son esenciales para el desarrollo de una comprensión profunda del sistema de escritura.

Para concluir sobre los dos documentos mencionados anteriormente, se pueden extraer varios puntos clave que subrayan la importancia de las prácticas de alfabetización en los primeros grados de la escuela primaria, entre ellos. En principio la *alfabetización como práctica social*, ya que ambos textos coinciden en que la enseñanza de la lectura y la escritura no debe limitarse a la mera decodificación de palabras o al aprendizaje mecánico de letras. Más bien, se plantea como una inmersión en las prácticas sociales de lectura y escritura. Los niños participan activamente en situaciones de uso real del lenguaje escrito, comprendiendo no solo cómo leer o escribir, sino por qué y para qué se hace en contextos de la vida cotidiana.

En esa misma línea, toma gran importancia la *progresión constructiva del aprendizaje* debido a que, en los primeros grados, tanto la lectura como la escritura se conciben como procesos graduales y complejos. Los niños y niñas construyen significados, comprenden la relación entre oralidad y escritura, y desarrollan una conciencia sobre las formas de representación del lenguaje. A medida que avanzan, resuelven problemas que el propio sistema de escritura y lectura les presenta, como la segmentación de palabras, la selección adecuada de letras y la comprensión de la estructura de los textos.

Por otra parte, la *colaboración y trabajo en grupos pequeños* se muestran como propuestas didácticas fundamentales para destacar el valor del trabajo con otros, donde se prestan compañía para resolver desafíos de lectura y escritura, intercambio diversas estrategias. Este enfoque colaborativo permite la construcción conjunta de conocimiento, donde la interacción y la discusión son elementos centrales del aprendizaje. Los docentes facilitan el proceso, pero los niños y niñas son protagonistas al formular hipótesis y corregir sus errores de manera autónoma. Y de allí se desprende como factor clave la *intervención docente guiada*, aunque se da un lugar destacado a la autonomía de los estudiantes, el rol del docente es fundamental en la mediación del aprendizaje. Los docentes proporcionan herramientas, modelos y sugerencias, pero también permiten que los niños exploren, se equivoquen y ajusten sus producciones. La

intervención es oportuna y tiene como objetivo ampliar la comprensión, sin forzar respuestas correctas de manera inmediata.

Por lo tanto, quedo descripto un *contexto relevante y motivador* donde las actividades de alfabetización inicial se organizan en torno a proyectos y situaciones motivadoras, como la creación de antologías, listas de animales o afiches informativos. Esto otorga un sentido práctico y real a las tareas escolares, lo que aumenta el interés y la implicación de los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje.

En conclusión, ambos documentos refuerzan la idea de que la alfabetización en los primeros grados debe abordarse como un proceso dinámico, colaborativo y profundamente vinculado a las prácticas sociales. Se fomenta un enfoque integral donde la lectura y la escritura son parte de un contexto significativo para los niños, quienes aprenden no solo los aspectos técnicos del lenguaje escrito, sino también cómo usarlo con propósito en su vida diaria.

Por último, y como trabajo de investigación más cercano al presente, Antonela **del Valle Tapia (2021)** aborda las dificultades que enfrentan las y los docentes en la enseñanza de la lectura y la escritura durante el primer ciclo del nivel primario, enmarcadas en las complejidades del contexto escolar y en los desafíos pedagógicos que surgen en la práctica cotidiana. La investigación se centra específicamente en una escuela de la localidad de José C. Paz, en la provincia de Buenos Aires, con el propósito de dar cuenta de las tensiones, obstáculos y decisiones que configuran las prácticas de alfabetización inicial.

El estudio parte del reconocimiento de que el aprendizaje de la lectura y la escritura no se produce de forma homogénea en todos los sujetos, y que, por lo tanto, requiere de estrategias docentes diversas, contextualizadas y sensibles a las trayectorias reales de los y las estudiantes. En este sentido, Tapia (2021) sostiene que “los procesos de alfabetización se desarrollan en un marco de tensiones y contradicciones entre las propuestas institucionales, los lineamientos curriculares y las realidades sociales de las infancias” (p. 5), lo cual plantea una demanda significativa hacia las y los docentes, quienes muchas veces deben diseñar intervenciones pedagógicas con escasos recursos y en condiciones adversas.

La autora inscribe su enfoque en la línea teórica del constructivismo y la psicogénesis de la lengua escrita, recuperando los aportes de Emilia Ferreiro, Ana Teberosky y otros/as autores/as que han problematizado la enseñanza tradicional basada en la copia y repetición, y han impulsado una mirada centrada en los procesos de construcción del conocimiento. Desde este marco, se plantea que la enseñanza de la lectoescritura no debe ser concebida como una mera transmisión de signos, sino como un proceso activo, mediado por el contexto, las experiencias previas y la interacción con otros/as.

En cuanto a la metodología, el trabajo se inscribe dentro del paradigma cualitativo, a través del análisis de entrevistas semiestructuradas realizadas a tres docentes del primer ciclo, quienes comparten sus experiencias, percepciones y estrategias frente a los obstáculos que surgen en el aula. Tapia (2021) destaca que “la voz de las y los docentes resulta fundamental para comprender cómo se configuran las prácticas de enseñanza de la lectoescritura en las escuelas” (p. 18), permitiendo dar cuenta no solo de las dificultades, sino también de los modos creativos y reflexivos en que el saber pedagógico se despliega en contextos reales.

Entre los hallazgos más significativos, se identifica la falta de acompañamiento institucional en los procesos de alfabetización, la escasa formación específica en lectura y escritura que reciben los y las docentes, y las dificultades para sostener prácticas pedagógicas significativas ante la presión de las evaluaciones estandarizadas y la fragmentación del tiempo escolar. A su vez, se pone en evidencia la necesidad de fortalecer espacios de formación docente continua y de generar propuestas institucionales articuladas que aborden la alfabetización como un proceso transversal y colectivo.

La investigación de Tapia (2021) constituye un valioso antecedente para comprender las problemáticas actuales vinculadas a la enseñanza de la lectura y la escritura en los primeros años de escolaridad, especialmente en contextos vulnerables. Su mirada situada y comprometida con las voces docentes aporta elementos clave para repensar las políticas educativas y las prácticas pedagógicas en torno a la alfabetización inicial, resaltando que “las dificultades no pueden analizarse únicamente desde los desempeños individuales de los/as estudiantes, sino que deben ser comprendidas en relación con las condiciones

estructurales, institucionales y formativas que inciden en el trabajo docente” (p. 42).

MARCO TEÓRICO

Capítulo I: Alfabetización

a. Abordaje teórico.

La Secretaría de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2024), en el día internacional de la alfabetización, (y teniendo en cuenta los aportes de la UNESCO) la definieron de la siguiente manera:

> La alfabetización ha sido definida en un sentido muy restringido como la habilidad para leer y escribir. Sin embargo, el concepto de alfabetización ha evolucionado como resultado de cambios en los patrones de comunicación y las exigencias laborales. En lugar de establecer una división entre los analfabetos y los alfabetizados, los investigadores han propuesto un continuo que contempla distintos niveles y usos de las competencias de alfabetización de acuerdo con el contexto en que se presenten. Por consiguiente, no existe el concepto de alfabetización como una competencia única que la persona posee o no posee, sino, más bien, se habla de competencias múltiples. En distintas etapas de nuestra vida, todos hemos destinado tiempo a la realización de tareas orales y escritas y al aprendizaje de nuevas competencias, por ejemplo, las competencias que las tecnologías de la información hacen necesarias. El concepto de 'alfabetizaciones situadas' enfatiza la influencia del contexto social, cultural y político sobre la manera que las personas usan y adquieren los conceptos básicos de cálculo numérico, lectura y escritura. (p. 2)

Así mismo, es menester entender la alfabetización desde su lado legal. Entendiendo que el acceso a la lectura y la escritura es fundamental para el ejercicio pleno de los derechos individuales y colectivos; por lo tanto, la alfabetización empodera a las personas, proporcionándoles las herramientas necesarias para comprender y participar en la vida política, social y económica de su comunidad. Al mismo tiempo, es un derecho en sí mismo, reconocido en documentos internacionales como la Declaración Universal de Derechos Humanos y el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales.

En esta línea, Sileoni en el prólogo del texto de Torres & Cuter (2012), indica:

> Alfabetizar, entonces, supone la distribución de ciertos saberes centrales para una inclusión social igualitaria y para la construcción de una sociedad más justa. Desde el Ministerio de Educación impulsamos una política de alfabetización inicial para garantizar la distribución del conocimiento y así superar desigualdades de partida en los entornos sociales de los niños. (p. 6).

Por otra parte, Diuk (2024) redefine la alfabetización, enfatizando que va más allá de la capacidad básica de leer y escribir: la alfabetización implica una comprensión crítica de los textos y una habilidad para comunicarse de manera efectiva en diferentes contextos. Esto significa que los individuos no solo deben descifrar palabras, sino también interpretar significados, analizar información y expresar sus ideas de manera clara.

La autora presenta la alfabetización como un proceso dinámico, que se desarrolla a lo largo del tiempo y está influenciado por diversos factores sociales, culturales y emocionales. Esto sugiere que el aprendizaje de la lectura y la escritura no es lineal; en cambio, se ve afectado por las experiencias previas de cada estudiante y su entorno, lo que hace que cada trayectoria de alfabetización sea única. También subraya la importancia de una enseñanza contextualizada y significativa, que se relacione con la vida cotidiana de los estudiantes. Este enfoque no solo motiva a los alumnos, sino que también ayuda a que la lectura y la escritura sean relevantes y útiles en su contexto.

Además, se destaca la relevancia del entorno y la cultura en el proceso de alfabetización. Los estudiantes llegan al aula con una variedad de experiencias e influencias culturales que impactan su aprendizaje. Reconocer y valorar estas diferencias es fundamental para construir un ambiente de aprendizaje inclusivo y efectivo.

Otro aspecto clave en su obra, es la promoción de la interacción y la participación activa de los estudiantes. Argumenta que el aprendizaje es más efectivo cuando los alumnos se involucran activamente en el proceso, a través de la colaboración y el diálogo con sus compañeros y el docente. Esto no solo fomenta un aprendizaje más profundo, sino que también desarrolla habilidades sociales y de comunicación.

Finalmente, la diversidad de estilos de aprendizaje es un punto central en la discusión sobre alfabetización. Diuk aboga por la adaptación de las estrategias pedagógicas a las necesidades individuales de los estudiantes, reconociendo que cada uno tiene su propio ritmo y forma de aprender. Este enfoque inclusivo permite que todos los estudiantes, independientemente de sus habilidades iniciales, tengan la oportunidad de progresar en su alfabetización.

Estos conceptos reflejan una visión amplia y profunda de la alfabetización, que considera no solo las habilidades técnicas, sino también los aspectos contextuales y emocionales del aprendizaje.

A modo de cierre, introducimos la definición más contemporánea, de la autora Pereira (2024):

> La alfabetización inicial es un proceso a través del cual el sujeto que aprende se apropia de la lectura, la escritura y el uso de los números. De ese modo, le otorga significado al sistema de comunicación, construyendo conocimiento en plena interacción con otros.
>
> Supone la puesta en escena de distintas estrategias cognitivas y de diferentes tiempos de aprendizaje que se presentarán de acuerdo con las particularidades de los sujetos y con las posibilidades que ellos tengan para establecer relaciones con materiales escritos, antes del ingreso a la escuela y durante su trayectoria en ella. En el proceso de alfabetización se establece una relación dinámica entre tres polos: el sujeto que aprende, el sujeto que enseña y el objeto de conocimiento, que es el sistema de escritura. (p.8)

b. Lectura, Escritura y Comprensión

El Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires (2018) propone pensar: “El trabajo de lectura y escritura parte de las conceptualizaciones de los alumnos al recuperar los conocimientos (…) que les permitan acercarse al significado, anticipando, corroborando o rechazando hipótesis cada vez más ajustadas.” (p. 45).

Según la RAE (23° edición), la lectura es “**3.** f. Interpretación del sentido de un texto”. Solé (1992) la define como un

proceso complejo en el que se involucra la decodificación de símbolos gráficos y la construcción de significado a partir de ellos; por lo tanto, es perceptivo y cognitivo, y requiere la interacción entre el lector y el texto dentro de un contexto sociocultural (Pp. 17-20)

Por otra parte, Cassany (2006) menciona que la escritura es una actividad lingüística y cognitiva que permite expresar y comunicar pensamientos, ideas y emociones mediante signos gráficos. Es también un medio para organizar el conocimiento y reflexionar sobre el propio aprendizaje. En esta misma línea, invita a concluir en que leer no es sólo un proceso psicobiológico realizado con unidades lingüísticas y capacidades mentales, sino que es también una práctica cultural, que posee historia, tradición, hábitos y prácticas comunicativas especiales. Aprender a leer requiere conocer estas particularidades, propias de cada comunidad. (Pp. 21-43).

Por último, Snow (2002) indica que la comprensión lectora implica la habilidad de construir significado a partir de un texto escrito mediante la activación de conocimientos previos, el establecimiento de relaciones entre ideas explícitas e implícitas, y el uso de estrategias metacognitivas para monitorear el propio aprendizaje comprensivo. (PP. 11-12).

El análisis de estos tres conceptos invita a pensar en que la alfabetización inicial constituye un momento clave en la formación integral de los niños, ya que la lectura, la escritura y la comprensión son habilidades que se entrelazan y potencian mutuamente. La lectura, entendida como la habilidad para decodificar y atribuir significado a los signos gráficos, es el primer paso hacia la construcción de conocimientos más complejos. No se limita a un ejercicio técnico, sino que implica interpretar, reflexionar y, por su parte, la escritura permite la organización de pensamientos, exteriorizar ideas y la comunicación. En esta etapa inicial, el proceso de escribir no solo desarrolla habilidades motrices, sino que también fomenta el pensamiento crítico y la creatividad. Además, a medida que los estudiantes escriben, reafirman lo aprendido al consolidar la relación entre los sonidos y las letras, lo que enriquece su competencia lingüística.

La comprensión, como eje articulador de estos procesos, es la capacidad de interpretar y atribuir sentido al texto. Esta habilidad no surge de manera espontánea, sino que se construye a través de la práctica sistemática y el

desarrollo de estrategias que permitan abordar el texto de manera activa. En este sentido, la alfabetización inicial no debe limitarse a enseñar la mecánica de la lectura y escritura, sino que debe incluir un enfoque que promueva la reflexión, el análisis y la aplicación de lo aprendido en diferentes contextos.

Lo expuesto anteriormente, se refleja en los lineamientos del Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires (2018):

> El objetivo primero y último de este enfoque equilibrado es que los alumnos logren ser partícipes plenos de la cultura escrita en la cual están insertos. En este contexto, la lectura y la escritura no pueden pensarse alejadas de las prácticas sociales en donde se desarrollan, de los usos que hacen los hablantes del lenguaje en diferentes ámbitos en los que se desenvuelven y de los propósitos que se les asignan en cada circunstancia. (p. 45).

En conclusión, la lectura, la escritura y la comprensión son pilares fundamentales en la alfabetización inicial, y su desarrollo integral sienta las bases para el aprendizaje autónomo y el pensamiento crítico. Es esencial que las prácticas pedagógicas en esta etapa promuevan la interacción entre estas habilidades, fomentando un aprendizaje significativo que prepare a los niños para enfrentar los desafíos de su entorno y participar activamente en su comunidad.

Capítulo II: Enfoques teóricos sobre el aprendizaje.

Este apartado se basa en un recorrido teórico – y por lo tanto histórico – de las principales teorías que explican los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura en la infancia. El análisis contempla enfoques conductistas, constructivistas y cognitivistas, todos ellos con diversas aplicaciones en el aula. Comprender estas teorías permite analizar críticamente las prácticas docentes actuales, reconociendo tanto sus aportes como sus limitaciones en contextos escolares reales.

a. 1. Enfoque conductista: instrucción estructurada y refuerzo positivo.

El conductismo, representado por figuras como B.F. Skinner, sostiene que el aprendizaje es un cambio en el comportamiento observable, resultado de

asociaciones entre estímulos y respuestas (Skinner, 1953). Este enfoque ha tenido una fuerte influencia en los métodos de alfabetización inicial, sobre todo en la enseñanza explícita de fonemas, sílabas, y palabras frecuentes. El énfasis está puesto en la repetición sistemática, el modelado de conductas correctas y el refuerzo positivo como forma de consolidar aprendizajes.

Desde esta perspectiva, la lectura y la escritura se enseñan mediante secuencias estructuradas, objetivos claros y evaluaciones cuantificables. Los docentes que aplican este modelo suelen utilizar fichas, ejercicios de copia, dictados y técnicas de memorización. Estas estrategias, aunque criticadas por su rigidez, resultan efectivas en ciertos contextos educativos, especialmente con estudiantes que presentan dificultades específicas de aprendizaje (Carnine, Silbert & Kame'enui, 1997).

Diversos estudios han demostrado que la enseñanza sistemática de las correspondencias fonema-grafema puede ser clave en los primeros años de escolaridad, sobre todo para prevenir dificultades lectoras. En Argentina, investigaciones como las de Borzone (2005) señalan que, si bien no puede limitarse la alfabetización a la enseñanza mecánica de sonidos y letras, sí es fundamental ofrecer una base sólida en las habilidades fonológicas y decodificadoras para garantizar la comprensión posterior. Así, el enfoque conductista puede resultar útil como parte de un enfoque más amplio e integrado.

a. 2. Enfoque constructivista: aprendizaje situado y mediado.

El enfoque constructivista, con bases en las teorías de Jean Piaget y Lev Vygotsky, considera que el aprendizaje es un proceso activo mediante el cual los niños construyen su conocimiento. Como indica López Trillo en su apunte de cátedra (2022):

> El primero de los constructivismos en aparecer históricamente fue el propuesto por Piaget y sus seguidores, denominado constructivismo psicogenético. Como ya se ha discutido, la propuesta piagetiana pretende responder a la pregunta epistémica: ¿cómo se construye el conocimiento científico? *¿Cómo se pasa de un estado de menor conocimiento a uno mayor?*

Desde una mirada constructivista, Jean Piaget aportó una perspectiva innovadora al considerar que el desarrollo cognitivo ocurre a través de una serie de etapas cualitativamente distintas, mediante las cuales el niño/a construye activamente su conocimiento del mundo. A lo largo de su extensa producción teórica, Piaget buscó ofrecer una explicación científica sobre cómo los seres humanos llegan a conocer, elaborando conceptos clave como los estadios del desarrollo y la teoría del equilibrio. Estas propuestas se centraron en comprender los mecanismos internos mediante los cuales el sujeto organiza la experiencia y transforma su comprensión del entorno.

En este marco, Piaget propuso una concepción del conocimiento como construcción progresiva de estructuras mentales, subrayando el papel activo del sujeto en su desarrollo. Su enfoque, fuertemente influenciado por la biología y la psicología, prestó menor atención al papel de lo social como causa principal del aprendizaje, aunque no lo excluyó de su análisis. Esta mirada epistemológica tuvo un fuerte impacto en el campo educativo, ya que aportó fundamentos teóricos para prácticas pedagógicas centradas en la exploración, la resolución de problemas y la experimentación activa por parte de los estudiantes.

Lev Vygotsky, por otro lado, considera que el aprendizaje es un proceso activo donde los estudiantes construyen su propio conocimiento a través de la interacción social y la experiencia. Dicha premisa surge de la búsqueda de una respuesta al interrogante que lo motiva *¿Qué es lo que nos distingue como humanos?*

López Trillo, en su apunte de cátedra (2022), señala:

> Lev. S. Vygotsky es el fundador de la teoría histórico-cultural tal como él la denominaba en psicología. No cabe duda de que la principal influencia son los escritos del materialismo dialéctico e histórico de Marx y Engels de los que era un profundo conocedor y promotor. Se considera que la obra de Vygotsky y la de sus seguidores neovigotskianos puede catalogarse, en cierto modo, como un constructivismo social o socio-constructivismo (Hernández, 2006 y 2008). Empero, en este paradigma más que hablar del protagonismo del sujeto se sostiene que la construcción es con los otros y con los artefactos; es decir, ocurre una "construcción conjunta" o como diría J. Valsiner (1996): una auténtica co-

> construcción mediatizada culturalmente por los otros. Así, la unidad de análisis ya no está puesta en el sujeto exclusivamente, sino que se sitúa en el plano de los intercambios e interacciones que ocurren entre el sujeto y los otros (las prácticas culturales y, o los sistemas de actividad) y en el importante papel que juegan los instrumentos socioculturales (en particular, el lenguaje) como mediadores, así como el contexto.

Desde la perspectiva histórico-cultural propuesta por Lev Vygotsky, el desarrollo psicológico humano no puede comprenderse únicamente como el resultado de factores biológicos o madurativos, sino que debe considerarse como un proceso profundamente mediado por la cultura. En este marco, el autor distingue entre los procesos psicológicos elementales —también denominados naturales— y los procesos psicológicos superiores. Los primeros se encuentran estrechamente vinculados a la dimensión biológica del ser humano, y responden en gran medida a patrones de herencia genética y maduración neurológica. Estos procesos básicos constituyen la base sobre la cual se erige el desarrollo posterior (Vygotsky, 1979).

En contraposición, los procesos psicológicos superiores se desarrollan a partir de la actividad mediada por herramientas culturales, especialmente el lenguaje, y la interacción con otros individuos. Es decir, no surgen espontáneamente, sino que requieren de contextos sociales e institucionales para su emergencia y consolidación. Dentro de esta categoría, Vygotsky propone una subdivisión útil para pensar el aprendizaje escolar: por un lado, procesos rudimentarios, como el lenguaje oral, que se adquieren en situaciones cotidianas e informales a través de la interacción con personas significativas; y por otro, procesos avanzados, como la lectura y la escritura, que exigen un uso más complejo de los mediadores culturales, implican mayor control voluntario y requieren de enseñanza sistemática (Ferreiro & Teberosky, 1979; Vygotsky, 1979).

Este segundo grupo de procesos psicológicos superiores, al que pertenece la alfabetización, no solo requiere mediación cultural, sino también la participación en entornos institucionalizados como la escuela. En estos contextos, el aprendizaje se produce a través de una enseñanza intencional y explícita, que implica una fuerte interacción social y una planificación didáctica orientada al desarrollo de habilidades cognitivas complejas. Así, aprender a leer y escribir no

es un proceso natural, sino cultural e históricamente situado, que demanda la apropiación de sistemas simbólicos específicos (Olson, 1998).

En este sentido, uno de los aportes más relevantes de Vygotsky a la educación es su concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), que constituye un eje clave para entender cómo se construye el conocimiento en la infancia. La ZDP se define como la distancia entre el nivel de desarrollo real de un niño —determinado por su capacidad para resolver problemas de manera independiente— y el nivel de desarrollo potencial —determinado por su capacidad para resolver problemas con la ayuda de un adulto o de un par más competente— (Vygotsky, 1979). Este concepto resalta el papel activo del docente como mediador y facilitador del aprendizaje, al proporcionar andamiajes temporales que permitan al estudiante avanzar hacia niveles más complejos de comprensión y desempeño.

A partir de esta noción, autores como Wood, Bruner y Ross (1976) desarrollaron la metáfora del andamiaje, que alude a la intervención pedagógica intencional que sostiene al niño mientras construye nuevos saberes. Esta intervención, de carácter transitorio y ajustada a las necesidades del alumno, favorece el pasaje del plano interpersonal al plano intrapersonal, es decir, del aprendizaje compartido al conocimiento internalizado. El andamiaje, en tanto estrategia educativa, se convierte en un recurso fundamental en los procesos de alfabetización inicial, especialmente en aquellos casos donde los estudiantes requieren una orientación constante para acceder al código escrito.

En suma, la teoría histórico-cultural permite comprender la alfabetización no como una habilidad universal adquirida naturalmente, sino como un proceso culturalmente mediado, que exige la acción intencional del docente, la participación en comunidades de aprendizaje, y el diseño de experiencias significativas en la Zona de Desarrollo Próximo de los estudiantes. Esta perspectiva sigue siendo una de las más influyentes en las prácticas educativas contemporáneas, especialmente en lo que respecta a la enseñanza inicial de la lectura y la escritura.

A modo de cierre, es menester mencionar que, a nivel nacional, los Diseños Curriculares de la Provincia de Buenos Aires (Dirección General de Cultura y Educación, 2008) promueven este enfoque al considerar a los niños como

sujetos activos que construyen saberes, y al lenguaje como eje transversal en todas las áreas. La alfabetización temprana, en este marco, implica promover experiencias ricas y variadas con textos, respetando los tiempos y trayectorias de cada niño.

a. 3. Enfoque cognitivista: procesamiento de la información y metacognición.

El enfoque cognitivista amplía las propuestas anteriores al enfocarse en los procesos mentales que intervienen en el aprendizaje: atención, memoria, razonamiento, comprensión y autorregulación (Ausubel, 1963; Gagné, 1985). En el ámbito de la alfabetización, este enfoque aporta herramientas clave para comprender cómo los niños interpretan los textos, activan conocimientos previos y desarrollan estrategias de comprensión.

Jerome Bruner (1966) propuso que el aprendizaje se construye mediante la mediación cultural y la internalización de herramientas simbólicas, entre ellas el lenguaje escrito. Desde esta mirada, leer y escribir no son solo habilidades técnicas, sino procesos complejos de representación, inferencia y transformación del conocimiento. Los estudiantes deben ser guiados para tomar conciencia de cómo aprenden, y así convertirse en lectores y escritores estratégicos.

En este sentido, autores como Paris, Wasik y Turner (1991) enfatizan el valor de las estrategias metacognitivas, como la planificación de la lectura, la formulación de hipótesis, la verificación de la comprensión y la evaluación crítica del propio desempeño. Estos procesos son especialmente relevantes para los estudiantes que inician su escolaridad, ya que favorecen una alfabetización más profunda, reflexiva y autónoma.

Diversos programas escolares han comenzado a incorporar este enfoque mediante el uso de organizadores gráficos, técnicas de subrayado, juegos de comprensión y actividades que requieren que los estudiantes expliquen cómo llegaron a una determinada interpretación. También se valora el rol de la tecnología, que ofrece entornos interactivos para practicar estas habilidades de manera atractiva y personalizada (Cassany, 2006).

Datos del Observatorio Argentinos por la Educación (2022) indican que, si bien una gran mayoría de estudiantes de primer ciclo aprende a decodificar textos, no todos logran niveles suficientes de comprensión. Este dato refuerza la importancia de promover una alfabetización que incluya el desarrollo de habilidades cognitivas y metacognitivas, desde los primeros años.

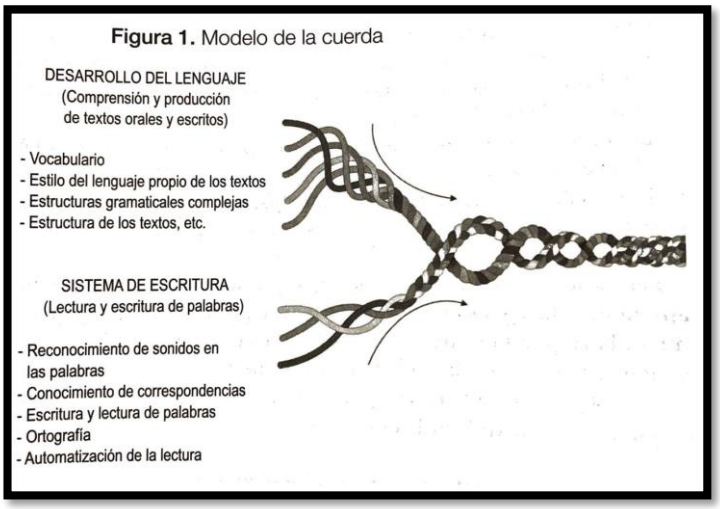
b. Métodos de enseñanza de la lectura y escritura.

Para comenzar con este apartado es necesario conceptualizar el término *método.* Según Lebrero y Lebrero (1999:13,14) se define como "la estrategia elegida por el docente para la organización/estructuración del trabajo, de forma que consiga el objetivo lo más directa y eficazmente posible". Es decir, que al ser una estrategia propia del/a docente, no hay un único método posible y/o eficaz, sino que hay tantos, como formas de ver y entender la enseñanza de la lectura y la escritura; dependiendo también de los acuerdos internos, Proyectos Educativos, Proyectos Curriculares Institucionales y las dinámicas grupales que se dan en cada realidad áulica.

Ahora bien, la relación que se establece en base a la elección del método de enseñanza de la lectura y la escritura nos invita a tomar la palabra de Cuetos et al (2003:133) quienes indican que "es una de las decisiones más importantes que los centros escolares tienen que tomar, ya que es innegable que el éxito escolar depende en gran medida del dominio que se posea de la lectura".

Tal como se mencionó anteriormente, estos autores mencionan la importancia sustancial de la lectura en los procesos de aprendizaje de los individuos. Por lo tanto, es una de las mayores responsabilidades que toma un/a docente dentro de su rol, y como base de su práctica educativa.

Para ampliar el desarrollo conceptual e incluir en esta toma de decisiones a la escritura, Salmon (2009:64) indica que "los programas de lectoescritura para niños pequeños tienen la tendencia a sobredimensionar la instrucción sistemática de destrezas aisladas de lectura y escritura […] minimizando elementos clave como la comprensión, el vocabulario y la motivación". Lo cual invita repensar los procesos de adquisición de la lectura y de la escritura de un modo más abarcativo, tal como Diuk (2024:38) pudo esquematizar (adecuando el modelo de Scarborough):



Una distinción fundamental para comprender el proceso de alfabetización en las infancias es la diferencia entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito. Mientras que la adquisición del habla se produce en el marco de la interacción cotidiana con otras personas y forma parte de las capacidades humanas de base biológica, la lectura y la escritura no emergen de forma espontánea. Es decir, si bien los niños y niñas aprenden a hablar naturalmente al estar expuestos a su entorno lingüístico, no sucede lo mismo con el lenguaje escrito. La alfabetización es, en este sentido, un proceso cultural que requiere de la enseñanza explícita y sistemática por parte de adultos que guíen y acompañen el aprendizaje (Diuk, 2024).

Esto quiere decir que no alcanza con ofrecer materiales escritos al alcance de los chicos ni con exponerlos a situaciones de lectura o escritura en el hogar o la escuela. Aprender a leer y escribir implica apropiarse de un sistema complejo que representa el lenguaje a través de signos gráficos, y que requiere ciertas condiciones cognitivas, lingüísticas y culturales para su comprensión. De ahí que la alfabetización inicial no pueda dejarse librada al azar o al "contacto con los libros", sino que exige propuestas pedagógicas intencionales, estructuradas y sostenidas en el tiempo.

Siguiendo este enfoque, Diuk (2024) propone pensar el proceso de alfabetización a partir de dos dimensiones centrales. La primera es el sistema de escritura, que remite al conocimiento y uso del código alfabético —es decir, comprender que las letras representan sonidos y que esa representación

responde a reglas específicas—. La segunda dimensión abarca la comprensión y producción de textos, tanto orales como escritos, lo que supone no solo decodificar palabras, sino también comprender sus significados, reconocer las intenciones del autor, anticipar, inferir, y producir mensajes propios con coherencia y adecuación al contexto.

Estas dos dimensiones no son independientes, sino que se desarrollan de manera articulada. Enseñar a leer y escribir implica, entonces, tanto ayudar al niño a dominar el sistema gráfico como ofrecerle oportunidades para usar ese sistema con sentido, en situaciones comunicativas reales. Desde esta perspectiva, la alfabetización no se reduce al aprendizaje mecánico del abecedario o la copia de oraciones, sino que involucra el desarrollo de habilidades cognitivas complejas, vinculadas al pensamiento, al lenguaje y a la cultura escrita.

Por esta razón, el rol del docente en la alfabetización inicial es central. Es quien diseña situaciones de enseñanza que permiten a cada niño y niña avanzar en su comprensión del sistema de escritura y su uso en contextos significativos. Así, la alfabetización se convierte en una puerta de entrada no solo al mundo del conocimiento escolar, sino también a nuevas formas de comunicación, expresión y participación en la cultura.

A partir de lo desarrollado anteriormente, se puede afirmar que los procesos de alfabetización han sido objeto de múltiples enfoques a lo largo del tiempo. A partir del desarrollo de las teorías del aprendizaje —como el conductismo, el cognitivismo y el constructivismo—, los modelos de enseñanza de la lectura y la escritura fueron adquiriendo diversas configuraciones que reflejan concepciones diferentes sobre el lenguaje, el aprendizaje y el rol de la escuela.

En este apartado se abordarán los tres modelos principales de alfabetización: el fonético, el global y el mixto. A través de estos enfoques se puede observar cómo varía la manera en que se concibe el ingreso de niños y niñas al mundo de la alfabetización, así como también las estrategias que los y las docentes eligen para acompañar ese ingreso.

b. 1. Modelo fonético.

El modelo fonético, también conocido como alfabético o sintético, parte del supuesto de que el aprendizaje de la lectura y la escritura debe comenzar por la identificación de los sonidos del habla (fonemas) y su correspondiente representación gráfica (grafemas). Se trata de un enfoque analítico que concibe el lenguaje escrito como una codificación que el niño debe aprender a decodificar. En este modelo, la enseñanza suele organizarse en torno a sílabas, letras y sonidos, en un orden progresivo y acumulativo.

Este enfoque encuentra su fundamento en las teorías conductistas del aprendizaje, que priorizan la repetición, el refuerzo y la práctica sistemática (Skinner, 1953). En la alfabetización, esto se traduce en el uso de ejercicios mecánicos, como copias, dictados y lecturas silábicas. Según Gagné (1985), las habilidades complejas, como leer y escribir, deben descomponerse en habilidades más simples que se enseñan paso a paso, bajo la guía del docente.

Si bien este modelo ha sido criticado por su carácter reduccionista y por descuidar los aspectos comunicativos y funcionales del lenguaje, se ha mantenido vigente en muchos contextos escolares por su estructura clara y su orientación a resultados concretos. Autores como Carnine, Silbert y Kame'enui (1997) sostienen que este enfoque puede ser útil en casos donde los estudiantes necesitan una enseñanza explícita y sistemática para acceder al código escrito.

b. 2. Modelo global.

A diferencia del modelo fonético, el modelo global propone una concepción más amplia y significativa del lenguaje escrito. Inspirado en teorías y socio constructivistas, este enfoque sostiene que los niños y niñas aprenden a leer y escribir del mismo modo que adquieren el lenguaje oral: en contacto con situaciones comunicativas reales, a partir de la comprensión del sentido global del mensaje.

El modelo global considera que el conocimiento del sistema de escritura se construye a través de la interacción con textos completos, significativos y funcionales. En lugar de comenzar por las unidades mínimas del lenguaje, este enfoque invita a los estudiantes a explorar palabras y frases completas, entendiendo la lectura como un proceso activo de construcción de significado

(Goodman, 1970). En esta línea, Ferreiro y Teberosky (1979) demostraron, a través de sus investigaciones en Latinoamérica, que los niños no llegan a la escuela en blanco, sino que ya poseen hipótesis sobre cómo funciona la lengua escrita, a partir de sus experiencias previas.

Este modelo pone el énfasis en el contexto, en el sentido y en la participación activa del niño como sujeto constructor de conocimiento. La enseñanza, en consecuencia, se centra en ofrecer múltiples oportunidades para que los niños interactúen con diversos tipos de textos, experimenten con la escritura espontánea, y discutan sobre las formas y funciones del lenguaje escrito.

b. 3. Modelo mixto.

El modelo mixto surge como una respuesta integradora ante la polarización entre el enfoque fonético y el global. Se trata de una propuesta que busca aprovechar los aportes de ambos modelos, reconociendo que el proceso de alfabetización implica tanto el dominio del sistema alfabético como la comprensión del lenguaje en uso.

Desde esta perspectiva, aprender a leer y escribir requiere, por un lado, el acceso a textos completos y significativos, que motiven y den sentido a la actividad; y por otro, el aprendizaje explícito de las convenciones del sistema de escritura, como la correspondencia fonema-grafema, la segmentación de palabras, la ortografía y la puntuación (Diuk, 2024). El modelo mixto, entonces, plantea una alternancia entre momentos de exploración y producción libre de textos, y momentos de trabajo más sistemático y formal sobre las unidades lingüísticas.

Este modelo se apoya en las teorías cognitivas del aprendizaje, como las de Bruner (1986) y Ausubel (1963), que destacan la importancia del andamiaje, la activación de conocimientos previos y la explicitación de estrategias. Además, recupera la noción de Zona de Desarrollo Próximo (Vygotsky, 1979), considerando que el docente debe acompañar a los estudiantes en sus procesos de apropiación del sistema de escritura, ajustando la ayuda pedagógica a sus necesidades.

c. Consideraciones para el contexto de la Provincia de Buenos Aires.

En la Provincia de Buenos Aires, el diseño curricular para la Educación Inicial y el Primer Ciclo de la Educación Primaria promueve una alfabetización integral que puede identificarse con el modelo mixto. Se reconoce la importancia de ofrecer propuestas significativas, en las que los niños puedan leer y escribir en contextos reales, pero también se destaca la necesidad de una enseñanza sistemática del sistema de escritura (Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2023).

En este sentido, la alfabetización inicial en las aulas bonaerenses requiere de docentes que puedan combinar la sensibilidad pedagógica para interpretar las producciones de los estudiantes, con herramientas didácticas que les permitan intervenir de manera pertinente. La diversidad de trayectorias, contextos familiares y niveles de acceso al lenguaje escrito hace indispensable una mirada que integre lo cultural, lo cognitivo y lo lingüístico, en coherencia con una propuesta educativa inclusiva y de calidad.

Capítulo III: Principales dificultades en el proceso de alfabetización.

a. Aclaración importante: Psicología Educacional.

Antes de comenzar con el siguiente apartado, es menester desarrollar algunos conceptos claves de la Psicología Educacional, debido a que, según López Trillo (2023):

> Se observa el uso estratégico de conocimientos y técnicas psicológicas en el ámbito educativo para normalizar el desarrollo de las infancias y en la búsqueda de explicaciones de los logros no alcanzados por los alumnos que asisten a las instituciones educativas. (p.3)

Por lo tanto, el enfoque situacional o contextualista crítica el aplicacionismo, definido por López Trillo (2023) como un enfoque que “ignora que cada contexto educativo es diferente y que cada estudiante es singular, resultando en intervenciones poco sensibles a las necesidades reales de aprendizaje de los

sujetos” (p.2); y al reduccionismo, también definido por el autor como un enfoque que:

> limita la capacidad de los educadores para entender plenamente los procesos de aprendizaje, ya que no consideran la interacción dinámica entre factores individuales, institucionales, sociales y culturales. La visión reduccionista utiliza unidades de análisis centradas en el individuo responsabilizando a éste de su aprender o no aprender, perpetuando desigualdades y limitando la potencia de la acción pedagógica. (López Trillo, 2023, p.3)

Entonces, se enfatiza la importancia del entorno en el proceso de aprendizaje y desarrollo del estudiante. En este sentido, todos los sujetos (en este caso niños y niñas en edad escolar) son educables, independientemente de las limitaciones o barreras que puedan enfrentar. En lugar de centrar la atención en las deficiencias o en lo que los estudiantes no pueden lograr, este enfoque invita a los educadores a identificar y fortalecer las capacidades individuales de cada niño. Así, el aprendizaje se aborda como un proceso dinámico, que responde a las características personales y las condiciones del entorno en que se desarrolla.

Será importante, entonces, atender ciertas cuestiones, antes de patologizar y etiquetar los procesos de aprendizajes individuales. Entendiendo que cada sujeto trae consigo una historia única, una manera particular de comprender el mundo y un conjunto de habilidades propias. Desde esta perspectiva, la diversidad no es vista como un problema, sino como una oportunidad para enriquecer el proceso educativo mediante estrategias personalizadas. Por otro lado, los factores socioeconómicos, culturales y familiares no determinan las oportunidades de aprendizaje, sino que configuran las maneras en que los estudiantes interpretan y reaccionan a los contenidos educativos. Comprender este contexto es esencial para diseñar estrategias de enseñanza efectivas. Por lo tanto, en lugar de recurrir a métodos homogéneos que asuman que todos los estudiantes aprenden de la misma manera, se promueve el uso de estrategias variadas, ajustadas a las necesidades y fortalezas de cada individuo.

En el proceso de alfabetización inicial, específicamente, este enfoque sugiere que las dificultades no deben ser vistas como obstáculos insuperables o fallas inherentes al niño o niña. Por el contrario, el papel del/a docente es detectar las

potencialidades, observar las barreras contextuales o emocionales que puedan estar influyendo y diseñar intervenciones que les permitan superarlas.

Por lo tanto, se desafía a los docentes a salir de modelos tradicionales centrados en el déficit y adoptar una postura más reflexiva, creativa y empática. Este cambio requiere una formación docente que fomente habilidades para evaluar las necesidades individuales y diseñar intervenciones basadas en la equidad y la inclusión.

b. Algunos desafíos en la alfabetización.

Luego de expuesta la teoría que refiere al enfoque situacional, se desarrollan algunos desafíos en la alfabetización:

Uno de los principales retos en el proceso de alfabetización es la presencia de dificultades cognitivas como la dislexia, definida por Snowling (2013) como un trastorno específico del aprendizaje caracterizado por dificultades en la decodificación fonológica y el reconocimiento de palabras, lo que impacta significativamente la comprensión lectora. Este trastorno afecta entre un 5% y un 10% de la población infantil, según estimaciones de la Asociación Internacional de Dislexia (IDA, 2017).

Otro factor cognitivo por considerar son los trastornos por déficit de atención e hiperactividad (TDAH), que dificultan la concentración sostenida y el procesamiento de la información. Barkley (2015) destaca que estos niños suelen presentar un ritmo de aprendizaje más lento y errores frecuentes en tareas de lectoescritura debido a su falta de control inhibitorio y memoria de trabajo limitada.

Las emociones también juegan un rol central en el proceso de alfabetización. La ansiedad, por ejemplo, puede inhibir la capacidad de un niño para enfocarse y aprender. Según Pekrun y Linnenbrink-Garcia (2014), las emociones negativas, como el miedo al fracaso o la frustración, pueden reducir significativamente la motivación y el rendimiento académico. En este contexto, el apoyo emocional por parte de los docentes resulta esencial para generar un entorno seguro y estimulante.

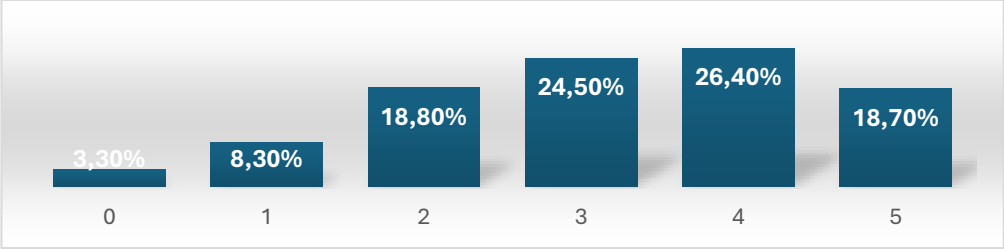
Las desigualdades socioeconómicas también representan una barrera significativa en la alfabetización. Niños provenientes de hogares con menos recursos suelen tener acceso limitado a libros, materiales educativos y experiencias de aprendizaje temprano. Hart y Risley (1995) documentaron que las diferencias en la exposición al lenguaje entre niños de distintos estratos sociales afectan el vocabulario y las habilidades lectoras. Además, problemas como la malnutrición y la inestabilidad habitacional pueden impactar negativamente el desarrollo cognitivo y la capacidad de aprendizaje (Evans & Cassells, 2014).

En contextos multiculturales, las diferencias en el idioma y las prácticas culturales pueden dificultar el acceso a la alfabetización. Cummins (2000) señala que los niños que aprenden a leer y escribir en una lengua distinta a la que hablan en casa enfrentan retos adicionales, especialmente si no cuentan con apoyo adecuado en su lengua materna.

La falta de formación específica de los docentes también puede ser una limitante. Según García & Santana (2019), muchos educadores no reciben preparación suficiente para identificar y abordar las diversas necesidades de los estudiantes durante el proceso de alfabetización. Además, el uso inadecuado de tecnologías educativas puede representar una barrera, ya que no siempre se integran de manera efectiva en el aula.

c. Datos estadísticos.

Las evaluaciones Aprender Alfabetización 2024 arrojan diversos datos sobre dicho proceso, que nos disponemos a analizar (figura 1)[1]:



Fuente: Evaluación Aprender 2024 Nivel Primario, DNEIEE-REFCEE | SSIEE | secretaria de Educación | Ministerio de Capital Humano

[1] Si bien el grupo etario no corresponde al analizado en este trabajo de investigación, el tercer año de la escuela primaria es la continuidad y permite visualizar los resultados derivados de prácticas educativas ejercidas con anterioridad en primer y segundo grado.

Los distintos niveles (indicados en el *eje x*) refieren a los conceptualizados según:

NIVEL	CARACTERÍSTICAS
0	Lectura de palabras con apoyo de imágenes; iniciación en la lectura de enunciados breves.
1	Iniciación en la lectura de textos simples.
2	Comprensión de textos simples, identificación mayormente de información explícita.
3	Comprensión de textos complejos, identificación mayormente de información explícita; e inicio en la lectura inferencial y reflexiva.
4	Comprensión de textos complejos de forma literal, inferencial y reflexiva.
5	Inferencias complejas

La alfabetización inicial constituye uno de los desafíos más significativos para el sistema educativo, ya que implica el acceso a una herramienta cultural básica y estructurante para el aprendizaje futuro. Diversos estudios nacionales han evidenciado que un porcentaje importante de estudiantes de los primeros años del nivel primario enfrenta dificultades para desarrollar las habilidades lectoras esperadas. El gráfico presentado, basado en datos oficiales, expone la distribución de los niveles de comprensión lectora entre estudiantes de educación primaria, y permite una aproximación concreta al estado de situación.

Los niveles se organizan desde el estadio de lector incipiente hasta la capacidad de realizar inferencias complejas, lo cual da cuenta de una progresión cognitiva y lingüística que requiere acompañamiento sistemático y sostenido. En el nivel más bajo, identificado como “Lector incipiente”, se encuentra un 3,3% de estudiantes que apenas logran reconocer palabras con apoyo de imágenes y comienzan a leer enunciados breves. A este grupo se suma un 8,3% correspondiente al Nivel I, que está dando sus primeros pasos en la lectura de textos simples. Estos dos grupos representan, en conjunto, un 11,6% de los estudiantes que no han alcanzado un dominio funcional de la lectura en los términos esperados para su escolaridad.

Este dato no es menor si se considera que, como han señalado Ferreiro y Teberosky (1979), la alfabetización no se produce de manera espontánea, sino que requiere de intervenciones pedagógicas que acompañen la construcción activa del conocimiento sobre el sistema de escritura. A su vez, la lectura y la

escritura no son habilidades naturales, como el habla, sino prácticas culturales que exigen una enseñanza intencionada (Diuk, 2024). En este sentido, cuando las y los docentes se enfrentan a grupos numerosos con trayectorias heterogéneas, se complejiza la tarea de sostener propuestas didácticas personalizadas y pertinentes.

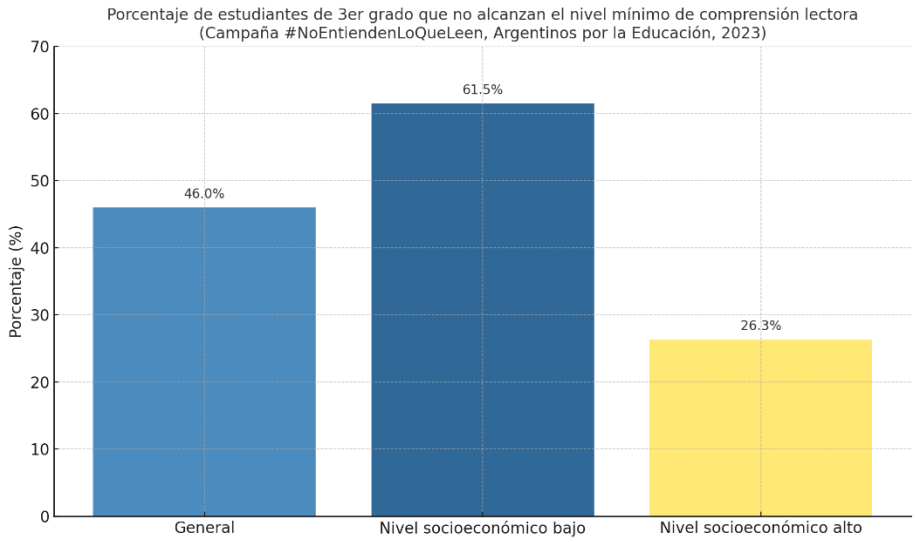
Por otra parte, el gráfico muestra que un 18,8% se ubica en el Nivel II, comprendiendo textos simples con identificación mayormente literal. Este grupo requiere fortalecer estrategias de lectura que permitan avanzar hacia niveles más altos de comprensión. La necesidad de promover habilidades inferenciales desde etapas tempranas del aprendizaje lector es central, tal como lo plantea Goodman (1982) al enfatizar que leer es un proceso de construcción activa de sentido, en el que el lector formula hipótesis y anticipaciones.

En los niveles III, IV y V se observa un progreso sostenido: 24,5% comprende textos complejos de forma literal e inicia la lectura inferencial y reflexiva (Nivel III); 26,4% accede a la lectura inferencial y reflexiva con mayor autonomía (Nivel IV); y 18,7% alcanza una comprensión avanzada, incluyendo inferencias complejas (Nivel V). Si bien estos porcentajes son alentadores, el hecho de que más del 30% del estudiantado se encuentre en niveles iniciales (del Lector incipiente al Nivel II) plantea una preocupación que interpela a las prácticas escolares.

En suma, la distribución de los niveles de comprensión lectora visibiliza que la alfabetización no puede ser pensada como un proceso homogéneo. Requiere de políticas públicas, materiales didácticos de calidad y desarrollo profesional docente, que permitan enfrentar con eficacia los desafíos del aula real y acompañar a cada estudiante en su recorrido hacia el acceso pleno a la cultura escrita.

Por otra parte, los datos presentados por la campaña #NoEntiendenLoQueLeen (Argentinos por la Educación, 2023) evidencian una situación alarmante respecto a la comprensión lectora de los estudiantes de tercer grado en Argentina. Según el informe, el 46% de los estudiantes de tercer grado no alcanzan el nivel mínimo de comprensión lectora establecido por las evaluaciones Aprender. Este porcentaje se agrava significativamente cuando se desagrega por nivel socioeconómico: el 61,5% de los estudiantes de nivel socioeconómico bajo se

encuentra por debajo del umbral mínimo, mientras que este valor desciende al 26,3% entre los estudiantes de nivel socioeconómico alto.



Este panorama pone en evidencia la persistencia de brechas estructurales que impactan directamente en los procesos de alfabetización. Las y los docentes del primer ciclo enfrentan el desafío de enseñar a leer y escribir en contextos profundamente desiguales, donde las condiciones materiales, el acceso a recursos culturales y las trayectorias previas de los estudiantes inciden fuertemente en sus aprendizajes. Tal como señala Dussel (2020), “enseñar a leer no puede entenderse sólo como una técnica, sino como una práctica social situada, atravesada por las condiciones de posibilidad de cada sujeto”.

Los datos también permiten reflexionar sobre la sobrecarga que enfrentan las docentes en los primeros grados. Deben acompañar procesos de alfabetización inicial en grupos altamente heterogéneos, donde conviven estudiantes que apenas comienzan a reconocer letras con otros que ya manejan estructuras complejas de comprensión textual. Esta diversidad se acentúa cuando no se cuenta con suficientes apoyos institucionales ni con propuestas didácticas diferenciadas y sostenidas.

En este sentido, es indispensable promover políticas públicas que fortalezcan la formación docente continua en alfabetización, pero también que garanticen condiciones institucionales para la enseñanza: reducción del número de estudiantes por aula, presencia de equipos de orientación y acompañamiento, y acceso a materiales de calidad. Como afirma Ferreiro (2001), “leer y escribir no

son aprendizajes espontáneos: requieren de una enseñanza intencionada, sistemática y respetuosa del ritmo de cada niño y niña".

Capítulo IV: Educación Primaria en la Provincia de Buenos Aires.

a. Importancia de la educación para el desarrollo.

La educación es uno de los factores que más influye en el avance y progreso de personas y sociedades. Además de proveer conocimientos, la educación enriquece la cultura, el espíritu, los valores y todo aquello que nos caracteriza como seres humanos.

La educación es necesaria en todos los sentidos. Para alcanzar mejores niveles de bienestar social y de crecimiento económico; para nivelar las desigualdades económicas y sociales; para propiciar la movilidad social de las personas; para acceder a mejores niveles de empleo; para elevar las condiciones culturales de la población; para ampliar las oportunidades de los jóvenes; para vigorizar los valores cívicos y laicos que fortalecen las relaciones de las sociedades; para el avance democrático y el fortalecimiento del Estado de derecho; para el impulso de la ciencia, la tecnología y la innovación.

La educación siempre ha sido importante para el desarrollo, pero ha adquirido mayor relevancia en el mundo de hoy que vive profundas transformaciones, motivadas en parte por el vertiginoso avance de la ciencia y sus aplicaciones, así como por el no menos acelerado desarrollo de los medios y las tecnologías de la información.

b. Características y objetivos.

La Ley Provincial de Educación N° 13688 (2007), en su artículo 24 establece "(...) Educación Primaria: Obligatorio, de seis años de duración, para niños a partir de los seis (6) años de edad, organizado como una unidad pedagógica.". Así mismo, en el artículo 27 define los objetivos del nivel de la siguiente manera (Pp. 7-8):

- Garantizar el aprendizaje mediante una educación integral, que considere todas las dimensiones de los sujetos.

- Brindar las herramientas para la adquisición de las prácticas de lectura y escritura en todos los ámbitos, involucrando los nuevos lenguajes tecnológicos.
- Implementar propuestas lúdicas y de conocimiento científico puro, que contribuyan al desarrollo de todas las áreas cognitivas, sociales y afectivas de los niños.
- Brindar las condiciones y propuestas pedagógicas para asegurar el desarrollo de todas las capacidades, integración escolar y ejercicio de los derechos de todas las personas.
- Promover la vinculación con la cultura del trabajo y los procesos científicos y tecnológicos.
- Garantizar el acceso de los contenidos determinados para cada año, asegurando las bases para el siguiente.
- Asegurar recursos que fortalezcan las prácticas, los contenidos, saberes y garanticen el derecho a la educación.

c. Perfil del alumno.

Tal como se mencionó anteriormente, la Educación Primaria se establece a partir de los seis años de edad, al completar el Nivel Inicial, hasta los 12 años. Esta etapa etaria es la que Piaget (1978) caracterizó como operacional concreto, dentro de los estadios del desarrollo intelectual. Para el autor, hablar de estadio implica pensar en un período delimitado por las capacidades de un individuo, que tiene en cuenta el desarrollo de los sujetos y que las adquisiciones cognitivas que obtiene conforman una estructura de forma espiralada e integral, que no pueden sustituirse. Por lo tanto, son descripciones ideales de los cambios que lleva a cabo la inteligencia en un niño.

Entonces, el estadio de las operaciones concretas, a partir de los 6 años, implica “una estructuración de las habilidades cognitivas” (Carretero, Solcoff & Valdez, 2002, p. 74). Los autores Carretero, Solcoff & Valdez (2022) continúan exponiendo que, dicho estadio demuestra una objetivación de las creencias y un mayor dominio de las tareas operacionales concretas -como, por ejemplo, conservación, seriación, clasificación- que favorecen un análisis cuantitativo y subjetivo de la realidad.

Por lo tanto, desde los primeros años de la educación primaria, los niños comienzan a desarrollar la habilidad lógica para llegar a una conclusión, debido a que es capaz de abordar los problemas de forma más metódica que un niño en una etapa previa, y esto se debe a la utilización de las operaciones mentales. Entonces, su pensamiento es más flexible y menos rígido, con la capacidad de concentrarse en múltiples aspectos al mismo tiempo.

d. Rol docente.

Al buscar el significado de rol en el Diccionario de la Lengua Española, se presenta: “función que alguien o algo desempeña”. Entonces, el rol docente es una función ejercida por un profesional de la educación, responsable de guiar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje.

Una de sus funciones principales es propiciar, en el aula, un clima que incentive la curiosidad de los niños; como también, brindar las herramientas necesarias para que logren construir su propio aprendizaje. A su vez, lo que debe realizar en el aula está en estrecha relación con el objetivo que la sociedad – y de forma más concreta la cultura social – le asigne.

En la actualidad y teniendo en cuenta las infancias de hoy, se ha generado un cambio en cuanto a la manera de pensar el aula y la enseñanza. Esto, adaptado al campo de la enseñanza, supone, una transformación igualmente importante en el rol docente. El docente, como transformador y actor estratégico en el proceso educativo, debe desarrollar diferentes competencias y habilidades propias que lo identifiquen, lo definan y lo legitimen.

Para poder entrar a vislumbrar las competencias y habilidades que se deben tener en la docencia, es necesario plantear tres cimientos importantes que servirán como guía para establecer los planteamientos anteriormente mencionados. Estos cimientos son: el aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la competencia de la comprensión; aprender a hacer, para desarrollar destrezas en el ámbito laboral teniendo en cuenta una preparación teórico-práctica adecuada; y, por último, aprender transformarse dentro de las actualizaciones, un proceso donde se destacan valores, competencias personales, características y virtudes.

e. Políticas Educativas de la Provincia de Buenos Aires.

La alfabetización constituye uno de los ejes fundamentales del derecho a la educación. Enseñar a leer y escribir no es una tarea aislada ni responsabilidad exclusiva del aula, sino el resultado de políticas públicas que orientan sostiene y acompañan la tarea docente en cada territorio. En este sentido, la Provincia de Buenos Aires ha impulsado una serie de estrategias y programas destinados a fortalecer la alfabetización inicial, reducir las desigualdades estructurales y garantizar trayectorias educativas inclusivas y continuas desde los primeros años de la escolaridad.

Una de las iniciativas más relevantes es el Programa Provincial de Alfabetización, implementado por la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE), cuyo objetivo es asegurar que todos los niños y niñas adquieran las competencias básicas de lectoescritura al finalizar el primer ciclo de la educación primaria. Este programa contempla líneas de acción específicas en torno a la formación docente, la producción y distribución de materiales didácticos y el acompañamiento institucional, con foco en aquellas escuelas que presentan mayores niveles de vulnerabilidad educativa (DGCyE, 2021).

De manera articulada con el Estado nacional, el Plan Nacional de Lecturas también ha tenido un fuerte impacto en las escuelas públicas bonaerenses. Este plan promueve prácticas de lectura en la escuela y en los hogares, reconociendo el poder transformador de la literatura y su rol en la construcción del lenguaje, el pensamiento crítico y la sensibilidad estética. Se han distribuido miles de libros de literatura infantil y juvenil, y se han diseñado propuestas pedagógicas que favorecen la mediación lectora por parte de docentes, bibliotecarios y familias (Ministerio de Educación de la Nación, 2020).

La implementación de estas políticas se sustenta en un marco legal claro. La Ley de Educación Provincial N.º 13.688, sancionada en 2007, establece el derecho a una educación integral, inclusiva, obligatoria y gratuita. La ley reconoce explícitamente la diversidad cultural, lingüística y socioeconómica de la población bonaerense, y orienta las políticas educativas hacia la construcción de una escuela que no homogeneiza, sino que acoge y potencia la diferencia. Esta perspectiva resulta clave para comprender las múltiples formas en que se

presenta la alfabetización en las aulas, y para promover prácticas pedagógicas situadas, sensibles y transformadoras (Gobierno de la Provincia de Buenos Aires, 2007).

Uno de los grandes desafíos que enfrenta la política educativa actual es la incorporación significativa de la tecnología en los procesos de enseñanza y aprendizaje. El programa Conectar Igualdad Bonaerense constituye una respuesta concreta en esa dirección. Este plan prevé la entrega de netbooks a estudiantes y docentes, la conectividad de las instituciones y la capacitación pedagógica en tecnologías digitales, con el propósito de reducir la brecha digital y ampliar las oportunidades de aprendizaje, especialmente en zonas de mayor vulnerabilidad (Ministerio de Educación de la Nación, 2022). En el caso de la alfabetización, el uso de recursos tecnológicos posibilita nuevas formas de acceder, producir y compartir textos, ampliando las experiencias lectoras y escritoras de las infancias.

Por otra parte, la Provincia ha desarrollado políticas de acompañamiento escolar a través del fortalecimiento de los Centros de Actividades Infantiles (CAI). Estos espacios extracurriculares están diseñados para brindar apoyo a niños y niñas en situación de riesgo social y educativo, mediante propuestas pedagógicas en las áreas de lengua, matemática y expresión artística, con una mirada integral que incluye el bienestar emocional y social de los estudiantes (DGCyE, 2020). El abordaje de la alfabetización en estos espacios se concibe como una práctica situada, relacional y sostenida, que reconoce las necesidades específicas de cada niño o niña.

En la misma línea, el Plan Provincial de Inclusión Digital promueve la formación continua de docentes en el uso de herramientas digitales y metodologías activas para la enseñanza de la alfabetización. Se apuesta por una alfabetización que no solo incluya el dominio del código escrito, sino también el acceso a múltiples lenguajes, soportes y formas de expresión propias de la cultura digital contemporánea. De esta manera, se amplía el concepto tradicional de alfabetización hacia una alfabetización multimodal, que reconoce la necesidad de enseñar a leer y escribir en diferentes formatos y contextos (Kalman, 2020).

Asimismo, el monitoreo y la evaluación de estas políticas se realiza a través de dispositivos institucionales como el Relevamiento Anual de Educación (RAE) y

el seguimiento de indicadores educativos territoriales. Esta información es clave para identificar logros, obstáculos y áreas de mejora, permitiendo ajustar las políticas a las necesidades concretas de las escuelas y comunidades (DGCyE, 2021). El enfoque del seguimiento no es meramente estadístico, sino que busca generar conocimiento pedagógico para una toma de decisiones situada y con sentido.

En suma, las políticas públicas en la Provincia de Buenos Aires orientadas a la alfabetización muestran un entramado de esfuerzos que articulan lo normativo, lo pedagógico y lo institucional. Si bien los desafíos persisten —especialmente en contextos de alta desigualdad—, el compromiso por garantizar el derecho a la alfabetización plena sigue siendo un horizonte ético y político fundamental. Lograr que cada niña y niño pueda leer y escribir con sentido no es solo un objetivo educativo, sino una condición de ciudadanía y de justicia social.

Capitulo V: Diseño Curricular.

A lo largo de la historia argentina ha habido modificaciones legales en torno a la educación, sobre la mirada que se tenía de ésta y, en consecuencia, el rol del Estado ante el sistema educativo. El Diseño Curricular forma parte de dichas actualizaciones, debido a que "... es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica." (Stenhouse, 1991, p.29)

Cabe destacar que las normas establecidas en el sistema legislativo argentino se ejercen de manera jerárquica (desde Pactos internacionales, a la Constitución Nacional, y de allí hasta los decretos municipales). En este orden, es fundamental aclarar que el Consejo Federal de Educación es el ámbito institucional de coordinación y concreción de todo lo referido al sistema educacional.

a. Última actualización curricular.

En el año 2018 se realizó la última actualización curricular en el Nivel Primario de la Provincia de Buenos Aires y dicha actualización menciona que el objetivo

del Diseño Curricular es “... caracterizar una política pública de construcción curricular a partir de los sujetos y basada en el propósito de democratización social por medio de la educación común.” (DGCyE, 2018, p. 18), por lo cual, se establecen: aspectos generales de formato, la estructura interna de áreas curriculares (ambos aspectos se desarrollarán posteriormente), y, por último, los enfoques curriculares y los contenidos transversales.

Es por esto por lo que el diseño curricular se entiende como un diseño que encuadra, delimita, ordena y configura el aprendizaje según el nivel para el que fue pensado, basado en la trayectoria escolar esperada.

El Diseño Curricular y sus propuestas constituyen marcos de referencia que requieren una revisión. La implementación de este diseño entiende el accionar del docente y encuadra nuevas prácticas que permiten la elaboración de revisiones y la transformación puesta en nuevos documentos curriculares.

La política curricular tiene una etapa de revisión, otra de diseño y la última de desarrollo curricular como procesos continuos y simultáneos que se llevan a cabo. En este proceso se realiza una referencia acerca de contenidos de las áreas curriculares, su ubicación y su desarrollo, entre otros aportes de orden epistemológico. Asimismo, se presentan sugerencias para la incorporación de contenidos y actividades que aborden los aprendizajes de Formación Ciudadana, Tecnología y ESI (Educación sexual integral).

En el último tiempo diversas escuelas de la Provincia han llevado a cabo diferentes experiencias innovadoras, en el marco de distintos programas y proyectos educativos (ESI, Educación inclusiva, las TIC, Enseñanza en escuelas rurales, entre otros). Dichas propuestas fueron acompañadas por diversos materiales de desarrollo curricular, emitido por la Dirección Provincial.

Las actualizaciones mencionadas traen consigo diferentes propuestas curriculares que tienen un fin específico, una herramienta de consulta permanente. Se hizo foco en la revisión de aspectos vinculados a la organización de dicho material, la progresión de estos contenidos, la inclusión a la Unidad Pedagógica, la educación inclusiva, entre otros.

Se brinda la información acerca de la propuesta de actualización organizada en tres apartados: aspectos generales (formato regular para todas las áreas,

estructura ciclada y graduada y materiales complementarios), estructura interna (propósitos, objetivos, contenidos, situaciones de enseñanza e indicadores de avance) de las áreas curriculares, y nuevos aportes.

Dicho diseño curricular, menciona que posee nuevos aportes, enfoques curriculares y contenidos transversales. Dentro de los mismos está Prácticas del Lenguaje con la posibilidad de abordar un enfoque alfabetizador integrador, a su vez, se incluyen apartados de propuestas de trabajo relativas a contenidos transversales, tanto como el Módulo TIC y el módulo Educación inclusiva este tiene como fin el desarrollo de orientaciones para dar respuesta a las necesidades educativas de todos los alumnos y las alumnas en este ámbito. Incluye también formación Ciudadana, Medio Ambiente y ESI. Al mismo tiempo contienen estrategias y herramientas para el aprendizaje basados en proyectos disciplinarios e interdisciplinarios.

b. Enfoque Alfabetizador Equilibrado Integrador.

En la actualización curricular del año 2018 se incorpora la posibilidad de abordar un enfoque alfabetizador equilibrado integrador, lo cual implica, entendiendo que combina diferentes metodologías y estrategias de enseñanza para garantizar un aprendizaje efectivo.

Este enfoque reconoce que no existe una única manera de enseñar y de aprender a leer y escribir que sea adecuada para todos los niños y todas las niñas, por lo que busca integrar las fortalezas de distintas perspectivas, como la enseñanza fonética, el método global y el constructivismo. Este modelo, considera que la alfabetización no se limita al aprendizaje técnico del código escrito, sino que implica el desarrollo de habilidades comunicativas, comprensivas y reflexivas que permiten a los estudiantes interactuar críticamente con los textos, a través de distintas propuestas, como, por ejemplo:

El equilibrio entre métodos analíticos y sintéticos que combinan la enseñanza de unidades pequeñas del lenguaje, como fonemas y grafemas, con el abordaje de textos completos y significativos, facilitando la conexión entre el aprendizaje técnico y su aplicación en contextos reales;

La inclusión de textos auténticos y diversos para promover el uso de textos que tengan relevancia para los estudiantes, fomentando el interés por la lectura y escritura;

La adaptación a las necesidades individuales, reconociendo las diferencias en el ritmo y estilo de aprendizaje de los y las estudiantes, asegurando que todos/as tengan oportunidades equitativas de progresar;

La puesta de énfasis en la interacción social para valora las experiencias compartidas de lectura y escritura, que promuevan un aprendizaje colaborativo;

Por último, la articulación con otros campos del conocimiento, que posibilita la integración de la alfabetización con áreas como las ciencias sociales, naturales y la matemática, fortaleciendo el aprendizaje integral.

Autores como Goodman (1996) y Ferreiro y Teberosky (1979) han destacado la importancia de los contextos significativos en la adquisición del sistema de escritura, mientras que investigaciones más recientes en neurociencia subrayan la necesidad de enseñar de manera explícita las relaciones fonema-grafema, especialmente en los primeros años de la alfabetización.

c. Unidad Pedagógica.

La Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires establece que el primer ciclo de la educación primaria, que comprende 1° y 2° grado, debe concebirse como una unidad pedagógica. Esto significa que los aprendizajes no se organizan de manera rígida por años escolares, sino que se conciben como un continuo que permite consolidar procesos iniciados en 1° grado y profundizarlos en 2°.

Este enfoque tiene como objetivo principal evitar rupturas o discontinuidades en el proceso de alfabetización, especialmente en contextos donde los estudiantes enfrentan dificultades en la adquisición de la lectura y escritura. Por lo tanto, se basa en ciertas características que promueven el éxito académico, como, por ejemplo, la evaluación continua y formativa, llevándose un seguimiento integral de los aprendizajes, priorizando el acompañamiento sobre la promoción automática; una progresión flexible, planteando los contenidos y objetivos de manera escalonada, considerando que los ritmos de aprendizajes son distintos;

mediante el trabajo colaborativo docente en la planificación conjunta entre los docentes de 1° y 2° grado, asegurando coherencia en las estrategias de enseñanza y los criterios de evaluación; y, atendiendo a la diversidad, se implementan prácticas inclusivas que respetan las particularidades de cada estudiante.

Este modelo responde a la preocupación por los altos índices de repitencia y abandono escolar que se observan en el inicio de la educación primaria, y busca garantizar que todos los niños tengan la oportunidad de completar su alfabetización inicial en un marco de contención y apoyo pedagógico.

En términos normativos, la unidad pedagógica está respaldada por el diseño curricular provincial, que establece lineamientos para que los docentes trabajen con flexibilidad y creatividad, priorizando siempre el desarrollo integral de los estudiantes (DGCyE, 2018).

a. El estudiante que finaliza 1° grado,

según lo esperado por las normativas curriculares.

Tal como se mencionó en el apartado anterior, no hay especificaciones en la actualización curricular del año 2018 sobre lo que se espera para los y las estudiantes que finalizan el 1° año de la escuela primaria, debido a la formación del bloque pedagógico. Sin embargo, existen parámetros, que son los que utilizan las docentes para realizar los seguimientos y evaluaciones en este primer año de la escuela primaria.

La continuidad pedagógica entre 1° y 2° grado, diseñada para que los estudiantes no solo consoliden los aprendizajes, sino también desarrollen progresivamente la capacidad de reflexionar, resolver problemas y comunicarse de manera efectiva, se apoya en una perspectiva integradora, que prioriza el aprendizaje significativo y el desarrollo integral de las niñas y los niños, respetando sus ritmos y estilos de aprendizaje. Por lo tanto, lo que se espera, según las políticas educativas y marcos normativos, se resume en la siguiente tabla:

ÁREA	FINALIZÁ 1°	CONTINÚA EN 2°
Practicas del Lenguaje	Reconocer el sistema de escritura como un medio de comunicación y representación del lenguaje.	
	Comprender la relación entre fonemas y grafemas, avanzando en el uso del código alfabético.	Escribir textos de mayor complejidad, organizados en oraciones y párrafos, ajustándose progresivamente a convenciones ortográficas y gramaticales.
	Leer palabras, oraciones y textos breves, integrando imágenes y otros paratextos.	Leer con mayor fluidez y comprensión textos más extensos, identificando la idea principal y los detalles relevantes.
	Producir textos sencillos (palabras, frases y oraciones), explorando diferentes funciones de la escritura (narrativa, informativa, expresiva).	Profundizar la exploración de los géneros textuales (narrativo, informativo, descriptivo, entre otros).
	Participar en situaciones de lectura compartida y lectura por parte del docente, ampliando su vocabulario y su comprensión oral.	
Matemática	Reconocer y utilizar los números en contextos cotidianos, con énfasis en el conteo y las operaciones básicas (suma y resta).	Ampliar el rango numérico trabajado, operando con números hasta 100.
	Resolver problemas sencillos que impliquen la comparación, agrupamiento y descomposición de cantidades.	Resolver problemas que involucren suma y resta con mayor autonomía, iniciando la exploración de la

		multiplicación como suma reiterada.
	Identificar formas geométricas básicas y explorar nociones de medida, espacio y tiempo.	Comprender conceptos más abstractos relacionados con la medición (longitud, masa, capacidad) y la representación de datos sencillos.

TRABAJO DE CAMPO

Para el siguiente trabajo se utilizará una metodología de investigación de tipo cualitativa, para la misma se tomará una muestra de 5 docentes de 1° grado, de distintos colegios de la provincia de Buenos Aires, para ello se utilizarán una serie de preguntas de tipo entrevista semiestructurada, relacionadas a los conceptos, teorías y metodologías de alfabetización, las prácticas docentes y al diseño curricular del nivel primario de GBA, cuya finalidad será relevar si existen dificultades en la alfabetización en los primeros grados de las escuelas primarias de la provincia de Buenos Aires.

A partir de esta muestra se podrá observar si existen o no dificultades para abordar la alfabetización en aulas de primer grado de la escuela primaria. Cabe destacar que para esta muestra se buscará relevar/entrevistar a docentes de distinto rango etario de ser posible, así también se podrá observar si la edad del docente es relevante o no.

Problema

¿Se encuentran con dificultades las y los docentes de primer año del nivel primario de la provincia de buenos aires al momento de la alfabetización?

Objetivos

General

Identificar si existen dificultades en la enseñanza de la alfabetización por parte de las y los docentes de primer año del nivel primario en la provincia de Buenos Aires.

Específicos

Explorar las percepciones de las y los docentes acerca de sus prácticas de alfabetización en el primer año de la escolaridad primaria.

Indagar las estrategias pedagógicas que las y los docentes implementan en contextos diversos durante el proceso de alfabetización.

Analizar cómo se vinculan las condiciones institucionales, sociales y culturales con las prácticas docentes de alfabetización inicial.

Comprender las posibles implicancias sociales que perciben las y los docentes en torno a las dificultades que pueden surgir en la alfabetización de sus estudiantes.

Examinar cómo las y los docentes interpretan el Diseño Curricular vigente y la formación recibida en relación con la enseñanza de la alfabetización.

Muestra

La muestra es intencional y voluntaria, determinándose de esa manera en virtud de la posibilidad de acceso al campo. En tal sentido, las inferencias y conclusiones derivadas de la presente investigación se circunstanciarán al ámbito de su estudio, excluyendo la posibilidad de generar leyes universales aplicadas a la población en su conjunto (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2014).

En estos términos, se tomará una muestra de 5 docentes de primer grado de nivel primario de diversas escuelas en la provincia de Buenos Aires.

A fin de recabar datos, se implementarán una serie de entrevistas de tipo semiestructurada con el objeto explorar y conocer las prácticas alfabetizadoras de los docentes de nivel primario de GBA, para identificar si se encuentran o no con dificultades en ellas.

FORMATO DE ENTREVISTA

Sobre la alfabetización inicial:

1. ¿Qué métodos utilizás principalmente para enseñar lectura y escritura?
2. ¿Qué materiales didácticos preferís para la enseñanza de la alfabetización?
3. ¿Te encontrás con desafíos al momento de la alfabetización? ¿Cuáles?

Sobre la formación y el rol docente:

4. ¿Sentís que tu formación docente inicial fue suficiente para abordar los desafíos de la alfabetización?

5. ¿Participás regularmente en capacitaciones o actualizaciones sobre alfabetización inicial? ¿Por qué sí o por qué no?
6. ¿Cómo describirías tu rol en el proceso de alfabetización en comparación con el de las familias o cuidadores?

Sobre los estudiantes:

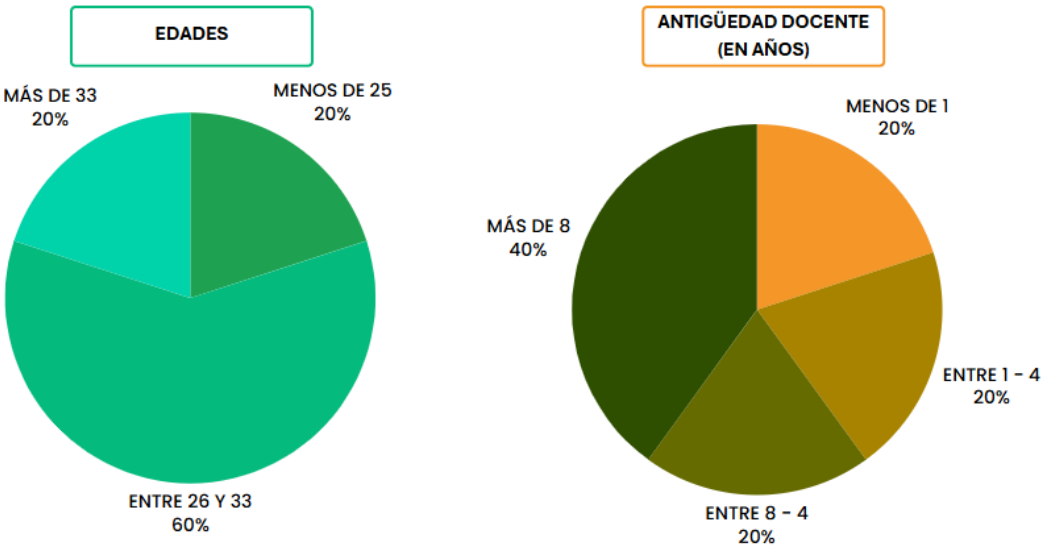
7. En tu experiencia, ¿qué competencias básicas deberían lograr los estudiantes al finalizar primer grado en lectura y escritura?
8. ¿Qué factores externos (familiares, sociales, tecnológicos) considerás que impactan más en el aprendizaje de la alfabetización?

Opinión y percepción:

9. ¿Creés que el diseño curricular provincial brinda herramientas adecuadas para enseñar alfabetización?
10. ¿Qué cambios propondrías para mejorar la enseñanza de la alfabetización en primer grado?

Caracterización de las entrevistadas.

El objetivo es contextualizar los datos obtenidos y así ofrecer una mayor comprensión del análisis posterior, a través de gráficos que representan la edad y la antigüedad en la docencia. Esto permite establecer un perfil general del grupo participante y resultan relevantes para interpretar cómo sus trayectorias personales y profesionales inciden en sus percepciones y prácticas vinculadas al proceso de alfabetización inicial.



La variable edad aporta información sobre el momento del ciclo vital y profesional en el que se encuentran las docentes, lo cual puede influir en su modo de enfrentar los desafíos pedagógicos actuales, así como en su vínculo con los enfoques didácticos contemporáneos. Por otro lado, la antigüedad en la docencia permite observar la cantidad de años de experiencia acumulada en el sistema educativo, aspecto que puede incidir en la formación continua, la relación con los cambios curriculares y la apropiación de distintas estrategias pedagógicas.

ANÁLISIS DE ENTREVISTAS A DOCENTES: DESAFÍOS EN EL PROCESO DE ALFABETIZACIÓN EN PRIMER GRADO

a. Introducción.

En este apartado se expone el análisis cualitativo de las cinco entrevistas realizadas a docentes que enseñan en primer grado en escuelas de la provincia de Buenos Aires.

Se organizará en tres niveles, correspondientes al *análisis individual* –teniendo en cuenta cuatro ejes temáticos: alfabetización inicial, formación y rol docente, estudiantes y opinión y percepción docente sobre los contextos institucionales y curriculares-, *análisis temático* y, finalmente, *análisis integrador*.

b. Análisis individual

b. 1. Entrevista 1

Docente de Lanús Oeste – 6 años de antigüedad – 34 años

Eje 1: Alfabetización inicial

La docente adopta una postura dialógica y flexible frente a los métodos de alfabetización. Manifiesta un acuerdo con la idea de que “se aprende a leer, leyendo” y que el contacto con textos reales con sentido es fundamental. En este punto se vincula con los planteos de Ferreiro y Teberosky (1991) sobre el rol activo del niño como constructor del conocimiento escrito, enfatizando la función comunicativa del lenguaje.

Sin embargo, reconoce que, ante la diversidad de tiempos y trayectorias, en algunos casos se recurre a métodos fonológicos más sistemáticos como el "grafema-fonema", cuando la situación lo requiere. Esta postura muestra una visión no dogmática, que articula prácticas constructivistas con enfoques más tradicionales, según el contexto del grupo.

También destaca la importancia de los soportes visuales y de las rutinas pedagógicas (como el clima, la lista de nombres, el calendario), lo que se alinea con prácticas alfabetizadoras contextualizadas y con sentido.

Un punto de fuerte preocupación que aparece es el de la heterogeneidad. La docente reflexiona sobre lo difícil que es “partirse en 23 particularidades” en un aula superpoblada, y valora la idea de proyectos comunes con actividades diferenciadas, estrategia que remite a los principios de enseñanza situada y diversificada que postulan autores como Kaufman (2006).

Eje 2: Formación y rol docente

La entrevistada señala con claridad que la formación docente inicial no fue suficiente para afrontar los desafíos del aula. En sus palabras, “la formación es continua, porque si no te chocás contra una pared”. Esta afirmación se conecta con la idea de reflexión situada que plantea Edith Litwin (2008), al concebir que enseñar no es aplicar recetas, sino construir saber pedagógico en la práctica.

La docente describe su rol como jerárquico y desigual con respecto a las familias, pero aclara que no lo entiende en términos de poder, sino como responsabilidad profesional. Reconoce que, si bien el rol del docente es clave, también lo es el acompañamiento familiar, sobre todo para que los aprendizajes tengan continuidad fuera del aula.

Eje 3: Los estudiantes

En relación con las competencias esperadas al finalizar el primer grado, la entrevistada sostiene que no se deben establecer criterios rígidos, en tanto existe la unidad pedagógica (1.° y 2.° grado). No obstante, espera que los estudiantes reconozcan y escriban nombres propios y palabras sueltas, no copiadas, desde la autonomía. Esta mirada está en consonancia con las propuestas del Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires, que valoran la escritura significativa y progresiva.

Sobre los factores externos, plantea un análisis lúcido y crítico: identifica que tanto en escuelas públicas como privadas hay chicos que llegan a clase trasnochados por el uso excesivo de tecnología, o sin el acompañamiento adulto necesario. Sostiene que el binomio familia-tecnología-desigualdad constituye un “mal combo” que complica la alfabetización.

Eje 4: Opinión y percepción

La docente valora el enfoque del Diseño Curricular Provincial, al que define como “copado y potente”, aunque critica su desconexión con la realidad material de las escuelas. Denuncia la falta de recursos, la sobrecarga docente y la distancia entre los ideales del diseño y las condiciones reales de trabajo, lo que puede producir frustración profesional. Esta tensión coincide con lo planteado por Graciela Frigerio (2007) cuando analiza cómo los mandatos pedagógicos pueden devenir en malestar docente si no se acompañan con condiciones institucionales adecuadas.

Como propuesta, sugiere implementar la pareja pedagógica como forma de atender la diversidad. Señala que una sola maestra no puede con todo y que la atención individual se vería beneficiada si hubiera más personal en el aula.

b. 2. Entrevista 2

Docente de Banfield – 12 años de antigüedad – 33 años

Eje 1: Alfabetización inicial

La docente se identifica con el método fonológico, especialmente desde una perspectiva lúdica y gradual, que parte de las vocales, avanza hacia sílabas y culmina con la construcción del abecedario propio. En sus palabras, busca que el aprendizaje se construya con referencias personales: “cada uno va construyendo el suyo, lo hacen propio”. Este enfoque promueve una alfabetización significativa, con elementos del aprendizaje basado en proyectos.

También menciona la implementación de estaciones de alfabetización, uso de juegos y la inclusión de personajes imaginarios (como los marcianos), lo cual se relaciona con propuestas didácticas contemporáneas que ponen en valor el juego, la creatividad y el interés del niño como motores del aprendizaje, en línea con Freire (2005) y su crítica a los métodos bancarios.

Entre los desafíos, destaca la disincronía en los tiempos de aprendizaje, lo cual requiere diferenciación y personalización de las propuestas. También menciona

la dificultad que conlleva trabajar con estudiantes con necesidades educativas específicas sin contar con herramientas suficientes.

Eje 2: Formación y rol docente

La docente afirma con contundencia que la formación inicial no la preparó para alfabetizar, y sugiere que el profesorado debería incluir una materia específica de alfabetización inicial. Esta carencia, resuelta a través de la experiencia y la autoformación, muestra cómo el desarrollo profesional es muchas veces autodidacta, en consonancia con lo planteado por Litwin (2008): “la formación continua en las aulas, pero no debiera ser improvisada”.

En cuanto a su rol, se ubica como figura clave en el proceso alfabetizador, considerando que su intervención es “casi fundamental”, especialmente tras la experiencia de enseñanza remota durante la pandemia. Valora el acompañamiento familiar, pero subraya que este debe darse bajo la guía del docente, quien cumple el rol de andamiaje estratégico, en sintonía con el concepto de zona de desarrollo próximo de Vygotsky.

Eje 3: Los estudiantes

Plantea como objetivo que los estudiantes puedan leer y comprender palabras y frases cortas al finalizar primer grado, sin perder de vista que “cada niño tiene su tiempo”. Reconoce la importancia de una enseñanza progresiva, que acompañe la diversidad de ritmos, lo que se vincula con los criterios del enfoque contextualista y no deficitario.

En cuanto a los factores externos, resalta la importancia de la interacción social y el rol de las familias. La alfabetización, al igual que el lenguaje, se adquiere “con un otro”, lo que evoca a Freire (2005) en su planteo sobre la palabra como acción dialógica. Además, reivindica el buen uso de la tecnología, promoviendo su aprovechamiento educativo y no como obstáculo.

Eje 4: Opinión y percepción

Critica el diseño curricular provincial por abordar las prácticas del lenguaje, pero no centrarse específicamente en la alfabetización. Propone que el diseño incluya un apartado exclusivo dentro de la unidad pedagógica para la enseñanza de la lectura y escritura.

Entre sus sugerencias se destacan la formación docente centrada en métodos de alfabetización, la articulación con el nivel inicial y la incorporación de un docente -como par pedagógica- para acompañar y adquirir experiencia. También, menciona la importancia de la integración del juego como contenido en la escuela primaria y la realización de actividades selectas de fijación, entendidas como necesarias en determinados momentos del proceso.

Estas propuestas revelan una comprensión profunda del carácter situado y complejo de la alfabetización, que requiere recursos humanos, pedagógicos y organizacionales acordes.

b. 3. Entrevista 3

Docente de Lomas de Zamora – 1 año de antigüedad – 25 años

Eje 1: Alfabetización inicial

La docente, de reciente ingreso a la docencia, expresa afinidad con el método fonético, trabajando inicialmente con vocales y la identificación sonora en palabras. Utiliza recursos lúdicos como memo test, dictados y juegos de completar palabras, lo que indica un intento por acercarse a una alfabetización significativa y participativa, aunque desde un enfoque más estructurado.

Aunque hay una intención de articular el enfoque fonológico con actividades comprensivas y creativas, se percibe una búsqueda por sistematizar y asegurar el aprendizaje, lo cual es comprensible en docentes que aún no cuentan con una gran experiencia ni con una fuerte formación inicial en alfabetización, como ella misma reconoce.

Un punto relevante que menciona es el desfase entre el nivel inicial y primer grado, ya que muchos estudiantes llegan sin reconocer ni escribir su nombre. Esto representa una ruptura en la continuidad pedagógica, que se alinea con las

preocupaciones expresadas por organismos como la UNESCO en torno a la articulación efectiva entre niveles del sistema educativo.

También manifiesta su descontento con respecto a la falta de acompañamiento profesional ante situaciones de niños con dificultades sin diagnóstico y la sobrecarga que implica trabajar sola con más de 30 alumnos, lo que limita las posibilidades de atención personalizada.

Eje 2: Formación y rol docente

La entrevistada manifiesta claramente que la formación inicial no le brindó herramientas suficientes para alfabetizar: “recién ahora se dan cuenta de que la falla está ahí, en el inicio”. Considera que tuvo que aprender en la práctica, con sus compañeras, y aunque se informa por cuenta propia, todavía no ha realizado capacitaciones formales postítulo.

Esta situación refleja un fenómeno extendido en el sistema formador, donde la alfabetización suele estar integrada en materias generales y no como campo didáctico específico, tal como mencionan autoras como Kaufman (2006) o Frigerio (2007).

Sobre su rol, lo define como activo y constante, y señala que, ante la ausencia o desinterés familiar, la tarea recae casi exclusivamente en la escuela. Retoma aquí una preocupación ética y política por el lugar de la infancia y el rol de las familias, algo que Freire aborda al considerar la educación como práctica de libertad, pero también como acto profundamente comunitario.

Eje 3: Los estudiantes

Respecto a las competencias deseables al finalizar primer grado, plantea un objetivo realista: lectura comprensiva de oraciones cortas, reconocimiento de nombres propios y familiares, y comprensión de consignas. Subraya que el proceso debe culminar con cierta autonomía en la lectura y la escritura, como base para la continuidad de los aprendizajes en segundo grado.

En cuanto a los factores externos, presenta una mirada crítica y estructural. Considera que la tecnología, la falta de interacción con adultos y el desinterés

familiar tienen un impacto negativo sobre el desarrollo cognitivo y lingüístico temprano. Esta mirada, aunque preocupada, es coherente con los aportes de Ferreiro, quien sostenía que “la alfabetización no se juega únicamente en el aula, sino en los circuitos sociales de acceso a la lengua escrita” (1991).

También menciona el rol de la pobreza y el hambre como barreras básicas para el aprendizaje, remitiendo así a las condiciones materiales de existencia, aspecto fundamental en cualquier análisis educativo con enfoque de derechos.

Eje 4: Opinión y percepción

La docente reconoce que el Diseño Curricular ofrece orientaciones para una alfabetización integral, pero critica su inaplicabilidad en la práctica cotidiana por diversas cuestiones como lo son la falta de tiempo y recursos, los grupos numerosos y la brecha que existe en el acceso a la tecnología.

Por lo tanto, indica que las mejoras que considera necesarias tienen que ver con la formación docente específica en alfabetización, herramientas que les permitan crear propuestas pedagógicas diversificadas o que directamente se acerquen a las escuelas ya armadas. Expone que los sondeos que se realizan en primer y segundo grado deberían de ser periódicas y para todos los grados, para tener un mayor seguimiento. Por último, menciona que en cada aula debería haber dos docentes que trabajen como pareja pedagógica.

Estas propuestas reflejan una mirada crítica pero comprometida, que reconoce la complejidad del proceso alfabetizador y la necesidad de condiciones institucionales concretas para que las intenciones del diseño curricular se conviertan en realidad.

b. 4. Entrevista 4

Docente de Gerli – 10 años de antigüedad – 28 años

Eje 1: Alfabetización inicial

La entrevistada basa su trabajo en el nombre propio como punto de partida para enseñar lectura y escritura, práctica coherente con las propuestas del Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires, que reconoce el valor simbólico y

emocional del nombre en los primeros aprendizajes. A partir de allí, despliega actividades que forman parte de rutinas (presente/ausente, calendario, dictado del día), y luego avanza con cuentos como disparadores, generando actividades contextualizadas que conservan la coherencia temática. Esta estrategia de enseñanza situada y con sentido está en consonancia con los planteos de Emilia Ferreiro, para quien la alfabetización debe tener significación para el niño, y no ser meramente instrumental.

En cuanto a materiales didácticos, menciona el uso de letras móviles, abecedarios e imágenes, lo cual evidencia una búsqueda por sostener una enseñanza concreta, visual y manipulativa. Sin embargo, reconoce que podría ampliar su repertorio de recursos.

La docente identifica un desafío clave en la heterogeneidad de los niveles de alfabetización dentro del aula: algunos estudiantes ya llegan alfabetizados, mientras que otros requieren un acompañamiento intensivo. Esta brecha la enfrenta a la dificultad de diseñar propuestas diferenciadas que mantengan el interés de todos. También plantea la preocupación de qué ofrecer a los que aprenden rápido, para que no se estanquen ni se desmotiven, mostrando una mirada inclusiva hacia todos los ritmos de aprendizaje.

Eje 2: Formación y rol docente

Aunque valora a algunos de sus docentes formadores, afirma que la formación inicial no fue suficiente, especialmente porque debió enfrentarse al primer grado con poca experiencia. Coincide con otras entrevistadas en que el grado es desafiante y que muchas cuestiones las aprendió en la práctica. Esta visión empírica del aprendizaje profesional se encuentra en Litwin (2008), quien destaca el carácter reflexivo y situado del oficio docente.

La docente se asume como figura central en el proceso de alfabetización, describiendo su rol como “súper activo”. Reconoce que, si bien las familias son fundamentales, no cuentan con la formación pedagógica para intervenir de forma didáctica. Por eso, considera que el peso de la alfabetización recae principalmente en la escuela, aunque valora y distingue fuertemente cuándo las familias acompañan activamente.

Eje 3: Los estudiantes

En cuanto a las competencias esperadas, plantea que los niños deberían lograr una lectura comprensiva de cuentos breves y la producción de oraciones simples. Se trata de objetivos ambiciosos pero posibles, si se considera que la alfabetización se construye a lo largo del ciclo.

Al analizar los factores externos, destaca el acompañamiento familiar como el más relevante. Insiste en que se nota cuando las familias se comprometen con las tareas escolares y el seguimiento. También alerta sobre los efectos de las pantallas, tanto en la vista como en las actitudes infantiles, mencionando cambios conductuales como la baja tolerancia a la espera, que atribuye a la inmediatez digital. Aunque no lo expresa con lenguaje teórico, su mirada coincide con el análisis que hace Frigerio (2007) sobre las transformaciones en la infancia contemporánea y los nuevos desafíos de socialización.

Eje 4: Opinión y percepción

La docente considera que el diseño curricular no ofrece herramientas suficientes para enseñar a alfabetizar, y que por eso debe recurrir a capacitaciones externas y al intercambio con colegas. Cuestiona que muchos artículos o propuestas formativas son muy generales, con introducciones extensas pero poca aplicabilidad concreta, lo que puede desalentar la formación continua.

Como propuesta, sugiere la organización de encuentros específicos entre docentes, centrados en el intercambio de herramientas prácticas más que en desarrollos teóricos extensos. Este tipo de instancia responde a un deseo de construir saberes pedagógicos colaborativos, como los que promueve Kaufman (2006) al hablar de las prácticas de enseñanza como espacios de experimentación colectiva.

b. 5. Entrevista 5.

Docente de Avellaneda – 3 años de antigüedad – 30 años

Eje 1: Alfabetización inicial

La entrevistada se identifica con una mirada constructivista, inspirada en los aportes de Kaufman, que entiende la alfabetización como un proceso de construcción de significados. Sin embargo, también menciona el uso del método fonético, al que recurre cuando necesita acompañar a estudiantes que requieren un enfoque más directo. Esta postura abierta y situada evidencia un manejo pedagógico flexible, que combina enfoques según las necesidades concretas del grupo, lo cual coincide con el modelo de enseñanza reflexiva propuesto por Litwin (2008).

En cuanto a materiales, destaca el uso de recursos visuales, concretos y digitales, afirmando que los niños y niñas son “nativos tecnológicos” y que es necesario incorporar estos lenguajes a la práctica pedagógica. Esta decisión conecta con una perspectiva contemporánea que entiende la alfabetización como un fenómeno multimedial y no restringido al soporte papel.

En relación con los desafíos, hace un paralelo interesante: “pensarme a mí como adulta queriendo aprender chino” para comprender la dificultad de acceder al sistema de escritura. Además, señala tres tipos de obstáculos: la presión familiar por resultados inmediatos, las condiciones sociales adversas (como la falta de alimentación o de juego en el hogar) y las limitaciones institucionales. En este punto, articula la alfabetización con un enfoque de derechos, al sostener que muchas veces este derecho se ve desplazado por otras urgencias vitales.

Eje 2: Formación y rol docente

Afirma que su formación inicial fue insuficiente, ya que, si bien conoció teorías, no recibió herramientas prácticas para alfabetizar. Declara que aprendió principalmente con sus estudiantes y con sus colegas, lo cual refuerza la idea de la docencia como un oficio en permanente reelaboración, construido en la práctica colaborativa (Litwin, 2008).

Reivindica su rol como especialista en educación, señalando que su intervención es clave para guiar los procesos de alfabetización. Al mismo tiempo, enfatiza que la familia es un pilar central: cuando no acompaña, se convierte en un obstáculo. Esta concepción refuerza una mirada ecológica del aprendizaje

(Bronfenbrenner), donde el desarrollo se produce en la interacción entre distintos entornos (escuela, hogar, comunidad).

Eje 3: Los estudiantes

En cuanto a los aprendizajes esperados, plantea que los estudiantes deben poder leer y escribir nombres propios y familiares, y contar con un repertorio léxico básico que les permita generar nuevas producciones. Este objetivo, centrado en la funcionalidad y autonomía, se alinea con la propuesta de Ferreiro (1991) sobre la importancia de construir hipótesis de escritura a partir de palabras significativas.

Sobre los factores externos, remarca con claridad que la falta de acompañamiento familiar obstaculiza el proceso. Interesantemente, diferencia su opinión sobre la tecnología del discurso dominante: no la considera perjudicial, sino que afirma que puede ser una herramienta potente si se incorpora de forma pedagógica. Esta perspectiva desafía visiones más alarmistas y reconoce la necesidad de alfabetización digital como parte del aprendizaje integral del siglo XXI.

También retoma la dimensión social y emocional, afirmando que un niño que no come o no duerme difícilmente pueda aprender. Esta postura, cargada de sensibilidad pedagógica, pone de relieve la intersección entre lo cognitivo y lo afectivo, algo que Frigerio (2007) y Freire (2005) abordan desde la ética del cuidado y la justicia educativa.

Eje 4: Opinión y percepción

La docente expresa dudas sobre si el diseño curricular brinda herramientas útiles: si bien reconoce que hace un énfasis transversal en la alfabetización, critica que no ofrece orientaciones claras para atender la diversidad o para planificar con criterios inclusivos.

Entre sus propuestas, subraya la necesidad de descongestionar aulas superpobladas, la incorporación de parejas pedagógicas o trabajo entre

paralelas. Que se ofrezcan capacitaciones específicas y obligatorias, acordes a los tiempos reales del trabajo docente

Estas ideas apuntan a una revalorización de las condiciones de trabajo como base para garantizar el derecho a la alfabetización, lo cual resuena con la propuesta freiriana de construir contextos liberadores y no reproductores de desigualdad.

c. Análisis temático comparado.

c. 1. Eje: Alfabetización inicial.

Todas las docentes coinciden en que la alfabetización es un proceso complejo, que requiere múltiples estrategias. Aunque algunas priorizan el enfoque fonológico (Entrevistas 2 y 3), y otras el enfoque constructivista (Entrevistas 1, 4 y 5), en general prevalece una mirada ecléctica y flexible, donde los métodos no se consideran excluyentes sino complementarios, alineándose al enfoque mixto. Esta apertura refleja lo que Kaufman (2006) describe como prácticas de enseñanza en tensión, donde el saber profesional se construye ajustando estrategias a la diversidad del aula, sin limitarse a un único enfoque didáctico-pedagógico.



El uso de materiales visuales, concretos y lúdicos aparece en todos los relatos, como también la necesidad de partir de lo significativo (por ejemplo, el nombre propio y los cuentos). En este sentido, hay una convergencia con los postulados

de Ferreiro (1991) sobre la necesidad de construir sentidos sociales de la lectura y la escritura desde las primeras experiencias escolares, sosteniendo la importancia del trabajo con el nombre propio, por ejemplo, y con la significatividad de las palabras que se abordan en el aula para poder garantizar un aprendizaje más autónomo y reflexivo.

Las docentes también identifican desafíos comunes, como la heterogeneidad dentro del aula[2], las limitaciones de tiempo y recursos, y el aislamiento profesional, al estar solas con grupos numerosos, por lo cual en varias entrevistas surge el pedido de implementar parejas pedagógicas o grupos flexibles, como forma de atender a esta diversidad, propuesta que también aparece en los marcos curriculares actuales, pero que no siempre se concreta en la práctica.

c. 2. Eje: Formación y rol docente.

Una coincidencia unánime es que la formación inicial no fue suficiente. Todas relatan que aprendieron a alfabetizar en la práctica, muchas veces gracias al acompañamiento de colegas o mediante la autoformación. Esta falta de preparación específica representa una deuda persistente de los profesorados y una demanda escolar vigente.

Al mismo tiempo, todas asumen un rol activo y comprometido en el proceso alfabetizador. En general, se ven como agentes centrales del aprendizaje, aunque reconocen la importancia del acompañamiento familiar. En las cinco entrevistas, el rol docente se construye entre la vocación, la responsabilidad profesional y la urgencia cotidiana, un equilibrio frágil que remite al concepto de "prácticas de frontera" desarrollado por Frigerio (2007), pensadas como prácticas atravesadas por la tensión entre lo deseado, lo posible y lo real.

También se reafirma la necesidad de una formación continua realista y accesible, que no dependa exclusivamente del esfuerzo individual, sino que esté institucionalmente garantizada y promovida por los espacios de políticas gubernamentales.

[2] Concepto que abordaremos en la conclusión del trabajo, no como “desafío” sino como oportunidad.

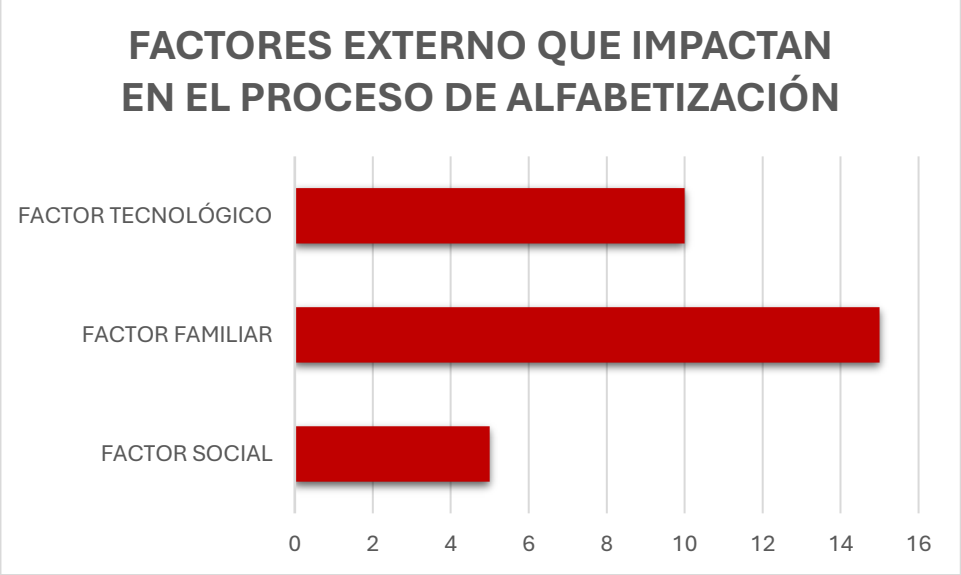
c. 3. Eje: Los estudiantes.

Las expectativas respecto a los aprendizajes esperados en primer grado se sitúan dentro de márgenes amplios pero concretos. Las docentes mencionan competencias como reconocer y escribir el nombre propio y el de otros; leer palabras y oraciones simples con algún nivel de comprensión; y, adquirir cierta autonomía en la lectura y escritura.

También reconocen que el ritmo de aprendizaje no es homogéneo, y que la unidad pedagógica es una herramienta que permite acompañar esos tiempos de forma más realista.

En cuanto a los factores externos, todas mencionan tres dimensiones centrales:

- El rol de las familias ya sea por su presencia o su ausencia.
- La tecnología, vista tanto como obstáculo (Entrevistas 1, 3 y 4) como oportunidad si se gestiona pedagógicamente (Entrevista 5).
- La situación socioeconómica, que atraviesa las posibilidades de acceso a libros, tiempo compartido y condiciones básicas (alimentación, sueño, afecto).



Estos testimonios ilustran cómo el proceso de alfabetización está profundamente condicionado por el entorno, en línea con los enfoques de Freire (2005) y su insistencia en entender la educación desde una perspectiva social, crítica y contextual.

c. 4. Eje: Opinión y percepción.

Respecto al Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires, las opiniones son diversas, pero coinciden en algunos puntos claves, ya que valoran el enfoque integral, su visión del niño/a como sujeto activo y su énfasis en las prácticas sociales del lenguaje.

Sin embargo, critican su desconexión con la realidad escolar concreta, donde no se contemplan adecuadamente las condiciones de trabajo, los recursos materiales ni los apoyos profesionales necesarios para sostener los objetivos propuestos.

En consecuencia, las docentes proponen incluir una sección específica sobre alfabetización dentro del diseño curricular y dentro del plan de formación de la carrera; que se puedan establecer orientaciones diferenciadas según niveles de avance e implementar evaluaciones diagnósticas periódicas; también, promover instancias de formación práctica y colaborativa entre docentes.

La necesidad de adaptar las políticas curriculares a las condiciones reales de enseñanza es un tema transversal en las entrevistas. Esta distancia entre norma y práctica también es desarrollada por Frigerio (2007), quien señala que el problema no es tener una política ideal, sino no acompañarla con los medios para sostenerla.

d. Análisis integrador.

El análisis de las cinco entrevistas permite trazar un mapa complejo pero consistente de los principales desafíos que enfrentan las docentes de primer grado en la provincia de Buenos Aires en relación con la alfabetización inicial. A partir de los cuatro ejes definidos, emergen una serie de tensiones estructurales, pedagógicas y subjetivas que se entrelazan y configuran un escenario educativo atravesado por la desigualdad, la sobrecarga laboral, la diversidad y el compromiso ético.

d.1. La alfabetización como construcción situada.

Todas las docentes coinciden en que no existe un único método válido, sino que el proceso de enseñar a leer y escribir debe adaptarse a las trayectorias y contextos de cada grupo. Esta posición remite directamente a las críticas de Ferreiro y Teberosky (1991) al modelo tradicional de enseñanza, y a su propuesta de considerar la alfabetización como un proceso de construcción activa del conocimiento.

El nombre propio, los cuentos, el calendario, las imágenes, los juegos y los recursos digitales aparecen como estrategias clave que buscan construir sentido y motivación en torno a la lengua escrita. El enfoque lúdico y situado es una constante, aunque también se recurre a enfoques más sistemáticos cuando la situación lo exige. Esta flexibilidad profesional revela un saber pedagógico práctico que, como sostiene Kaufman (2006), no se enseña como receta, sino que se construye en la interacción con los sujetos y las condiciones.

d.2. El saber docente: entre la formación y la realidad.

Uno de los puntos más recurrentes en todas las entrevistas es la insuficiencia de la formación docente inicial. Las entrevistadas relatan que salieron del profesorado sin herramientas concretas para alfabetizar y que debieron aprender en el hacer, con otros y en soledad. Esta experiencia confirma lo señalado por Litwin (2008): enseñar exige una capacidad de reflexión situada, no solo acumulación de contenidos teóricos.

La formación continua aparece como necesidad vital, pero también como una carga adicional que muchas veces debe asumirse fuera del horario laboral, sin apoyo institucional, y sin garantizar impacto real en la práctica.

d.3. Los estudiantes y la desigualdad de origen.

Otro hallazgo central es la heterogeneidad en el aula: diferencias en los tiempos de aprendizaje, en los saberes previos, en las posibilidades de acompañamiento familiar. Todas las docentes reconocen la necesidad de enseñar con propuestas diversificadas, pero al mismo tiempo denuncian la falta de recursos humanos y materiales para hacerlo.

En este punto, resulta insoslayable considerar el marco social. Como señalan varias entrevistadas, el hambre, la falta de sueño, la sobreexposición a pantallas, la ausencia de diálogo y juego en los hogares son factores que impactan negativamente en el aprendizaje. Esta mirada coincide con los planteos de Freire (2005), quien entiende que no hay pedagogía posible sin condiciones mínimas de dignidad. La alfabetización, entonces, no puede pensarse como un acto técnico aislado, sino como un proceso profundamente político y social.

d.4. El curriculum entre el deseo y la imposibilidad.

Las docentes valoran el enfoque del Diseño Curricular Provincial, pero lo perciben como alejado de las posibilidades reales del aula. Si bien celebra la diversidad, la inclusión y las prácticas sociales del lenguaje, no contempla la falta de personal, de tiempo, de infraestructura ni las condiciones materiales de muchas escuelas.

Aquí aparece una tensión clave que Frigerio (2007) describe con lucidez: cuando el deber ser pedagógico se convierte en mandato sin recursos, se transforma en fuente de frustración docente. Las metas inalcanzables no estimulan, sino que agobian.

Las propuestas de las entrevistadas —pareja pedagógica, planificación diferenciada, formación continua específica, sondeos diagnósticos, espacios de intercambio entre docentes— apuntan a cerrar la brecha entre lo deseado y lo posible.

CONCLUSIONES FINALES

La presente investigación permitió explorar con profundidad las experiencias, percepciones y desafíos que enfrentan las docentes de primer grado en la provincia de Buenos Aires al momento de acompañar los distintos procesos de alfabetización. A través del análisis de cinco entrevistas semiestructuradas, emergieron múltiples dimensiones que configuran un escenario complejo, donde enseñar a leer y escribir se muestra como una práctica situada, atravesada por tensiones pedagógicas, institucionales y sociopolíticas.

Uno de los hallazgos más significativos radica en la ausencia de una formación inicial específica y suficiente para la alfabetización. Las docentes relatan haber aprendido a alfabetizar en la práctica, muchas veces en soledad o mediante el acompañamiento horizontal entre pares. Esta carencia constituye una deuda estructural del sistema formador, que persiste a pesar de los avances discursivos en torno al derecho de las infancias a alfabetizarse. En este sentido, urge una revisión de los profesorados, en sus planes de formación, propuestas de Talleres Institucionales y políticas de formación docente continua, que garantice no solo instancias accesibles y contextualizadas, sino también tiempos institucionales y acompañamiento sostenido.

Lejos de presentar un diagnóstico cerrado, estas entrevistas y su análisis, abren interrogantes valiosos para seguir pensando cómo acompañar mejor a quienes enseñan, cómo fortalecer la formación docente inicial y continua y cómo transformar las condiciones del sistema para que el derecho a la alfabetización no dependa del azar, la vocación o el esfuerzo individual.

Asimismo, el estudio y análisis de los casos confirma la presencia de la diversidad en el aula que —lejos de ser una dificultad en sí misma— constituye una riqueza pedagógica, tal cual lo menciona Anijovich (2022):

> Las aulas heterogéneas constituidas bajo el concepto de “flexibilidad” implican diversos modos posibles de organizar los espacios, los tiempos, los agrupamientos de alumnos, los canales de comunicación y el uso de los recursos en función de lo que la situación, los objetivos y los contenidos por aprender requieran. A mayor flexibilidad, mayor capacidad tienen un aula y una escuela de contribuir a los propósitos de la educación para la diversidad. (p.36)

Por lo tanto, se deben formular espacios de formación para que las docentes puedan asumirla con compromiso, creatividad y saber práctico. La heterogeneidad de saberes, tiempos, trayectorias y contextos de los estudiantes debe ser abordada con estrategias flexibles, que combinan enfoques fonológicos y constructivistas, materiales lúdicos y propuestas significativas. Esta mirada ecléctica y no dogmática revela una profesionalidad docente que se construye en la tensión constante entre lo deseado, lo posible y lo real (Frigerio, 2007).

Sin embargo, dicha diversidad solo puede ser sostenida si se acompaña con recursos materiales, humanos e institucionales. Las docentes entrevistadas reclaman mayor presencia del Estado en las aulas, a través de políticas que incluyan la figura de la pareja pedagógica, la planificación diferenciada y la formación situada. El Diseño Curricular, aunque valorado en su enfoque inclusivo, es percibido como distante de las condiciones concretas de enseñanza, lo cual evidencia una brecha persistente entre las políticas educativas y las realidades escolares.

Entonces, ¿se enfrentan con dificultades las y los docentes de primer grado al momento de la alfabetización?

Luego del análisis se puede inferir en que sí, las docentes se enfrentan a múltiples dificultades en el proceso de alfabetización inicial, pero estas no provienen exclusivamente del aula ni de los estudiantes. Las entrevistas revelan que las mayores barreras surgen de factores estructurales: la deficiente formación inicial, la falta de acompañamiento institucional, las condiciones materiales precarias, y una política curricular que establece ideales sin garantizar medios.

En palabras de Paulo Freire (2005), la alfabetización es mucho más que aprender a escribir letras. Es aprender a leer el mundo. Y para que eso ocurra, es necesario que el mundo —y la escuela— sean legibles, habitables, y profundamente humanos.

En este sentido, la respuesta a la pregunta problematizadora no es binaria ni concluyente, sino que debe entenderse en su complejidad: las dificultades existen, pero no son inherentes al acto de alfabetizar, sino al contexto que rodea a esa práctica. Alfabetizar en primer grado, tal como muestran los relatos, es un

acto de resistencia pedagógica, de construcción artesanal y de compromiso ético con la infancia.

Desde una perspectiva crítica y humanista, esta investigación también reafirma que la alfabetización no es un acto técnico, sino una práctica profundamente política y social. Las condiciones socioeconómicas, el acompañamiento familiar, la disponibilidad de tiempo compartido y el acceso a bienes culturales constituyen variables determinantes del aprendizaje. En este sentido, se vuelve imprescindible pensar la alfabetización como parte de un proyecto de justicia educativa, tal como lo plantea Freire (2005), en el que enseñar a leer y escribir es también una forma de habilitar la palabra, la expresión y la dignidad.

Cerrar este trabajo no implica clausurar una respuesta, sino abrir nuevas preguntas. Porque, tal como menciona Freire (2008) y nos invita a pensar:

Hoy enseñar nos ubica en diversos contextos que exige desnaturalizar esas formas (que se creían) únicas de aprender y enseñar; entonces, se debe reconocer que la diferencia no es un problema, sino una posibilidad pedagógica.

BIBLIOGRAFÍA

Anijovich, R. (2018). La evaluación como oportunidad. CABA: Paidós.

Anijovich, R. (2022). Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. CABA: Paidós.

Argentinos por la Educación. (2023). Campaña #NoEntiendenLoQueLeen. https://argentinosporlaeducacion.org/campana/noentiendenloqueleen/

Ausubel, D. (1963) La psicología del aprendizaje verbal significativo. Grune & Stratton, Nueva York.

Baquero, Ricardo. (2002). Del experimento escolar a la experiencia educativa: La “transmisión" educativa desde una perspectiva psicológica situacional. Perfiles educativos, 24(97-98), 57-75.

Barkley, RA (2015) Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad: Manual para el Diagnóstico y el Tratamiento. 4.ª edición, The Guilford Press, Nueva York. https://psycnet.apa.org/record/2014-57877-000

Borzone, A. M. (2005). Alfabetización inicial: Nuevas perspectivas. Buenos Aires: Aique.

Bruner, J. (1966). Hacia una teoría de la instrucción. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bruner, J. (1986). Mentes reales, mundos posibles. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Candia, M. (coord.). (2017). “La planificación en la educación infantil: Organización didáctica de la enseñanza”. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.

Carmine, B., Silbert, J. y Kameenui, EJ (1997). Lectura con instrucción directa (3.ª ed.). Merrill/Prentice Hall.

Carretero, M., Solcoff, K. & Valdez, D. (2002). “Capítulo 4: desarrollo de la inteligencia y aprendizaje” en Psicología. CABA: Aique. Pp. 58-81.

Cassany, D. (2006) “Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea”. Barcelona: Anagrama

Cummins, J. (2000). Lenguaje, poder y pedagogía: Niños bilingües en el fuego cruzado. Julio de 2001Revista de Investigación Bilingüe 25(3):405-412

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2018). Diseño curricular para la educación primaria: primer ciclo y segundo ciclo. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Dirección General de Cultura y Educación. (2007). Ley de Educación Provincial N.º 13.688. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires.

Dirección General de Cultura y Educación. (2019). Plan Fines. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires.

Dirección General de Cultura y Educación. (2020). Centros de Actividades Infantiles (CAI). Gobierno de la Provincia de Buenos Aires.

Dirección General de Cultura y Educación. (2021). Programa Provincial de Alfabetización. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires.

Dirección Provincial de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social. Secretaría de Cultura y Educación, Prov. Buenos Aires. (2024) “8 de septiembre: Día Internacional de la Alfabetización” https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2021-08/Comunicaci%C3%B3n%20N%C2%B0%204%20%282019%29%20-%20D%C3%ADa%20mundial%20de%20la%20alfabetizaci%C3%B3n.pdf

Diuk, B. (2024). “Enseñar a Leer y Escribir: Guía práctica (y equilibrada) para orientarse en el barullo de la alfabetización inicial”. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Dussel, I. (2020). Pensar la educación en tiempos de pandemia. Fundación Santillana.

Ehri, LC (2005). Aprender a leer palabras: teoría, hallazgos y problemas. Estudios científicos de la lectura, 9 (2), 167–188. https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0902_4

Evaluación Aprender 2024 Nivel Primario, DNEIEE-REFCEE | SSIEE | Secretaría de Educación | Ministerio de Capital Humano:

https://www.argentina.gob.ar/educacion/evaluacion-informacion-educativa/aprender/aprender-2024

Evans, GW, y Cassells, RC (2013). Pobreza infantil, exposición acumulada al riesgo y salud mental en adultos emergentes. Clinical Psychological Science , 2 (3), 287-296. https://doi.org/10.1177/2167702613501496 (Trabajo original publicado en 2014)

Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1979). Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. México: Siglo XXI Editores.

Ferreiro, E. (1991). Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. México: Siglo XXI Editores.

Ferreiro, E. (2001). Pasado y presente de los verbos leer y escribir. Fondo de Cultura Económica.

Freire, P. (2012). El grito manso. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

Freire, P. (2008). Pedagogía de la Autonomía. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

Freire, P. (2005). Pedagogía del Oprimido. México: Siglo Veintiuno editores.

Frigerio, G. (2007). Escuela, razón y subjetividad: Entre el deseo y la ley. Novedades Educativas.

García, M., & Santana, R. (2019). La formación docente y los retos en la alfabetización inicial. Revista de Educación Primaria, 12(2), 45-67.

Goodman, KS (1967). Lectura: Un juego de adivinanzas psicolingüístico. Literacy Research and Instruction, 6 , 126-135.

Hart, B. y Risley, TR (1995). Diferencias significativas en la experiencia cotidiana de los niños pequeños estadounidenses. Paul H. Brookes Publishing.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., Baptista Lucio, P. (2014). Metodología de la investigación. México: Mac Graw Hill.

Kaufman, A. M. (2006). Enseñar hoy: Una introducción a la educación en tiempos de crisis. Buenos Aires: Paidós.

Kaufman, A. (coord.). (2012). Leer y escribir: el día a día en las aulas. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

Litwin, E. (2008). El oficio de enseñar. Condiciones y contextos. Paidós.

López Trillo, S. (2023). Una aproximación al estudio de la Psicología Educacional [Manuscrito inédito].

López Trillo, S. (2022). Unidad 2: Aprendizaje, desarrollo y educación. Parte 2: Los aportes de Piaget a la comprensión del aprendizaje humano & Parte 3: Vygotsky y la teoría sociocultural del desarrollo cognitivo [Material de cátedra correspondiente al programa de Psicología Educacional - UAI].

National Reading Panel. (2000). Teaching Children to Read: An Evidence-Based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and Its Implications for Reading Instruction. Washington, DC: National Institute of Child Health and Human Development.

Observatorio Argentinos por la Educación. (2022). Comprensión lectora en primaria: desafíos y oportunidades. Buenos Aires: Observatorio AyE. https://www.argentinosporlaeducacion.org

Olson, D. R. (1998). El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento. Gedisa.

Paris, S.G., Wasik, B.A., y Turner, J.C. (1991). El desarrollo de estrategias de lectura. En R. Barr, M. Kamil, P. Mosenthal y P.D. Pearson (Eds.), Manual de investigación en lectura (Vol. 2, págs. 609-640). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Pereira, A. (2024). Las aventuras de los Plopys 1: guía didáctica. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Santillana.

Piaget, J. (1970). La epistemología genética. Buenos Aires: Siglo XXI.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: Diccionario de la lengua española, 23.ª ed., [versión 23.7 en línea]. <https://dle.rae.es>

Skinner, BF (1957). Comportamiento verbal. Nueva York: Appleton-Century-Crofts. https://doi.org/10.1037/11256-000 .

Skinner, BF (1965). Ciencia y comportamiento humano (n.º 92904). Simon y Schuster.

Snow, C. (2002). Leer para comprender: hacia un programa de investigación y desarrollo en comprensión lectora. Santa Mónica, CA: RAND Corporation.

Snowling, M. J. (2013). Dyslexia: A Very Short Introduction. Oxford University Press.

Stenhouse, L. (1991). “Capítulo Primero: Definición del Problema” en Investigación y Desarrollo del Curriculum. España: Morata. Pp. 25 - 31

Solé, I. (1992). “Estratégias de lectura”. Barcelona: Graó.

Tapia, A. V. (2021). Dificultades en los procesos de enseñanza de la lectura y escritura en el primer ciclo del nivel primario: una mirada desde la experiencia docente [Tesis de grado, Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación]. Memoria Académica. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.2794/te.2794.pdf

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes (M. Cole, V. Jolm-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds.). Harvard University Press. https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9vz4

Wells, G. (1999). Indagación dialógica: Hacia una práctica y teoría sociocultural de la educación. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511605895

Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). El papel de la tutoría en la resolución de problemas. Revista de Psicología Infantil y Psiquiatría, 17(2), 89–100. https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x

ANEXOS.

Anexo I – Entrevistas

ENTREVISTA 1

E – 6 AÑOS DE ANTIGÜEDAD DOCENTE - 34 AÑOS DE EDAD – LANÚS OESTE

Sobre la alfabetización inicial.

1. ¿Qué métodos utilizás principalmente para enseñar lectura y escritura?

Bueno, es una pregunta polémica para arrancar. Primero porque abarca un montón de cosas; y segundo, porque plantea una disyuntiva actual muy interesante. Porque creo que, nuestra formación dice que uno aprende a leer, leyendo; y aprende a escribir, escribiendo. Y abalo esa teoría. Es necesario estar en contacto con material real y entender para qué sirve escribir, más que completar automáticamente actividades sin comprender su sentido. Va a ser mucho más interesante para un chico escribir su nombre y el de su familia, porque justamente tiene su funcionalidad, que escribir 'mesa' porque sí. Ahora, también es cierto que, hay un montón de diversidad en los procesos de aprendizaje y de tiempos, como personas; hay un montón de diferentes tiempos dedicados en las familias al proceso de enseñanza y aprendizaje, porque no solo se da en el aula, sino que necesita ese complemento de casa entonces, a veces, una enseñanza fonológica, de asociación pura y dura entre grafema y fonema, es necesaria. Entonces, creo que no hay que dejar ninguna herramienta de lado si está a disposición, siempre y cuando podamos ayudar a quien lo necesite.

2. ¿Qué materiales didácticos preferís para la enseñanza de la alfabetización?

Me parece que son fundamentales en un aula de primer grado los soportes visuales, todo lo que está en la pared no tiene una finalidad decorativa, sino que tiene una finalidad pedagógica: poner el día, marcar cómo está el clima, esta palabra se escribe como el nombre de mi compañero, por eso está la lista... Todo ese tipo de cosas que, además, tienen la particularidad de ser rutinas repetitivas, que para los chicos suman un montón, ayudan a fijar mucho más.

3. ¿Te encontrás con desafíos al momento de la alfabetización? ¿Cuáles?

Esta creo que se conecta con la primera. A veces uno plantea una metodología de enseñanza, y tenés un aula de cuarenta, super diversa, y se hace difícil partirte en veintitrés particularidades por acá, veinte por allá o cinco por acá. Siguiendo los recorridos de aprendizaje de cada uno, a partir de diferentes metodologías relacionadas. Yo creo que hay que tener una dinámica general y después ir dando actividades particulares dependiendo de las bases de cada chico; tipo 'esto le sirve más a este'. Por eso está bueno que las tareas en el aula no sean únicas, que tengas un proyecto en común, pero con diferentes posibilidades de actividades. Eso sería una buena solución.

Sobre la formación y el rol docente.

4. ¿Sentís que tu formación docente inicial fue suficiente para abordar los desafíos de la alfabetización?

No, la formación docente inicial no es suficiente para nada, no solo para la alfabetización. O sea, vayas a trabajar en el año educativo, en el ciclo lectivo que sea: de primaria, secundaria, superior; de las didácticas específicas que quieras, no alcanza. La formación es continua, porque si no solito te chocas contra una pared. Además, para poder sacar adelante tu labor diaria, tenes que hacerte de herramientas, te ves obligado; si no, te ahogas, te sentís mal con vos mismo. o sea, por tu propio bien, no solo por el de los chicos.

5. ¿Participás regularmente en capacitaciones o actualizaciones sobre alfabetización inicial? ¿Por qué sí o por qué no?

Si, y por ese motivo. Pero, no siempre la formación continua es igual. Hay momentos donde uno puede hacer cursos del CIIE que están buenos; momentos donde uno puede hacer cursos pagos; hay momentos donde uno no tiene muchos tiempos, ni mucho dinero, entonces puede leer el material que circula, porque lo que tiene la docencia es que es muy solidaria, entonces 'che, mirá este texto para enseñar esto', 'esta autora está buena para leer en el aula con los chicos de primer grado porque ayuda con la alfabetización, yo lo apliqué y a mí me sirvió'. Entonces, la formación continua no es siempre sentarse a hacer un

curso teórico-formal; la formación continua es todo lo que está a tu alcance y lo usas para aggiornarte.

6. ¿Cómo describirías tu rol en el proceso de alfabetización en comparación con el de las familias o cuidadores?

Hay algo que es cierto y es que nuestro rol es jerárquico y es desigual, y eso es necesario. Uno que tiene el conocimiento y las herramientas como para brindar. Es cierto que los procesos de enseñanza y aprendizaje son tenidos en cuenta, pero también nunca hay que perder el foco en el que vos sos el capacitador, el que logra que esos procesos sucedan. Entonces, eso es importante saberlo, no porque te pone en un lugar de poder; sino porque te hace ser consciente de la responsabilidad que tenés. Pero, sin embargo, los tiempos actuales hacen que carguemos con otras responsabilidades que no nos corresponden. Estar cuatro horas diarias, con todo lo que esas cuatro horas implican: recreos, educación física, educación artística, lengua extranjera y bla; va a ser suficiente tiempo para que un chico pueda aprehender la lectoescritura. Si no hay en casa un estímulo que se compatibilice con aquello que en la escuela se propone, Si lo que en la escuela se propone es muy distinto a lo que en casa pasa, no quiero decir que no va a ocurrir la alfabetización, pero va a costar mucho más si en casa no hay una biblioteca, no hay un libro o no hay un padre, madre, tutor interesado en ayudarlo, aunque sea con un diario viejo, a fomentar ese proceso de enseñanza de la lectoescritura.

<u>Sobre los estudiantes.</u>

7. En tu experiencia, ¿qué competencias básicas deberían lograr los estudiantes al finalizar primer grado en lectura y escritura?

Lo que pasa es que la unidad pedagógica está por algo. Está para hacernos saber que, si algún niño no llegó a determinado nivel de aprendizaje que sus compañeros sí no están por debajo de una línea, sino que todavía tiene tiempo al año siguiente de afianzar esos saberes. Entonces, es difícil poner un límite cuando llevamos varios años hablando de esa unión. Pero podría decir que básicamente, conocimiento de nombre propio y de sus pares y de escritura autónoma, no por copiado, ¿no? Como para tener acopio de letras en su recurso

mental, como para poder formar nuevas palabras. Yo diría, por lo menos, palabras sueltas. No hablaría en primer grado de oraciones.

8. ¿Qué factores externos (familiares, sociales, tecnológicos) considerás que impactan más en el aprendizaje de la alfabetización?

Los tres, en ese orden: familiares, sociales y tecnológicos. Yo tengo la experiencia de estar en una escuela de alto poder adquisitivo, de gestión privada y tengo la experiencia de estar en una escuela de gestión pública del conurbano bonaerense. Entonces, te puedo decir que en los dos lugares existen las mismas dificultades: chicos que llegan dormidos a la escuela porque estuvieron hasta las tres de la mañana con un celular, y tienen seis años. Entonces, se hace muy difícil sentar a un niño por cuatro horas, mantener una concentración que es muy lábil y despertar un interés en algo que no tiene luz, que no tiene movimiento, que no tiene sonido, como un libro; despertar la imaginación cuando están acostumbrados a que todo el tiempo tenés estímulos y todo ocurre ya y todo es satisfacción inmediata. Y se da por diferentes cuestiones, en algunas casas habrá menos recursos para acompañar desde la ignorancia (que no lo creo como una mala palabra, es desconocimiento de...), falta de libros, falta de... Y en otros lugares, en una familia muy productiva, muy activa, de mucho trabajo, que queda al cuidado de otras personas o al cuidado del celular. Así que creo que tecnológica y socialmente, más la falta de apoyo de las familias, es un mal combo.

<u>Opinión y percepción.</u>

9. ¿Creés que el diseño curricular provincial brinda herramientas adecuadas para enseñar alfabetización?

Yo soy defensora de la mirada que el diseño curricular actualizado de provincia tiene en sus diferentes materias acerca de los niñes y su aprendizaje. Pero también creo que es un ideal muy lejano, creo que tiene una mirada copada y potente de desarrollar el conocimiento en las infancias, pero que está pensado desde un aula ideal que no tiene ningún docente. No se consideran las dificultades de falta de recursos en las familias, de falta de apoyo de las familias, de escuelas que se caen a pedazos, de grupos con la mitad de los niños con

proyecto de inclusión. Entonces, la mirada es divina, pero cuando te encuentras con todo esto, no hay docente que le den los brazos para bancar todo eso. Así que, lamentablemente, ese ideal tan lindo en vez de generar algo positivo como un intento de alcanzarlo, termina generando una frustración en el docente que siente que proyecta a principio de año un montón de cosas y después se le escapa como agua entre los dedos porque logra hacer menos de la mitad.

10. ¿Qué cambios propondrías para mejorar la enseñanza de la alfabetización en primer grado?

Pareja pedagógica, por esto que te dije antes: no alcanzan los brazos y la mente de una sola persona para abarcar esa diversidad áulica. Son muchos chicos, son muchas particularidades, son muchas necesidades y una docente sola no puede hacer todo. Es necesario trabajar en equipo. Es necesario para el docente aprender a trabajar con un otro y poder depositar espalda con espalda ese proyecto tan inmenso que hay que abarcar en ese año, y también es necesario para los chicos, para que puedan sentirse acompañados de verdad; porque si terminó el primer año del nivel primario y decimos "no alcanzó a aprender a escribir su nombre" ya estamos tarde, ya estamos analizando la enfermedad, no el síntoma. Necesitamos antes atajarlo, y para mí esa es fundamental. Esto que te decía como ejemplo de poner diferentes actividades para llegar a un mismo fin ¿cómo hace una maestra sola con cuarenta chicos a atender, encima, diferentes actividades para la corrección? Pero si hubiera dos maestras en el aula, el proceso sería mucho más dinámico y se avanzaría en la mitad del tiempo porque somos el doble de manos.

ENTREVISTA 2

(M) – 12 AÑOS DE ANTIGÜEDAD – 33 AÑOS DE EDAD – BANFIELD

<u>Sobre la alfabetización inicial.</u>

1. ¿Qué métodos utilizás principalmente para enseñar lectura y escritura?

El método que utilizo yo es el de la conciencia fonológica. He probado con otros, pero siempre termino comprobando que es el método más eficiente. Trabajando desde lo lúdico, primero con las vocales -que son las letras transparentes-, después con las letras de sonido prolongado que son las más fáciles para ellos

y muchas veces lo relacionamos con proyectos. Si es cuentos, no sé, buscamos la ""P"" de Pinocho, si hacemos canciones buscamos la ""M"" de Manuelita. Y entonces, de a poco, según como vamos conociendo las diferentes letras, conocemos el abecedario. No es que se les presenta el abecedario de una, lo vamos construyendo, y al final, cuando hay una cantidad considerativa de letras, se agregan las más difíciles y ellos construyen su propio abecedario con referencia de dibujos y palabras. No les doy yo un abecedario prestablecido porque los chicos quizás tienen nombres de referencia cada uno distinto, para que yo les ponga a todos ""T"" de taza, puede ser ""T"" de Tahiel, de Tío, de Triana que se llama así una hermanita. Entonces, bueno, como cada uno va construyendo el suyo, lo hacen propio.

Después, lo que realizó son unas referencias de sílabas y ahí si recurrimos a ""cómo suena la 'm' con la 'a'"" y hacen su fichero, para después armar las palabras según las silabas. Entonces, con esos chicos que no se pudieron alfabetizar durante el año, con este método, más conductista, más guíado, la verdad es que hace quince años que alfabetizo y siempre me funciona esto, por ahora. Por supuesto, tratando de innovar cada año, con distintas propuestas, distintos libritos de literatura, proyectos anuales. También he trabajado con un proyecto de marcianos, que hablaban con los sonidos de las letras y no con los nombres, y eso estuvo muy bueno porque se guiaban con las referencias de este amigo marciano. También lo que hice los últimos años fueron estaciones de alfabetización, entonces dedicar un ratito por día a actividades puras y exclusivamente para alfabetizar según las temáticas que estemos trabajando, por ejemplo, con los animales armamos listas de palabras, completamos con las letras que faltan, sopas de letra, leo y dibujo. Y también, siempre tengo en el salón juegos referidos a la alfabetización: bingo, memo test, formar palabras con silabas, palabras largas y cortas.

2. ¿Qué materiales didácticos preferís para la enseñanza de la alfabetización?

Luego de probar distintas bibliografías, la que más me gusta a lo que apunto es la editorial "Ediba", porque tiene el tipo de actividades que yo también realizo. Si bien algunas cosas adapto, también los textos que ofrece son en imprenta mayúscula, empieza con textos cortos y después los va haciendo más extensos, poniéndole un poco de complejidad; lo mismo con las actividades, al ser una

propuesta de matemática y prácticas del lenguaje, es súper puntual y acotado y empiezan justamente con textos cortos, imprenta mayúscula, y terminan con textos más extensos en imprenta minúscula. En cambio, quizás otras editoriales que traen los manuales que son largos, que tienen todas las áreas, es como pesado para terminarlos en un año, quizás tienen cosas que yo sacaría o saltearía o lo daría otra manera. Entonces me gustan, así como los libros más acotados. Lo mismo para los libros de literatura, generalmente elijo con pictogramas, y después sí, alguna de texto corto de alguna serie.

3. ¿Te encontrás con desafíos al momento de la alfabetización? ¿Cuáles?

Sí, creo que el mayor desafío es justamente es que los estudiantes no realizan el proceso al mismo tiempo. Entonces la docente tiene que ofrecer dentro de todos los estadios en el cual va cada alumno y alumna las actividades de manera personalizada y la evaluación también. Entonces, creo que ese es uno de los mayores desafíos para estar a la altura de las circunstancias y poder prestar la atención a cada individualidad. Me parece que eso es lo que tiene la alfabetización, porque sabes por dónde empezar, pero no sabes ni cómo ni cuándo terminas.

Por supuesto, otro de los mayores desafíos es con los niños con Necesidades Educativas Diferentes, Por alguna condición que tengan, algún diagnóstico. Y ahí es aún más desafiante, porque la docente de primaria quizás no cuenta con las herramientas necesarias.

<u>Sobre la formación y el rol docente.</u>

4. ¿Sentís que tu formación docente inicial fue suficiente para abordar los desafíos de la alfabetización?

No para nada. En la carrera docente no me dieron ni un método o estrategia. Tuve que realizar después capacitaciones por mi cuenta y basarme también en la experiencia de compañeras con más años en esos primeros grados. Por supuesto, estoy a favor de que un docente se capacite de manera constante, pero creo que en la carrera tiene que haber una materia directamente que sea pura y exclusivamente sobre alfabetización inicial.

5. ¿Participás regularmente en capacitaciones o actualizaciones sobre alfabetización inicial? ¿Por qué sí o por qué no?

Sí, porque creo que los docentes debemos capacitarnos constantemente en cualquier área siempre. Al estar en los primeros años generalmente apunto a ese tema porque, además, me apasiona.

6. ¿Cómo describirías tu rol en el proceso de alfabetización en comparación con el de las familias o cuidadores?

Las intervenciones docentes son fundamentales para el apoyo adecuado para la adquisición de la lectura y escritura. Quedó de manifiesto con la pandemia y las clases por zoom. El contacto con el otro, apropiarse de sus estrategias y el andamiaje docente son fundamentales. La familia acompaña los aprendizajes de sus hijos, con guía del docente. Me atrevo a decir que el rol de los maestros en este proceso es casi fundamental.

Sobre los estudiantes.

7. En tu experiencia, ¿qué competencias básicas deberían lograr los estudiantes al finalizar primer grado en lectura y escritura?

Si bien cada niño tiene su tiempo de aprendizaje al finalizar el primer año de la escuela primaria deberían poder leer palabras y frases cortas comprendiéndolas.

8. ¿Qué factores externos (familiares, sociales, tecnológicos) considerás que impactan más en el aprendizaje de la alfabetización?

Así como en la adquisición del lenguaje es crucial que se dé con un otro, la adquisición de la lectura y escritura también. La sociabilización es fundamental, el apoyo de las familias ya sea leyéndoles cuentos, señalándoles carteles, realizando actividades culturales, dando un buen uso de la tecnología.

Opinión y percepción.

9. ¿Creés que el diseño curricular provincial brinda herramientas adecuadas para enseñar alfabetización?

No. El diseño se basa en las prácticas de lectura y escritura, pero no en alfabetizar. Creo que debe tener un apartado en la unidad pedagógica que sea pura y exclusivamente de alfabetización y en simultáneo continuar con las prácticas del lenguaje oral y escrito.

10. ¿Qué cambios propondrías para mejorar la enseñanza de la alfabetización en primer grado?

Si bien se ha avanzado en los últimos años donde han brindado propuestas acertadas creo que hace falta capacitar a los docentes de primer grado antes de tomar el curso centrándose en un método de enseñanza. Que conozcan los tiempos de la última sección del Nivel Inicial para conocer desde dónde partir. Que exista la figura de "Docente auxiliar" para que trabaje junto con la docente titular y así adquiera experiencia. Modificar el diseño curricular y la promoción del primer año. Agregar al juego como área de conocimiento para que no se pierda en la escuela primaria. Realizar actividades selectas de fijación ya que en ocasiones lo amerita para fijar ciertos aprendizajes.

ENTREVISTA 3

I – 1 AÑO DE ANTIGÜEDAD – 25 AÑOS DE EDAD – LOMAS DE ZAMORA

<u>Sobre la alfabetización inicial.</u>

1. ¿Qué métodos utilizás principalmente para enseñar lectura y escritura?

El método con el que más me siento cómoda y el que más utilizo para enseñar a leer y a escribir es el método fonético, empezando desde las vocales para que ellos las puedan reconocer y empezar a aplicar: escribirlas, ver si son parte de sus nombres, cómo suenan y empezar a aplicarlas también en la formación de palabras. Por ejemplo, ir completando palabras entre todos, haciendo el sonido de la palabra y de esa forma que reconozcan en la sílaba el sonido de la vocal que falta y así escribirlo para que empiecen a reconocer la relación entre el sonido y la letra, la sílaba; también con memo test, donde una parte es la imagen y la otra sea el nombre de esa imagen y encontrarla diciendo ¿dónde dirá perro? por ejemplo, ¿qué vocales tendrá perro? Las vocales por ahí son lo más sencillo de tomar primero, por su sonido y que después puedan completar las palabras cuando faltan de manera autónoma, también es una forma de que ellos

reconozcan, o quizás mediante dictados también que ya sería con palabras más largas, con más cantidad de sílabas y ahí se puede ir viendo cómo reconocen el sonido de la palabra y cómo van aplicando las vocales y consonantes, después, correspondientes a la palabra.

2. ¿Qué materiales didácticos preferís para la enseñanza de la alfabetización?

Los materiales didácticos que más uso son los que están en la página de ABC o en la página del portal educ.ar: los cuentos, los videos, los materiales que hay, por ejemplo, los imprimible que se usan para hacer juegos. Y también los cuentos, generalmente ya están intencionados para la alfabetización, entonces tiene muchas actividades lúdicas para poder abordar ese tipo de aprendizaje. Y libros, varios. No es que se buscó en un libro específico, pero sí en la forma de leer cuentos o usar libros con los alumnos que tengan Pictogramas, eso también ayuda a reconocer el dibujo con la palabra.

3. ¿Te encontrás con desafíos al momento de la alfabetización? ¿Cuáles?

Mi mayor desafío es cuando los niños y las niñas no logran ingresar a primer grado sin tener una base sólida, hecha en preescolar en el nivel inicial, es decir, me refiero a que no saben escribir su nombre o no reconocen ciertas las letras, o no reconocen su nombre, no solamente no saben escribir, sino que no lo reconocen. Eso me parece que es súper importante que esté, porque ayuda mucho a que ellos luego continúen con alfabetización, ya que esto no es instantáneo y lleva mucho trabajo. Otro de los desafíos es cuando hay niños y niñas que tienen dificultades, me refiero a que tienen otros tiempos de aprendizaje y no están diagnosticados, entonces no hay profesionales correspondientes involucrados en el aprendizaje de este niño, esta niña. Entonces cuesta desde el lugar docente, saber cómo enseñarle a ese niño, esa niña, cómo ayudar, cómo configurarle las actividades. Teniendo en cuenta también de que la participación y la presencia de la familia es totalmente necesaria. Y, por último, me parece un desafío también cuando en un primer grado sea un primer grado numeroso con más de treinta alumnos y una sola docente a cargo. Si bien hay una docente a cargo de ese grado, pero es necesario que haya otras docentes, al menos una acompañando, porque no

podemos dejar de lado a ningún niño, a ninguna niña en este aprendizaje, que es fundamental, que es muy importante la alfabetización.

Hay que mirarlos a todos y hay que acompañarlos a todos en el proceso. Ninguno es más que otro, entonces sería de gran ayuda que haya por lo menos dos docentes acompañando al grado y ayudando en alfabetización; más allá de que también podrían ser de mucha utilidad más recursos didácticos, recursos más a través del juego para acompañar el proceso de alfabetización. Ya que a veces la realidad es que es frustrante al principio más que nada, cuando uno intenta que el niño, la niña entienda cómo suenan las letras, o cómo hay que escribirlas y eso no se logra, si bien con el paso del tiempo uno después ve el proceso, ve el resultado, y es emocionante ver los cambios que realizan estos niños y estas niñas, pero bueno no deja de ser frustrante y estresante buscar la manera, la mejor manera de poder llegar a ellos y que comprendan y que puedan apropiarse de eso que están aprendiendo.

Sobre la formación y el rol docente.

4. ¿Sentís que tu formación docente inicial fue suficiente para abordar los desafíos de la alfabetización?

La realidad es que no porque si bien lo ves en el profesorado, no están las herramientas, ni los recursos y no hay tanto énfasis puesto en la alfabetización. Recién ahora se está haciendo, pero porque socialmente se dieron cuenta de que la falla está ahí, en el inicio, pero de todas formas no hay muchos recursos, no salís con recursos para saber alfabetizar, entonces, de todas formas, tenés que buscar alternativas: investigar, seguir formándote por fuera, para poder buscar estrategias y recursos

5. ¿Participás regularmente en capacitaciones o actualizaciones sobre alfabetización inicial? ¿Por qué sí o por qué no?

He participado en los "TAIN" que hizo el profesorado respecto a la alfabetización en el momento en que estuve estudiando. Pero la verdad es que después de haberme recibido no tuve ningún curso sobre alfabetización de manera formal. Es decir, sí investigué, busqué estrategias y recursos que me puedan ayudar para abordar la alfabetización, pero no me capacité por fuera del profesorado. Y

no lo hice aun porque no me surgió la necesidad de hacerlo, lo que aprendí lo aprendí estando dentro del aula y con mis compañeras, pero todavía no me formé, no me capacité en ningún curso con respecto a la alfabetización.

6. ¿Cómo describirías tu rol en el proceso de alfabetización en comparación con el de las familias o cuidadores?

Yo creo que mi rol como docente en el proceso de alfabetización es de una manera activa y estando presente de manera constante, ya que todos los días se trabaja la alfabetización directa e indirectamente, todos los días se ve el proceso de cada uno de los alumnos: quién es el que necesita más, quién es el que necesita menos. Ya que, generalmente, por parte de las familias hay una ausencia en el interés de este aprendizaje. Entonces siento que el rol docente es mucho más activo porque las familias dejan que sea un proceso que se haga solo o mediante la escuela, a no ser que ese niño o niña necesite -me refiero a que tenga otros tiempos de aprendizaje- que se convoque a las familias que participen de manera activa para poder ayudarlo a que se alfabetice. De ser así y de no ser así, hay muchas familias que no se toman el tiempo, o quizás no tienen el tiempo para acompañar.

Sobre los estudiantes.

7. En tu experiencia, ¿qué competencias básicas deberían lograr los estudiantes al finalizar primer grado en lectura y escritura?

En mi experiencia creo que lo básico que tendrían que lograr cuando terminan primer grado, además de poder escribir su nombre, es por lo menos, saber los días de la semana, reconocerlos, reconocer su nombre, el del algún compañero, compañera o de algún familiar; quizá también poder entender lo que se escribe en el pizarrón. Muchas veces los niños copian lo que dice el pizarrón, pero no entienden, entonces creo que sería bueno que por lo menos empiecen a comprender o a leer, quizás la comprensión llegué después, pero leer lo que dice y ahí poder empezar a comprender lo que se está leyendo. O leer oraciones cortitas, ya que en el proceso también se incentiva lo de la lectura por sí mismos, entonces que lean por lo menos una oración, algo cortito y que lo puedan entender. Me parece que eso es fundamental para que pasen a segundo grado

y no estén... si bien el proceso de alfabetización continua en segundo grado, pero ya teniendo una base más sólida para ellos va a ser mucho más sencillo comprender todos los contenidos que se abordan en segundo grado. Y bueno, los niños y las niñas que continúan en proceso de alfabetización, obviamente, lo van a continuar en segundo grado, ya que es una unidad pedagógica, pero lo ideal sería que pudiese estar resuelto para que puedan tener mayor autonomía y comprensión a la hora de resolver las actividades.

8. ¿Qué factores externos (familiares, sociales, tecnológicos) considerás que impactan más en el aprendizaje de la alfabetización?

Para mí los factores externos que impactan en primer lugar es la tecnología. La tecnología hoy esta desde muy temprana edad en la vida de los niños y las niñas. Incluso me atrevería a decir que antes del año de vida los niños ya tienen una pantalla frente a sus ojos, ya sea un dibujito, un jueguito, vídeo de cualquiera sea, y esto ralentiza su proceso cognitivo y esto perjudica después en su proceso de aprendizaje, no solamente en el proceso de alfabetización, sino en todo su proceso de aprendizaje. Para mí el gran problema es este, porque además a través de que el niño esté todo el tiempo con una pantalla al frente, nadie le está hablando, nadie interactúa con él, entonces esta personita no interactúa con otro y todos necesitamos de un otro para poder aprender. Entonces como nadie le habla no puede aprenderlo, no puede aprender a decir sus primeras palabras. Incluso esto después se complejiza mucho más cuando tienen que escribir, porque como hablamos, escribimos, si no podemos hablar, no podemos escribir. Entonces el primer gran problema para mi es la tecnología. Y, en segundo lugar, quizás también sea esto de la familia, que lo vincule con lo anterior por este quizá desinterés en ayudar al proceso cognitivo de estas criaturas, de estos bebés, desde que nacen hasta que empiezan, por ejemplo, primer grado, durante todo ese periodo es el periodo que más absorben los niños y las niñas, es donde más se tendría que hacer énfasis en ensenarles. Entonces me parece que ahí hay una falta de interés, una falta de presencia que perjudica después en el rendimiento académico. Y después obviamente que está lo social, porque no dejemos de lado que hay muchos niños que a muchas cosas no tienen acceso, entonces eso también perjudica. O quizás están en una familia que sus padres no saben leer y escribir y entonces tampoco le pueden ensenar y entonces por ahí asisten a la escuela, pero asisten a la escuela para ser alimentados, porque

sabemos que si no comemos no podemos aprender, entonces ahí se priorizan otras necesidades y otra vez atrasamos y atrasamos. Quizá ese niño luego se termina alfabetizando, pero no en primer grado y ni siquiera en segundo. Entonces me parece que es todo un conjunto de factores que fallan y que no están viendo lo que hay que ver, no está en su prioridad lo importante que son esas personas, esos niños y esas niñas que están en su mejor momento para aprender y no es aprovechado ese momento.

Opinión y percepción.

9. ¿Creés que el diseño curricular provincial brinda herramientas adecuadas para enseñar alfabetización?

Desde mi experiencia yo creo que, si bien el Diseño Curricular brinda herramientas para la alfabetización, porque lo ve desde un lugar integral, es decir: la comunicación, la diversidad textual, las escrituras significativas y la comprensión lectora, ayuda a que uno pueda abracar esta alfabetización, pero de otras formas tiene ciertas limitaciones porque no todo puede aplicarse en la práctica. No porque sea complejo, sino porque una de las limitaciones podría ser la falta de tiempo, la cantidad de alumnos en el aula y la falta de recursos pedagógicos también, porque no todas las escuelas cuentan con ciertos recursos y materiales. También, aunque el Diseño dice que tiene la alfabetización digital como una competencia necesaria, también hay que tener en cuenta que no todas las escuelas tienen acceso a la tecnología para poder dar lugar a esto.

10. ¿Qué cambios propondrías para mejorar la enseñanza de la alfabetización en primer grado?

Yo propondría primeramente una mejor formación docente respecto de la alfabetización. Que el profesorado haga énfasis en enseñar a los futuros docentes cómo alfabetizar, porque no hay una sola forma, no todos los niños son iguales, no todos los niños aprenden de la misma manera, ya sabemos la diversidad que hay en el aula, entonces es necesario que se le dé herramientas al futuro docente para que esté capacitado para alfabetizar. Además de que hay que pensar que la sociedad de hoy es muy distinta a la sociedad de hace cinco, diez años atrás, donde como dije en la pregunta anterior, la tecnología está muy

presente ahora en el desarrollo de estos niños y estas niñas, entonces no se enseña igual. Las formas de enseñar van modificando porque la sociedad va cambiando, entonces es necesario actualizar y proponer nuevas formas de poder hacerlo. Me parece que además de que tiene que estar en la formación docente, debe estar una vez que la docente ya terminó con su formación y se recibió, me parece que deberían de proponer cursos o formas de poder ir actualizando esta manera de enseñar, de alfabetizar. También me parece que tendrían que proponer diversas propuestas pedagógicas donde la docente se pueda guiar y pueda estar presente en todos los niveles. ¿A qué me refiero con esto? A que llega un punto, llega un momento del proceso de alfabetización que están los niños que ya están alfabetizados, los que están en proceso y los que recién están empezando, porque su tiempo es otro. Entonces es necesario tener distintas actividades, distintas propuestas para todos, para que todos estén en igualdad. Por otro lado, me parece que es necesario mantener lo que se hizo el año pasado respecto de los sondeos. Quizá no sea necesario que lo envíen del gobierno, pero sí tenerlo en cuenta como una evaluación diagnóstica de primer grado y el segundo también. En primer grado yo creo que sirve un montón, porque de esa forma podés ver de manera transparente el proceso de ese niño, de esa niña en los tres momentos. En el primer sondeo que es en abril, después junio, después diciembre, y la realidad es que se ve mucho, se nota mucho el proceso que hubo. Si bien uno acompaña diariamente en esto, en este aprendizaje, pero sirve como evaluación para que la docente pueda saber también quién es el que más necesita y quién es el que ya está alfabetizado completamente. Me parece que eso facilitaría también la labor. Creo que también ayudaría que haya grupos, digamos, como si fuesen en grupos flexibles, donde haya otra docente dentro del aula que ayude a estos niños que es más le cuesta este proceso o que tienen otros tiempos, como para que ellos no se queden, porque después en el proceso algunos van muy rápido y después los que están más o menos en el camino siguen a los que ya están alfabetizados, y algunos que se quedan. Entonces es necesario que haya otra docente que ayude con esto, porque la realidad es que, si bien la docente a cargo tiene que alfabetizar a todos, la realidad es que muchas veces no dan los tiempos o son muchos en el aula y se torna un poco complicado. Pero a mí me parece que eso es necesario, además de destinar mayor tiempo a la enseñanza de la lectura y de

la escritura, principalmente en eso, para que los niños y las niñas después puedan avanzar en otros contenidos.

ENTREVISTA 4

A – 10 AÑOS DE ANTIGÜEDAD – 28 AÑOS – GERLI

Sobre la alfabetización inicial.

1. ¿Qué métodos utilizás principalmente para enseñar lectura y escritura?

Lo que yo hago para trabajar con los nenes, para enseñar lectura y escritura, es principalmente arrancar por el nombre propio. La verdad que siempre arranco de la misma manera, porque la verdad que todos los años que estuve primero me funcionó súper bien arrancar así de esa manera, porque es los nombres propios son algo que ellos ya vienen trabajando desde jardín, desde muy chiquitos, entonces como que es un buen, considero que es un buen puntapié inicial para arrancar. Entonces a partir de ahí, con el nombre propio hago varias actividades en torno a eso. Por ejemplo, los carteles con los nombres de los nenes donde ellos, no sé, por ejemplo, un día tienen que entrar y buscar su nombre para sentarse en la mesa. El calendario, los presentes y ausentes, buscar quiénes son los que vinieron, buscar el compañero o compañera que estuvo ausente y ponerlos en los ausentes. Entonces esas actividades, que están muy buenas, funcionan, se enganchan, y es algo que uso casi siempre todos los años. Después utilizo para comenzar también el tema del calendario, de los meses, los días, las semanas, el dictado del día, entre todos buscamos en el calendario el día, el número, el mes. Eso también son actividades que se recontra enganchan y funcionan muy bien. Y después ya para ir más avanzando, las secuencias, por la general yo las comienzo con un cuento como disparador, y luego de eso hago como actividades relacionadas a eso, todas las actividades en un contexto, no descontextualizadas, sino dentro de un contexto, que por lo general son algún cuento que leemos. Entonces hacemos actividades relacionadas con eso, por ejemplo, escribir nombres de los personajes, buscar los nombres de los personajes, unir con flechas, escribir palabras que aparecen en el cuento. Entonces bueno, todas actividades relacionadas con eso y también funcionan bastante bien.

2. ¿Qué materiales didácticos preferís para la enseñanza de la alfabetización?

Los materiales didácticos que prefiero por lo general son letras móviles, abecedario, imágenes, como que me muevo bastante, quizás tengo que implementar otros, pero bueno, uso principalmente esos materiales.

3. ¿Te encontrás con desafíos al momento de la alfabetización? ¿Cuáles?

Me encuentro con un montón de desafíos al momento de alfabetizar. Principalmente uno de los desafíos es cuando se comienza a observar las diferencias entre los diferentes niveles de alfabetización. Esto es, por ejemplo, en el primer trimestre quizás hay niños que están alfabetizados, pasan tres, cuatro nenes, por ejemplo, y después hay veinte que no. Entonces también pensar que podés trabajar con esos nenes. ¿Por qué? Porque uno al principio, la primera secuencia, por ejemplo, es para todos la misma, entonces como que están todos más o menos en el mismo nivel. Hay niños que vienen alfabetizados de jardín, pero bueno, a veces pasa que no sucede eso, entonces quizás están todos, entre comillas, en las mismas condiciones. ¿Pero qué pasa cuando hay nenes que comienzan a avanzar? Esto me cuesta, quizás pensar qué actividades proponerles a estos nenes que se alfabetizan rápido, por ejemplo, para seguirlos motivando a seguir avanzando, porque ¿cuál es el sentido de darles actividades, por ejemplo, de completar las vocales cuando ya saben escribir la palabra? Entonces quizás cuando se comienzan a observar esas diferencias es cuando comienzan a aparecer los desafíos. Y también obviamente cómo apoyar a los nenes que les cuesta, quizás la mayoría está en un cierto nivel y capaz tenés algunos nenes que están medio, que les cuesta y que capaz no saber cómo, ni qué herramienta implementar para ayudarlos después.

<u>Sobre la formación y el rol docente.</u>

4. ¿Sentís que tu formación docente inicial fue suficiente para abordar los desafíos de la alfabetización?

No siento que tuve una buena formación inicial, tuve buenos profesores, pero considero que no fue suficiente cuando yo en mi caso particular, tuve segundo, en mi segundo año de recibida, tampoco tenía mucha experiencia como docente,

entonces también fue un primero muy desafiante en todos sentidos. Primero ya es un grado desafiante, pero ser recién recibida prácticamente y tener primero muchísimo más. Entonces bueno, fue un año muy desafiante para mí porque bueno, había muchas cosas que, si bien la habíamos visto en el profesorado y algunas cosas como que no, no se habían visto y tenías que resolver sobre la marcha.

5. ¿Participás regularmente en capacitaciones o actualizaciones sobre alfabetización inicial? ¿Por qué sí o por qué no?

Si participo, me actualizo todo el tiempo, sigo varias páginas en Instagram, en Facebook, de cuentas de alfabetización donde leo constantemente, hago algunas capacitaciones, principalmente de alfabetización, que es la que bueno, en el profesorado, que es una de las cosas que siento que quizás, ya te digo, fue una buena formación, pero siempre se puede mejorar y como siempre yo estoy en primer ciclo, es algo que me parece que está muy bueno reforzarlo y perfeccionarse constantemente.

6. ¿Cómo describirías tu rol en el proceso de alfabetización en comparación con el de las familias o cuidadores?

Considero que mi rol es súper activo, el ser docente en primero es un rol muy activo en todo sentido, ya que bueno, en teoría soy la que más formación, entre comillas, comparado con las familias tiene. Entonces considero de todas maneras que el rol de las familias es fundamental en el acompañamiento y se nota cuando las familias acompañan en primero, se nota muchísimo cuando las familias acompañan haciendo las actividades, las tareas, cuando pedimos algún material, se nota mucho. Entonces repito, considero que es un rol activo, porque bueno, somos las que las encargadas de alfabetizar y las familias también obviamente hacen lo que pueden, pero obviamente que ellos no se prepararon académicamente para alfabetizar, que incluso nosotras siendo docentes aún nos seguimos capacitando. Obviamente las familias no podemos pretender que estén a la par de nosotras, entonces pero sí considero que las familias es un rol fundamental.

Sobre los estudiantes.

7. En tu experiencia, ¿qué competencias básicas deberían lograr los estudiantes al finalizar primer grado en lectura y escritura?

Las competencias básicas que considero que tienen que culminar en primero es una lectura de un cuento breve, con su respectiva comprensión de textos y algunas escrituras de oraciones también simples, eso considero que es como lo fundamental.

8. ¿Qué factores externos (familiares, sociales, tecnológicos) considerás que impactan más en el aprendizaje de la alfabetización?

Los factores externos que considero que impactan más son lo familiar, particularmente si la familia no acompaña, no nos acompañan, se ve, la verdad que se ve reflejado como te dije anteriormente, si las familias no piden las tareas cuando los niños ausentan, si no piden las tareas cuando, las tareas diarias me refiero, o las tareas de los cuadernos de tareas que se llevan semanalmente, si no las ayudan a resolverlas, si no les preguntan a los niños y niñas qué es lo que hicieron en el cole, la verdad es que se nota mucho, porque nosotros, esto es un equipo, o sea, si bien nosotras quizás tenemos la mayor parte de esto, las familias también es un factor fundamental, porque nosotros estamos con ellos, pero no dejamos de estar con ellos solo cuatro horas por día, ellos están muchísimas horas más, entonces considero que es fundamental que estén acompañándonos a nosotros, nosotras y a ellos y a ellas también en el proceso. Y obviamente que también los factores tecnológicos influyen un montón, porque cada vez observa más, esto creo que no nos hace falta decirlo, pero la cantidad de horas que pasan los niños a través de las computadoras, tablets, celulares, que esto que influye en un montón de cuestiones, principalmente que pasa algo súper obvio, pero la vista, yo la cantidad de niños y niñas que veo con lentes, capaz es una pavada o no, pero es impresionante. Yo no recuerdo cuando por ejemplo iba al colegio, ver niños y niñas con lentes. Es más, yo tenía una compañera y era como viste, entre comillas, la rara, ¡wow, tiene lentes! y ahora es común. Yo tengo, pensando en los nenes segundo que estuvieron conmigo en primero, siete u ocho con lentes, es una cantidad impresionante, teniendo en cuenta que son chiquitos, digo, no es que son adultos y demás. Y eso es todo. Influye las pantallas. Después, obviamente esto de la espera, de querer todo ya,

al estar estimulados todo el tiempo con la computadora, con las imágenes, con los vídeos, con la música, con los ruidos en el colegio, eso se ve, recontra se ve en sus actitudes, en sus comportamientos, el querer todo ya, el no querer compartir con los compañeros, en no esperar, porque bueno, están horas y horas con las pantallas, que hasta un cierto punto quizás está bueno, pero obviamente siempre tratando de buscar que interactúen o jueguen o utilicen para cosas copadas, porque en Internet hay un montón de cosas copadas para los nenes. Pero bueno, quizás también nosotros deberíamos mandarles a las familias, quizás, porque para las familias tampoco saben links para que jueguen, porque hay un montón de links que están buenas para que ellos se diviertan jugando, así bien juegan un montón de cosas, pero quizás también sería bueno que juegan cosas que les sean útiles para ellos, para ayudar en el proceso de alfabetización o bien depende de grado, pero sería una buena herramienta, si se utiliza bien.

Opinión y percepción.

9. ¿Creés que el diseño curricular provincial brinda herramientas adecuadas para enseñar alfabetización?

Considero que no son suficientes, por eso es por lo que tenemos que hacer tantas capacitaciones o estar leyendo artículos constantemente, porque bueno, creo que no, el diseño no es suficiente para para poder brindarnos herramientas adecuadas para la alfabetización.

10. ¿Qué cambios propondrías para mejorar la enseñanza de la alfabetización en primer grado?

Estaría bueno, pero bueno, ya te digo, sería como muy puntual, una vez en el año o capaz al principio y en el segundo trimestre, por ejemplo, como para brindarles herramientas también a ellos que seguramente quieran aportar y ayudar a los niños y a las niñas para seguir avanzando en la alfabetización. Y, por otro lado, quizás hacer encuentros también específicamente entre docentes y para intercambiar directamente herramientas. O sea, no tanto de tanta introducción, porque a veces pasa eso, viste que yo siento que a veces se hace mucha introducción en un montón de cosas, de capacitaciones o de artículos

que leo y que sé yo, y es como que a veces como que se termina no diciendo nada, importante. Entonces quizás ir a lo más puntual, decir, bueno, a ver, vamos a hacer un encuentro para intercambiar ideas, no sé, yo utilizo esta herramienta para este tipo de actividad, yo utilizo la otra. Entonces entre nosotras nos vamos como intercambiando ideas porque a veces estás tanto tiempo capaz en primero o en segundo, que te quedas como sin herramientas o utilizas siempre las mismas. Entonces quizás otra colega de otro cole, otra escuela tiene otras ideas innovadoras y nos vamos nutriendo. Entonces quizás yo te digo como encuentros más específicos para brindar como herramienta o bueno, algo por el estilo.

ENTREVISTA 5

R – 3 AÑOS DE ANTIGÜEDAD – 30 AÑOS DE EDAD – AVELLANEDA

Sobre la alfabetización inicial.

1. ¿Qué métodos utilizás principalmente para enseñar lectura y escritura?

Me baso en el método constructivista, específicamente en prácticas de enseñanza que invita a pensar Kaufman. Entiendo que el aprendizaje se debe dar por construcción, para que tenga sentido y para que todos y todas puedan aprender en su propio proceso. También, utilizo el método fonético, en donde, lejos de la construcción, es la asociación directa de grafema y fonema. Lo utilizo cuando no tengo más herramientas que acompañen esa construcción del conocimiento y considero que, en esos casos, sirve. Pero no es mi primera, ni la preferida.

2. ¿Qué materiales didácticos preferís para la enseñanza de la alfabetización?

Mucho material concreto, visual y digital. Tienen que estar en contacto con libros y con palabras escritas. Deben tener soportes gráficos para poder asociar las palabras con sus significados y, como son niños y niñas tecnológicas, siempre es bueno tener alguna propuesta lúdica digital o vídeo que contribuya en la alfabetización.

3. ¿Te encontrás con desafíos al momento de la alfabetización? ¿Cuáles?

La alfabetización es un desafío en sí mismo. Pensarme a mí como adulta queriendo aprender un idioma, tipo chino, es un desafío. Y a los chicos y las chicas les pasa lo mismo. Acceder al sistema de escritura, que para la mayor parte de la sociedad es algo tan natural y fácil, es una de las tareas más difíciles a niveles propios de la cognición. Entonces, me encuentro con el desafío de la presión social y familiar que ejercen contra los niños y niñas para que "ya" aprendan a leer y escribir. Me encuentro con el desafío curricular, con los contenidos y lo oculto, la misma cotidianeidad ¿no? sería mucho más sencillo el proceso de alfabetización si todos y todas tendrían un plato de comida todos los días, una familia que acompañe, que sea cariñosa y juegue. A veces, las prioridades son otras, aun que entiendo que es un derecho el acceso a la lectura y la escritura, muchas veces queda por debajo de otras situaciones.

Sobre la formación y el rol docente.

4. ¿Sentís que tu formación docente inicial fue suficiente para abordar los desafíos de la alfabetización?

Insuficiente, diría. Conocí las teorías, me dijeron que SÍ y que NO hacer, pero nada más que eso. Debería existir un espacio específico sobre alfabetización, porque las herramientas que tengo las fui creando en la práctica, con los y las estudiantes, y también con algunas docentes que compartimos experiencias.

5. ¿Participás regularmente en capacitaciones o actualizaciones sobre alfabetización inicial? ¿Por qué sí o por qué no?

En todas las que puedo, sí. Depende mucho la cuestión económica y de tiempos. Muchas veces... no, siempre tengo cosas del colegio para hacer en mi casa, entonces no puedo anotarme a estudiar, porque no me daría la cabeza.

6. ¿Cómo describirías tu rol en el proceso de alfabetización en comparación con el de las familias o cuidadores?

Bueno, yo soy especialista en educación. Yo tengo las herramientas, como dije antes porque me las dio la práctica y compañeras, para acompañar esos procesos de aprendizajes. Sin embargo, la familia es un pilar sumamente

importante, y se nota mucho cuando hay una familia que acompaña y otra que no. La que no acompaña es un obstáculo, porque traba ese proceso. Por eso es por lo que las propuestas son tan diversificadas en un aula, porque atienden a cada uno de esos procesos y realidades.

Sobre los estudiantes.

7. En tu experiencia, ¿qué competencias básicas deberían lograr los estudiantes al finalizar primer grado en lectura y escritura?

Saber leer y escribir su nombre, el de integrantes de sus familias o personas significativas, de sus compañeros y compañeras. Tener algunas nociones básicas, algún repertorio de palabras conocidas para poder generar nuevas. Pero todo eso, depende de lo que hagamos nosotras, de las herramientas que les brindemos para que puedan seguir aprendiendo.

8. ¿Qué factores externos (familiares, sociales, tecnológicos) considerás que impactan más en el aprendizaje de la alfabetización?

Como dije antes, las familias que no acompañan o que no cumplen su función primordial impactan en todos los aspectos de la vida de un estudiante. Con respecto a lo tecnológico, no creo que tengan influencia. Antes dije que soy consciente de que estos pibes y pibas son hijos e hijas de la tecnología, entonces nosotros debemos acercarles esas propuestas que les copan y que promueven que sigan aprendiendo. Y lo social, es complejo, pero no con la alfabetización, con la vida misma, un pibe, una piba que no cena, o que no duerme bien, probablemente no pueda sentirse cómodo o cómoda con las propuestas de enseñanza, porque tiene otras cuestiones biológicas y psicológicas mucho más importantes y que no puede manejar.

Opinión y percepción.

9. ¿Creés que el diseño curricular provincial brinda herramientas adecuadas para enseñar alfabetización?

Herramientas, no sé. Plantea un enfoque transversal y hace mucho énfasis en la alfabetización, pero no hay herramientas que te ayuden a planificar en la

diversidad, por ejemplo. O que te orienten en cómo acompañar esos procesos de alfabetización que no pudieron alcanzarse en el primer ciclo.

10. ¿Qué cambios propondrías para mejorar la enseñanza de la alfabetización en primer grado?

Creo que los salones superpoblados influyen de manera negativa, porque cada estudiante merece una propuesta que se ajuste a sus necesidades, y es muy difícil con 35 o 40 pibes y pibas por aula. También, es de suma urgencia, que puedan habilitar el trabajo entre paralelas o parejas pedagógicas, que tiene que ver con las aulas llenas, pero si no fuese así, también es muy importante poder contar con un par todo el tiempo, para poder estar a disposición de cada uno y cada una. Y, por último, desde las jefaturas, gobiernos provinciales y municipales deberían acercar y llevar a cabo capacitaciones con respecto a la alfabetización, obligatorios, pero acordes a los horarios en los que trabajamos las docentes.

Anexo II – Plan de Estudios del Profesorado de Educación Primaria en PBA

- Nombre de la Carrera: Profesorado de Educación Primaria
- Título que otorga: Profesor de Educación Primaria
- Duración: 4 (cuatro) años
- Plan Aprobado por Resolución Nº 4154/07

Estructura Curricular

PRIMER AÑO		
CAMPOS	ESTRUCTURA CURRICULAR	CARGA HORARIA ANUAL
ACTUALIZACIÓN FORMATIVA	Taller de lectura, escritura y oralidad	64 módulos
	Taller de pensamiento lógico matemático	64 módulos
	Taller de definición institucional (TADI)	64 módulos

SUBJETIVIDAD Y CULTURAS	Psicología del desarrollo y el aprendizaje I	64 módulos
SABERES A ENSEÑAR	Corporeidad y motricidad	32 módulos
	Arte y educación	64 módulos
FUNDAMENTACIÓN	Filosofía	64 módulos
	Didáctica general	64 módulos
	Pedagogía	64 módulos
	Análisis del mundo contemporáneo	32 módulos
PRÁCTICA DOCENTE	Práctica en terreno	32 módulos
	Taller integrador interdisciplinario	32 módulos
	Herramientas	32 módulos
Total, de horas 672 módulos		

SEGUNDO AÑO		
CAMPOS	ESTRUCTURA CURRICULAR	CARGA HORARIA ANUAL
SUBJETIVIDAD Y LAS CULTURAS	Psicología del desarrollo y el aprendizaje II	64 módulos
	Psicología social e institucional	32 módulos
	Cultura, comunicación y educación	32 módulos
SABERES A ENSEÑAR	Educación artística	64 módulos
	Didáctica de las Prácticas del Leguaje y la Literatura I	64 módulos
	Didáctica de las Ciencias Sociales I	64 módulos
	Didáctica de las Ciencias Naturales I	64 módulos
	Didáctica de la Matemática I	64 módulos
FUNDAMENTACIÓN	Teorías sociopolíticas y educación	64 módulos

	Didáctica y currículum de nivel primario	64 módulos
PRÁCTICA DOCENTE	Práctica en terreno	64 módulos
	Taller integrador interdisciplinario	32 módulos
	Herramientas	32 módulos
Total, de horas 704 módulos		

TERCER AÑO		
CAMPOS	ESTRUCTURA CURRICULAR	CARGA HORARIA ANUAL
SUBJETIVIDAD Y LAS CULTURAS	Configuraciones culturales del sujeto educativo de primaria	32 módulos
	Medios audiovisuales, TIC y Educación	32 módulos
SABERES A ENSEÑAR	Educación Física escolar	64 módulos
	Didáctica de las Prácticas del Leguaje y la Literatura II	64 módulos
	Didáctica de las Ciencias Sociales II	64 módulos
	Didáctica de las Ciencias Naturales II	64 módulos
	Didáctica de la Matemática II	64 módulos
FUNDAMENTACIÓN	Historia y prospectivo de la educación	64 módulos
	Políticas, legislación y administración del trabajo escolar	64 módulos
PRÁCTICA DOCENTE	Práctica en terreno	128 módulos
	Taller integrador interdisciplinario	32 módulos
	Herramientas	32 módulos

TRAYECTO FORMATIVO OPCIONAL	TFO	64 módulos
Total, de horas 704 módulos		

CUARTO AÑO		
CAMPOS	ESTRUCTURA CURRICULAR	CARGA HORARIA ANUAL
SUBJETIVIDAD Y LAS CULTURAS	Pedagogía critica de la diferencia	32 módulos
SABERES A ENSEÑAR	Ateneo de las Prácticas del Leguaje y la Literatura	64 módulos
	Ateneo de las Ciencias Sociales	64 módulos
	Ateneo de las Ciencias Naturales	64 módulos
	Ateneo de la Matemática	64 módulos
FUNDAMENTACIÓN	Reflexión filosófica de la Educación	32 módulos
	Dimensión ético-política de la praxis docente	32 módulos
PRÁCTICA DOCENTE	Práctica en terreno	256 módulos
	Taller integrador interdisciplinario	32 módulos
TRAYECTO FORMATIVO OPCIONAL	TFO	32 módulos
Total, de horas 704 módulos		

CARGA HORARIA TOTAL DE LA CARRERA 2816 HORAS

Anexo III – Plan Nacional de Alfabetización.

El 28 de mayo de 2024 en el marco del Consejo Federal de Educación, se firmó el Compromiso Federal por la Alfabetización que suscribieron las 24 jurisdicciones. Es decir que, desde Nación en articulación con todas las jurisdicciones del país, se asumió el compromiso de trabajar de manera articulada y sostenida para revertir esa realidad y que todos los chicos puedan aprender a leer y escribir y, así, contar su propia historia.

La implementación transversal de una política demanda una estructura de gobernanza sólida que facilite la coordinación entre diferentes niveles de gobierno (nacional, provincial, municipal) y con otros actores clave como organizaciones no gubernamentales, el sector privado, y la sociedad civil. Esta coordinación garantiza que las acciones se alineen y se refuercen mutuamente.

Decreto 579/2024

DECTO-2024-579-APN-PTE - Créase Programa.

Ciudad de Buenos Aires, 03/07/2024

VISTO el Expediente N° EX-2024-65736858-APN-DD#ME, la Ley de Educación Nacional Nº 26.206 y sus modificatorias y la Resolución del CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN N° 471 del 28 de mayo de 2024, y

CONSIDERANDO:

Que la CONSTITUCIÓN NACIONAL en su artículo 14 y los Tratados Internacionales incorporados a ella, conforme su artículo 75, incisos 17, 18,19 y 22, consagran el derecho de enseñar y aprender, y establecen obligaciones del ESTADO NACIONAL a partir de ello.

Que por la Ley de Educación Nacional Nº 26.206 y sus modificatorias se regula el ejercicio del referido derecho de enseñar y aprender.

Que por el artículo 8° de la precitada ley se dispone que “La educación brindará las oportunidades necesarias para desarrollar y fortalecer la formación integral de las personas a lo largo de toda la vida y promover en cada educando/a la capacidad de definir su proyecto de vida, basado en los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común”.

Que, asimismo, por el artículo 11, inciso l) de la referida ley se estipula, como uno de los fines y objetivos de la política educativa nacional, fortalecer la centralidad de la lectura y la escritura, como condiciones básicas para la educación a lo largo de toda la vida, la construcción de una ciudadanía responsable y la libre circulación del conocimiento.

Que garantizar la alfabetización de los niños y jóvenes es un compromiso con la igualdad de oportunidades en el presente y con el desarrollo libre de un proyecto de vida personal.

Que la alfabetización habilita a las personas a desarrollar su máximo potencial y participar plenamente en la sociedad en la que se insertan, ampliando las posibilidades de comunicación y de integración al mundo.

Que de la evaluación nacional “Aprender 2016” se refleja que CUATRO (4) de cada DIEZ (10) estudiantes de tercer grado se ubicaron en el nivel básico o menor de desempeño, presentando mayores dificultades en la interpretación de textos.

Que del “Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019)” elaborado por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago) surge que el CUARENTA Y SEIS POR CIENTO (46 %) de los estudiantes de tercer grado se ubicaron en el nivel de desempeño más bajo, dando cuenta de dificultades para trabajar con información que no es explícita o no está destacada.

Que del referido estudio se desprende que el SESENTA Y OCHO COMA UNO POR CIENTO (68,1 %) de los estudiantes de sexto grado no alcanzó el nivel mínimo de competencias que se considera aceptable en esa etapa de la escolaridad.

Que de la evaluación nacional “Aprender 2023” se evidencia que aproximadamente el TREINTA Y CUATRO POR CIENTO (34 %) de los estudiantes de sexto grado no alcanzó el nivel de desempeño Satisfactorio de comprensión lectora, es decir, se ubica en el mínimo de los niveles de desempeño que se consideran necesarios para dicho grado.

Que con relación al nivel secundario, del resultado de las pruebas “PISA digital 2022” se revela que aproximadamente el CINCUENTA Y CINCO POR CIENTO (55 %) de los estudiantes argentinos se ubican en el “NIVEL 1 Y MENOR”, no alcanzando el nivel mínimo de desempeño establecido por dichas evaluaciones.

Que a partir de los datos anteriormente expuestos se puede afirmar que las habilidades básicas de lectura y escritura, motores fundamentales para el aprendizaje a lo largo de la vida, no están aseguradas, lo que impacta directamente en el desempeño de los estudiantes, su autoestima, su relación con la vida escolar, sus posibilidades de comprensión del mundo y de tomar decisiones informadas en cuanto a su presente y su futuro.

Que carecer de conocimientos y habilidades básicas de lectura y escritura reduce las posibilidades de elección, el acceso a la educación superior, las oportunidades laborales y la participación democrática y creativa en la sociedad.

Que se requieren estrategias de recuperación y aceleración del aprendizaje en forma urgente, involucrando a todos los actores sociales en la agenda de la alfabetización como eje central del cambio educativo.

Que, en virtud de lo referido precedentemente, es necesario poner a la alfabetización en el centro de la política educativa, con un abordaje federal, progresivo, integral e intercultural.

Que mediante la Resolución del CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN N° 471/24, entre otras cuestiones, se aprobó el documento “Compromiso Federal por la Alfabetización – Plan Nacional de Alfabetización”, en el que se establecieron los objetivos y ejes del Plan Nacional de Alfabetización, así como las acciones que se llevarían a cabo.

Que, en este marco, resulta pertinente crear el Programa “PLAN NACIONAL DE ALFABETIZACIÓN”, con el objetivo de lograr que los estudiantes de la REPÚBLICA ARGENTINA puedan leer, comprender y producir textos en forma acorde a su nivel educativo.

Que, en dicho contexto, este Programa buscará fomentar la alfabetización de todos los estudiantes.

Que desde el citado Programa se promoverán acciones concretas en acuerdo con las VEINTICUATRO (24) jurisdicciones, trabajando en forma articulada en el

diseño, la implementación y el seguimiento de las acciones propuestas, y se impulsará la formación de la red de apoyo a la alfabetización, a partir de la cual se acompañará y asistirá a las referidas jurisdicciones, atendiendo a esta demanda prioritaria y urgente.

Que, en el marco del mencionado Programa, se promoverá el establecimiento de relaciones estratégicas con organismos de gobierno y organizaciones del sector privado y de la sociedad civil que apoyen iniciativas de alfabetización, y se buscará desarrollar recursos materiales y estrategias de comunicación integral para promover la temática.

Que para realizar un abordaje integral y de manera transversal, es necesario llevar adelante las acciones propuestas de manera conjunta y mancomunada con las distintas dependencias de la SECRETARÍA DE EDUCACIÓN del MINISTERIO DE CAPITAL HUMANO, así como también en articulación con las otras reparticiones de dicha cartera ministerial, puesto que la alfabetización es un proceso que se consolida de forma gradual y continua y requiere, por tanto, del trabajo cooperativo entre los diferentes actores y sistemas involucrados.

Que el servicio de asesoramiento jurídico pertinente ha tomado la intervención de su competencia.

Que la presente medida se dicta de acuerdo con las facultades emergentes del artículo 99, inciso 1 de la CONSTITUCIÓN NACIONAL.

Por ello,

EL PRESIDENTE DE LA NACIÓN ARGENTINA DECRETA:

ARTÍCULO 1°.- Créase el Programa “PLAN NACIONAL DE ALFABETIZACIÓN” en el ámbito de la SECRETARÍA DE EDUCACIÓN del MINISTERIO DE CAPITAL HUMANO, con el objeto de lograr que los estudiantes de la REPÚBLICA ARGENTINA puedan leer, comprender y producir textos en forma acorde a su nivel educativo.

ARTÍCULO 2°.- Establécese que, a partir de la implementación del Programa que se crea por el artículo 1° del presente acto, se desarrollará una política de alfabetización prioritaria y transversal, a partir de la cual se acompañará y asistirá a las VEINTICUATRO (24) jurisdicciones del país en el diseño y desarrollo de

sus políticas de alfabetización, a través de propuestas educativas y acciones acordadas conjuntamente.

ARTÍCULO 3º.- Las acciones que se desarrollen en el marco del Programa “PLAN NACIONAL DE ALFABETIZACIÓN” se estructurarán en los siguientes ejes:

a. El compromiso de alcance comunitario.

b. La alfabetización en los primeros años de la escolaridad.

c. La transversalidad de la alfabetización.

d. La formación docente inicial y continua.

e. El acceso a recursos educativos de calidad.

f. El monitoreo y evaluación.

g. La consolidación de una estructura que vincule las inversiones en alfabetización con las condiciones efectivas para el aprendizaje.

ARTÍCULO 4º.- Para lograr los objetivos propuestos, en el marco del Programa “PLAN NACIONAL DE ALFABETIZACIÓN”, se llevarán a cabo las siguientes acciones:

a. Promover la implementación de estrategias de alfabetización.

b. Acompañar, asistir y fortalecer a las jurisdicciones de todo el país en el diseño de los planes de alfabetización, así como promover acuerdos en el marco del CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN para garantizar su implementación.

c. Fomentar la celebración de acuerdos y convenios para el diseño e implementación de estrategias y el desarrollo de actividades puntuales de alfabetización.

d. Propiciar la formación de una red nacional de apoyo a la alfabetización con el objeto de articular y desarrollar acciones en conjunto para abordar la temática de manera integral.

e. Producir, imprimir, adquirir y/o distribuir materiales educativos y libros para los estudiantes, y materiales con orientaciones para directores, docentes y/o

familias, con el propósito de intensificar la enseñanza y el aprendizaje de la lectura, la escritura y la oralidad.

f. Desarrollar, en conjunto con las jurisdicciones, propuestas para fortalecer el acompañamiento a las trayectorias estudiantiles que incorporen estrategias de aceleración de los aprendizajes.

g. Ofrecer recursos para los equipos técnicos jurisdiccionales, equipos de dirección escolar y supervisores, para que promuevan un trabajo integral en las escuelas de nivel inicial, primario y secundario en relación con los procesos de alfabetización de sus estudiantes.

h. Acompañar a los equipos jurisdiccionales en la implementación del Programa “PLAN NACIONAL DE ALFABETIZACIÓN” a través de propuestas de formación inicial y continua a los docentes con el fin de impulsar mejoras en la enseñanza de la lectura, la comprensión y la producción de textos.

i. Promover las condiciones materiales y culturales para que todos los estudiantes de la REPÚBLICA ARGENTINA adquieran habilidades de lectura, escritura y oralidad.

j. Fortalecer el rol de las bibliotecas escolares y comunitarias, tanto físicas como digitales.

k. Desarrollar e implementar, en conjunto con las áreas pertinentes, dispositivos de evaluación y de relevamiento de información que permitan monitorear el estado de situación de la alfabetización en la educación obligatoria, para tomar decisiones basadas en la evidencia recolectada.

l. Diseñar estrategias de comunicación integral para promover la alfabetización.

m. Todas aquellas acciones que la Autoridad de Aplicación del referido Programa decida implementar.

ARTÍCULO 5°.- La SECRETARÍA DE EDUCACIÓN del MINISTERIO DE CAPITAL HUMANO será la Autoridad de Aplicación del presente decreto y quedará facultada para el dictado de las normas aclaratorias y complementarias que resulten necesarias para su implementación técnica y operativa, así como para celebrar los acuerdos y convenios para el adecuado cumplimiento de los

objetivos del Programa “PLAN NACIONAL DE ALFABETIZACIÓN”, que se crea a través del artículo 1° del presente acto.

ARTÍCULO 6º.- El Programa “PLAN NACIONAL DE ALFABETIZACIÓN” se financiará con las partidas que anualmente asigne la Ley de Presupuesto General de la Administración Nacional al MINISTERIO DE CAPITAL HUMANO.

ARTÍCULO 7°.- Facúltase a la JEFATURA DE GABINETE DE MINISTROS para que adopte las adecuaciones presupuestarias que la implementación del Programa “PLAN NACIONAL DE ALFABETIZACIÓN” requiera.

ARTÍCULO 8°.- El presente decreto entrará en vigencia a partir del día siguiente al de su publicación en el BOLETÍN OFICIAL.

ARTÍCULO 9º.- Comuníquese, publíquese, dese a la DIRECCIÓN NACIONAL DEL REGISTRO OFICIAL y archívese.

MILEI - Guillermo Francos - Sandra Pettovello

Fecha de publicación 04/07/2024: https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/310048/20240704