



UGR Universidad
del Gran Rosario

TESINA

presentada para acceder al título de grado de la carrera de

LICENCIATURA EN PSICOPEDAGOGÍA

Título:

**“Concepciones sobre alfabetización inicial
y su abordaje por parte de docentes de
Jardín Maternal y Nivel Inicial”.**

Autora:

Pola, Triana. IUGR-7380

Directora:

Lic. Marrone, Trinidad

Co-Directora:

Lic. Gili, Georgina

Fecha de Presentación:

26/08/2022

Rosario, 14 de diciembre de 2022

**“CONCEPCIONES SOBRE ALFABETIZACIÓN INICIAL
Y SU ABORDAJE POR PARTE DE DOCENTES DE
JARDÍN MATERNAL Y NIVEL INICIAL”.**

Autora: Triana Pola

Firma:

Directora: Lic. Trinidad Marrone

Firma:

Co-directora: Lic. Georgina Gili

Firma:

AGRADECIMIENTOS

“...Cada persona, desde que nace, “lee” el mundo, infatigablemente busca sentidos. Y, del mismo modo, si le dan la ocasión, también puede “escribir” o “inscribir” en palabras, ese mundo que ha leído.” Graciela Montes.

A mis padres, quienes me mostraron el mundo y me enseñaron a buscar en él mis propios sentidos.

A mis abuelos, quienes me alfabetizaron amorosamente.

A Trinidad y Georgina, quienes me acompañaron en este proceso de construcción de sentidos, mostrándome una manera sensible y alegre de mirar, desde la Psicopedagogía, el mundo.

A las instituciones educativas, el Jardín Maternal y el Nivel Inicial, que se brindaron generosamente para este estudio e hicieron posible el ingreso al mundo de las salas.

A las docentes, quienes compartieron desde la amabilidad sus ‘saberes’ y ‘haceres’, permitiéndome adentrarme en el mundo de la enseñanza para la presente investigación.

RESUMEN

La presente Tesina de grado fue realizada en el marco de la carrera de la Licenciatura en Psicopedagogía en la Universidad del Gran Rosario. En la misma se analizaron las concepciones sobre alfabetización inicial y su abordaje por parte de docentes de Jardín Maternal (JM) y Nivel Inicial (NI), en dos instituciones privadas de la localidad de Arequito. La investigación se llevó a cabo desde un enfoque cualitativo con alcance descriptivo, a partir del cual se realizaron entrevistas semiestructuradas a docentes de Jardín Maternal y de Nivel Inicial con el propósito de conocer sus concepciones sobre alfabetización inicial y observaciones con participación activa en sala de 2 años de JM y sala de 5 años de NI con el objeto de atender los abordajes sobre dicha temática. Para el análisis de los datos se llevó a cabo un proceso mixto, puesto que algunas de las categorías fueron establecidas con anterioridad en el Marco Teórico y otras se construyeron a partir de la lectura de los datos. El análisis e interpretación de los mismos permitió visibilizar que las concepciones docentes sobre la alfabetización inicial son coherentes con los abordajes de las mismas, ya que aquellas docentes de NI que conciben la lectura como un sistema de decodificación y la escritura como un sistema de transcripción, promueven en sus prácticas actividades que implican la copia aislada de palabras mediante el reconocimiento de los sonidos de las letras que las conforman. Además, se hallaron diferencias respecto a los modos en que cada nivel de la Educación Inicial introduce la alfabetización, en relación a las unidades del lenguaje escrito consideradas y al tipo de textos ofrecidos. Por último, se encontró que el nombre propio constituye el principal recurso con el que se introducen la lectura y la escritura en ambos niveles, a partir del cual las docentes recuperan el valor funcional de la escritura.

Palabras clave: Alfabetización inicial, concepción docente, Jardín Maternal, Nivel Inicial.

ÍNDICE GENERAL

INTRODUCCIÓN.....	3
MARCO TEÓRICO.....	7
Alfabetización en la Primera Infancia.....	7
Importancia de la concepción docente.....	14
Enfoques, métodos, teorías: ¿Cómo miramos la alfabetización?	17
Introducción de la alfabetización en el Jardín Maternal.....	21
Acercamiento a la cultura letrada desde el Nivel Inicial.....	25
ANTECEDENTES.....	30
METODOLOGÍA.....	34
Objetivos.....	34
Diseño de la investigación.....	34
Participantes.....	35
Instrumentos y procedimientos.....	36
Análisis de los datos.....	38
Aspectos éticos.....	40
RESULTADOS.....	41
1. Concepciones de las docentes de JM y de NI respecto a la alfabetización inicial.....	41
2. Modos en que se introducen la lectura y la escritura en el Jardín Maternal y en el Nivel Inicial.....	61
3. Características de las situaciones de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura en el contexto del JM y el NI.....	76
CONCLUSIONES.....	83
REFERENCIAS.....	91
APÉNDICE.....	101

INTRODUCCIÓN

El interés por la alfabetización en la Primera Infancia constituye el origen del estudio presentado en estas páginas. Se reconoce, en primer lugar, que en el entramado de instituciones que se ocupan de los niños pequeños, los Jardines Maternales y los Jardines de Infantes tienen un rol primordial (López, 2019) y es por eso que esta investigación se basa en las mismas, ya que se considera que es en este primer nivel del sistema educativo donde deben comenzar a darse respuestas pedagógicas que aseguren oportunidades para el aprendizaje de todos los niños y niñas (Borzzone de Manrique, 2020). Es por ello que el objetivo general del trabajo consiste en analizar las concepciones sobre alfabetización inicial y su abordaje desde la perspectiva de docentes de Jardín Maternal y Nivel Inicial en instituciones privadas de la localidad de Arequito.

La importancia de estudiar a los docentes radica en la convicción de que nadie deviene naturalmente alfabetizado (IRA y NAEYC, 1998 en Braslavsky, 2000), y que, a diferencia de lo que sucede con el lenguaje oral, el aprendizaje de la lectura y la escritura requiere necesariamente de la intervención de un adulto alfabetizado (Borzzone de Manrique, 2020). Esto reviste importancia considerando que los modos de enseñar y las intervenciones docentes dejan huellas en las trayectorias escolares de los pequeños, destacando así el lugar de los docentes como responsables directos de los procesos educativos (Pitluk, 2015).

A su vez, el tema resulta pertinente para ser pensado desde la Psicopedagogía en vista de que las funciones de la alfabetización forman parte integral del proceso de aprendizaje (Teale y Sulzby, 1989 en Braslavsky, 2009), objeto de estudio de la disciplina. Además, se considera que el aprendizaje actúa de manera práctica y teórica respecto del proceso educativo: teórica, puesto que no hay acto educativo que no sea objeto de reflexión en el plano de los aprendizajes y, práctica, puesto que toda educación es, ante todo, un aprendizaje logrado (Zambrano Leal, 2009). Con *educación* nos referimos a los

procesos educativos intencionados, oportunos y pertinentes, que se seleccionan a partir de sus necesidades y características, a fin de favorecer aprendizajes significativos que aporten a su desarrollo integral (Peralta, 2002).

Al respecto, la Psicopedagogía es entendida como una ciencia aplicada que no sólo obtiene conocimientos teóricos, sino que los emplea en función del proceso educativo, dentro de los cuales se encuentran la subjetividad de los alumnos y de los docentes, así como las interacciones que establecen ambos dentro de un contexto sociocultural e histórico determinado (Ortiz y Mariño, 2014). Siendo uno de los objetivos específicos de este estudio *reconocer las características de las situaciones de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura en el contexto del JM y el NI*, deviene necesario desarrollar dichos conceptos.

En primer lugar, se considera que *enseñar* es aprender a leer el mundo, y leer el mundo no es significarlo sino hacer que podamos estar más activamente entre las cosas que vivimos (Duschatzky, 2015). Se subraya al respecto que leer el mundo no supone atribuir sentidos, sino barajar en complicidad las formas de gestionar sus posibles (Duschatzky, 2015).

En segundo lugar, se asume que el acto de *aprender* implica “poder habitar una situación, subjetivar una experiencia” (Arzeno, 2004), por lo que el aprendizaje tiene carácter subjetivante (Fernández, 2012). Es decir que cuando aprendemos, a la par de construir conocimientos, nos constituimos como seres singulares y únicos, construimos nuestro psiquismo (Fernández, 2012). Se considera entonces que aprender es todo un acontecimiento, ya sea como práctica de pensamiento o como modo de subjetivación: por ello sólo pertenecemos a los sitios en los que el pensamiento es posible (Arzeno, 2004).

La revisión de las investigaciones precedentes permite identificar que las mismas se centran principalmente en el Jardín Maternal o en el Nivel Inicial, sin abordar conjuntamente a ambos niveles educativos que constituyen la Educación Inicial, para pensar cómo se introduce la alfabetización desde los mismos. Es por eso que se considera relevante abordar ambas instituciones, considerando que hay niños que asisten desde temprana edad a los Jardines

Maternales donde inician sus trayectos pedagógicos y, junto con ellos, su ingreso al mundo letrado.

De este modo, algunas de las preguntas que guiaron este trabajo, fueron: ¿Cómo conciben las docentes de JM y NI la alfabetización inicial? ¿Cómo la incluyen en sus prácticas? ¿De qué maneras abordan en salas de 2 y de 5 años la lectura y la escritura? ¿Qué concepciones tienen las docentes de dichos procesos?

Desde el reconocimiento del valor y el efecto de los aprendizajes tempranos sobre los aprendizajes posteriores, se sostiene que la reflexión de las docentes debe orientarse a la búsqueda de medios pedagógicos adecuados para alfabetizar a los niños pequeños, propuestas llenas de interés y en las que esté ausente toda forma de presión (Borzzone de Manrique, 2020), por lo que se enfatiza sobre el rol que debe asumir la Educación Inicial: el de ser una vía de acceso a la alfabetización para todos los niños y niñas (Borzzone de Manrique, 2020) y el de mantener la continuidad de la alfabetización temprana como proceso creativo, placentero, necesario, útil, inteligente, vinculado a la cultura escrita de su medio (Braslavsky, 2009).

Desde una concepción de la enseñanza que considera como contenido escolar a las prácticas sociales de la lectura y la escritura, la *lengua escrita* no puede reducirse al conjunto de elementos gráficos y sus variantes tipográficas, sino que se concibe como una construcción histórica, un objeto social (Molinari, 2008). Proponemos, para ello, pensar en la alfabetización inicial como una tríada compuesta por el sistema de representación alfabética del lenguaje, las conceptualizaciones que tienen los niños y niñas de este objeto y quienes enseñan (Ferreiro, 1997). Nos centraremos en cómo estos últimos introducen el objeto de conocimiento, la lectura y la escritura, *reconociendo las características de las situaciones de enseñanza y aprendizaje e identificando las concepciones docentes respecto de la alfabetización inicial*, ya que, según Emilia Ferreiro (1997), es necesario reanalizar las prácticas de introducción a la lengua escrita, tratando de ver los supuestos que subyacen a ellas.

A lo largo de la presente investigación, en primer lugar, en el Marco Teórico, se desarrollan las principales líneas teóricas, conceptos e ideas que, como recorrido conceptual, guiarán el trabajo. En segundo lugar, en el apartado de los Antecedentes, se resumen los aportes de las investigaciones precedentes que permitieron pensar en la problemática planteada ya que guardan relación con ella pero dejan un vacío empírico, el cual posibilitó la realización del presente estudio.

En tercer lugar, se presenta el Diseño Metodológico de la investigación, a partir del cual se realizaron entrevistas semiestructuradas a docentes de ambos niveles (JM y NI) e instancias de observaciones con participación activa en sala de 2 años de JM y salas de 5 años de NI, para dar cuenta de los objetivos propuestos. En cuarto lugar se desarrollan los Resultados, en los que se analizan los datos obtenidos de las entrevistas y observaciones, poniéndolos a dialogar con la teoría que se consideró en el Marco Teórico y los Antecedentes. Por último, en el apartado de las Conclusiones, se describen los aportes más importantes en función de los resultados obtenidos.

Desde esta investigación se propone entonces reconocer las ideas que las docentes de Educación Inicial tienen respecto de la alfabetización en edades tempranas y dar cuenta de los abordajes sobre dicha temática en salas de los niveles de Jardín Maternal y Nivel Inicial. A su vez, desde la Psicopedagogía se busca fomentar la indagación crítica y el diálogo a propósito de temas como la alfabetización en instituciones para la Primera Infancia y la manera de entender la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura.

MARCO TEÓRICO

Alfabetización en la Primera Infancia

La educación se hace cargo de mostrar el mundo existente a estos “nuevos” que no lo conocen; y, con ellos, llegará su posibilidad de transformarlo. Laura Pitluk.

Hace algunos años, cuando se planteaba la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura en el jardín, el tema suscitaba un rechazo general entre los docentes, ya que se pensaba que la alfabetización no podía ser considerada un objetivo pedagógico del jardín, porque se asociaba este proceso a una forma particular de intervención, de enseñanza en la escuela primaria, que no sólo no reflejaba sino que era contraria a la dinámica de trabajo, juego e interacción característica del Nivel Inicial (Borzzone de Manrique, 2008).

Esta perspectiva ha cambiado debido, entre otros factores, a que los docentes del jardín conocen la naturaleza del proceso de alfabetización, esto es, el hecho de que el proceso se inicia mucho antes de la instrucción formal en primer grado (Borzzone de Manrique, 2008). Es decir que conocer que los niños sabían cosas sobre el leer y el escribir en edades muy tempranas fue una revelación ineludible para quienes todavía no habían abierto las puertas del jardín a los trazos de la lengua escrita (Grunfeld, 2008).

En efecto, se sostiene que entre el primer año y los cinco años de edad, los niños y niñas comienzan a adquirir los conocimientos de su cultura y acceden al mundo cultural alfabetizado como participantes plenos (Borzzone de Manrique, 2008). Atendiendo la temática central de esta investigación, la alfabetización inicial, se acepta que “un consenso sobre una definición única de alfabetización es casi imposible” (Harris y Hodges, 1995 en Braslavsky, 2009) y se considera que el desarrollo de la alfabetización comienza de manera temprana, continúa y se despliega a lo largo de toda la vida de acuerdo con los

entornos socioculturales, que enmarcan las prácticas y funciones de leer y escribir (Neuman y Roskos, 2000, en Braslavsky, 2000).

A su vez, la Asociación Nacional de Educación Infantil y Asociación Internacional de Lectura reconocen que los primeros años de la vida de los niños -desde el nacimiento hasta los 8 años- constituyen el período más importante para el desarrollo de la alfabetización (IRA y NAEYC, 1998 en Braslavsky, 2000). La declaración conjunta de dichas asociaciones científicas propone centrarse en la lectura y la escritura más bien que en una posible definición más amplia de alfabetización (IRA y NAEYC, 1998 en Braslavsky, 2000), lo que consideraremos para la delimitación de la problemática del presente trabajo.

Asimismo, se define a la *alfabetización inicial* como “los conocimientos, conductas y habilidades de los niños cuando aún no son alfabetizados convencionalmente” (Vega et al., 2006, p. 15). Desde dicha perspectiva se plantea que la adquisición de la alfabetización se da a través de un proceso evolutivo cuyos orígenes se remontan a la vida temprana del niño (Sulzby y Teale, 1991 en Rugerio y Guevara, 2015). Por lo tanto, se entiende que la alfabetización inicial responde a la adquisición de la lengua escrita desde la Primera Infancia (Braslavsky, 2009).

También se ha denominado a dicho período como “alfabetización emergente”, aunque se considera que dicho término no es apropiado ya que no se trata simplemente de habilidades emergentes sino de una actividad cultural compleja (Braslavsky, 2000). Además se la califica como “alfabetización temprana” porque refleja la naturaleza de la lectura y la escritura como un *continuum* del desarrollo en vez de habilidades que se adquieren o no (Neuman y Roskos, 1998 en Braslavsky, 2000). Es decir que no existe una edad preestablecida ni un momento específico de la vida para aprender a leer y escribir, ya que este proceso se desarrolla como un continuo supeditado a las experiencias de interacción con el lenguaje escrito en el medio social (Ortiz y Fleires, 2007).

Además, se reconocen y recuperan los valiosos aportes de Emilia Ferreiro (2013), quien sostiene que la alfabetización es un largo proceso que

comienza mucho antes de los seis años, cuyo objetivo es la formación de ciudadanos que puedan circular en las complejidades de la cultura escrita sin temor, con confianza y curiosidad.

Por su parte, Vega y Macotela (2007) sugieren dos premisas en torno a la alfabetización inicial: la primera expone que la misma se promueve a partir de la interacción con otras personas en situaciones de la vida real en las que se utilizan la lectura y la escritura; la segunda afirma que la participación de los niños como aprendices activos en situaciones significativas es una condición necesaria para el desarrollo de la alfabetización. Dentro de la categoría de alfabetización inicial se incluyen las interpretaciones que los niños hacen de los símbolos impresos (dibujos, garabatos, letras o logotipos), así como sus aproximaciones de escritura (Seda, 2003; Suárez, 2000 en Rugerio y Guevara, 2015).

A raíz de lo expuesto se trae a cuenta el objetivo de la alfabetización, no como la adquisición de una técnica de transcripción de formas gráficas en formas sonoras, sino como la comprensión del modo de representación del lenguaje que corresponde a un sistema alfabético de escritura (Grunfeld, 2008). En tal sentido, se concibe a la *alfabetización* como una competencia cultural que nos permite utilizar la lectura y la escritura como fuente de recreación, instrumento de comunicación y herramienta de aprendizaje, lo cual nos brinda la oportunidad de descubrir el pensamiento de otros, entender la divergencia, ampliar, confrontar y comunicar nuestra visión del mundo (Braslavsky, 2005). En relación a este último punto, Paulo Freire (1982) sostiene que el carácter de la alfabetización debe superar los límites de la pura decodificación de la palabra escrita, ya que “la comprensión crítica del acto de leer se anticipa y se alarga en la inteligencia del mundo. La lectura del mundo precede a la lectura de la palabra, de ahí que la posterior lectura de la palabra no puede prescindir de la lectura de aquel” (Freire, 1982, p. 9).

Considerando que nos centraremos en la lectura y la escritura, resulta pertinente desarrollar qué entendemos por las mismas. Así, se entiende que la

lectura, más allá del acto pasivo de saber qué dice un texto escrito, implica un complejo proceso de diálogo y de negociación de sentidos, en el que intervienen un autor, un texto -verbal o no verbal- y un lector con todo un bagaje de experiencias previas, de actitudes y de preguntas, en un contexto social y cultural (Reyes, 2005). Por lo tanto *aprender a leer* consiste en ir afinando los mecanismos de diálogo con los textos de la cultura para construir sentidos vitales y transformadores como tarea permanente del sujeto, lo cual incluye la posibilidad de ser autor y coautor, e involucra a la escritura como parte indisoluble del proceso, en tanto que el sujeto participa de una permanente actividad de creador, y no simplemente de receptor pasivo (Reyes, 2005). Esto hace que la *escritura*, mucho más allá de una mera destreza motriz, implique una forma particular de pensamiento, expresión y comunicación que se pone en marcha mucho antes del ingreso a la escritura alfabética propiamente dicha y que descansa en el contacto progresivo con el lenguaje, desde el ingreso al mundo simbólico, en el cual el sujeto toma parte activa desde el nacimiento (Reyes, 2005).

Además, al concebir al *lenguaje*, que es en sí mismo un texto vivo, como una herramienta y una incitación permanente a la construcción de sentido, se entiende que alguien que “ha leído”, es alguien que ha mirado con curiosidad y sorpresa y ha construido un sentido (Montes, 2005). Por ello, cada lector -aún los niños más pequeños, en su tiempo y su espacio, en su circunstancia personal concreta- construye su propia lectura, por lo que se entiende que no hay dos lecturas iguales de un mismo texto (Montes, 2005).

Cabe destacar que el objetivo de la alfabetización no recae únicamente en los docentes, ya que no se espera que los mismos lleguen a alfabetizar a los niños y a las niñas en Educación Inicial, por lo que el docente deberá *introducir la alfabetización*, que significa proponer actividades que promuevan el acercamiento a los usos sociales de la lectura y la escritura (Guzmán y Guevara, 2010). Se remite, por lo tanto, a la reflexión por parte del docente sobre el sistema de escritura, la cual descansa sobre una decisión sostenida que no la deja librada a la “oportunidad”, sino que se trata de una reflexión

diferida, esto es, que se suscita cuando se toma el lenguaje como objeto de conocimiento y se lo pone en escena en el contexto de la práctica (Castedo, 2010). Es decir que el docente no puede quedarse de brazos cruzados esperando a que el niño llegue a primer grado, limitando el momento de la iniciación en el conocimiento de la lectura y la escritura, sino *introducir al niño desde temprana edad en el mundo de la lengua escrita* para que a partir de sus vivencias y experiencias con este medio, pueda ir construyendo el sistema de la lengua escrita (Martín y Alida Flores, 2006). Es decir que los propósitos de la enseñanza durante la alfabetización inicial se orientan a que los alumnos progresivamente comprendan la naturaleza del sistema de escritura, al mismo tiempo que se apropian de las prácticas del lenguaje que se ejercen en la vida social (Molinari, 2008).

Para pensar la alfabetización inicial desde una perspectiva de derechos, se señala la definición de alfabetización provista por la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2016):

La alfabetización es un derecho humano fundamental y constituye la base del aprendizaje a lo largo de toda la vida. Por su capacidad de transformar la vida de las personas, la alfabetización resulta esencial para el desarrollo humano y social. Tanto para las personas y las familias como para las sociedades, es un instrumento que confiere autonomía con miras a mejorar la salud, el ingreso y la relación con el mundo (UNESCO, 2016, párr. 2).

A su vez, se considera la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (1990), en la cual se afirma que “el aprendizaje comienza con el nacimiento, lo cual exige el cuidado temprano y la Educación Inicial de la infancia, lo que puede conseguirse mediante medidas destinadas a la familia, la comunidad o las instituciones, según convenga” (Declaración Mundial sobre

Educación para Todos, 1990, p.5), resaltando la idea de que los niños tienen derecho a tener una buena educación desde su más temprana infancia si la familia decide incluirse en una institución educativa (Pitluk, 2015). En dicha declaración se postula que cada niño deberá estar en condiciones de aprovechar las oportunidades educativas ofrecidas para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje, las cuales abarcan herramientas esenciales como la lectura y la escritura (Declaración Mundial sobre Educación para Todos, 1990).

Por otra parte y considerando los dos niveles educativos que se abordarán en esta investigación, resulta conveniente destacar que, en Argentina, la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (del año 2006) estructura el Sistema Educativo incorporando el primer ciclo del Nivel Inicial, determinando así al Jardín Maternal como primera institución o escenario extra-familiar al que el niño accede. Desde esta perspectiva, el JM puede ser pensado como parte del NI ya que pertenece al Sistema Educativo formal y por lo tanto cumple con las funciones social y pedagógica que caracterizan a toda institución educativa (Pitluk, 2015). En el artículo 20 de la mencionada ley se plantea como objetivo de la Educación Inicial: “desarrollar la capacidad de expresión y comunicación a través de los distintos lenguajes, verbales y no verbales”, entre ellos, la literatura. A su vez, en el artículo 21 se menciona la responsabilidad de dichas instituciones educativas de “(...) asegurar la atención, el cuidado y la educación integral de los/as niños/as”. Por último, en el artículo 24, la ley establece que “Los Jardines Maternales atenderán a los/as niños/as desde los cuarenta y cinco (45) días a los dos (2) años de edad inclusive (...)”.

Atendiendo lo desarrollado anteriormente, este trabajo de investigación posará la mirada sobre la *Educación Inicial*, que comprende a la *Primera Infancia*, lo que Argentina reconoce como la franja entre el nacimiento y los cinco años cumplidos (Ley Nacional de Educación N° 26.206), la cual constituye una experiencia irrepetible en la historia personal y decisiva respecto del logro de futuros aprendizajes y de trayectorias escolares (NAP, 2004). Específicamente, nos enfocaremos en los últimos años de cada nivel

educativo: la sala de 2 años del JM y la sala de 5 años del NI, con la finalidad de obtener una representación de cada uno y enriquecer así la investigación.

En lo que respecta a aceptar el derecho a la educación desde el nacimiento, miramos a los niños desde su condición de sujetos y de sus posibilidades de educabilidad, es decir, la delimitación de las condiciones, alcances y límites que posee potencialmente la acción educativa sobre sujetos definidos en situaciones definidas, lo que implica necesariamente a sujetos que enseñan y aprenden (Pitluk, 2015). De este modo, los desafíos a la educabilidad deben buscarse en el efecto de las *prácticas de educación humanas* (Pitluk, 2015), las cuales serán estudiadas en esta investigación.

Para concluir, se consideran en este apartado los NAP (Núcleos de Aprendizajes Prioritarios) que, como saberes claves del Nivel Inicial, refieren a los temas principales de las áreas/disciplinas y a sus formas distintivas de descubrimiento, razonamiento, expresión, dotadas de validez y aplicabilidad general, siendo uno de ellos, según el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2004): “Promover la alfabetización inicial reconociendo la importancia del lenguaje para el acceso a los conocimientos, para recrear las prácticas culturales al mismo tiempo que posibilitar el ingreso a otros mundos posibles” (NAP, 2004, p. 15). Por último, según lo dispuesto por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (NAP, 2004), la escuela ofrecerá situaciones de enseñanza que promuevan en los niños y niñas:

- La exploración de las posibilidades de representación y comunicación que ofrecen la lengua oral y escrita.
- La participación en situaciones de lectura y escritura que permitan comprender que la escritura es lenguaje y para qué se lee y se escribe.
- La escritura exploratoria de palabras y textos (su nombre y otras palabras significativas, mensajes, etiquetas, entre otras).
- La frecuentación y exploración de distintos materiales de lectura de la biblioteca de la sala.
- La escucha y el disfrute de las narraciones orales o lecturas (cuentos, poesías y otros textos) realizadas por el docente.
- La iniciación en la apreciación de la literatura.

Importancia de la concepción docente

“La maestra mira al mundo de un modo particular: es capaz de mirar con ojos infantiles, (...) y le es inevitable hacerse las preguntas que se harían los chicos y las chicas ante un semáforo, un árbol, un triángulo (...). Y tal vez sea de ese modo particular de mirar el mundo de donde provienen sus intervenciones”. Daniel Brailovsky.

Se entiende por *concepción* un proceso personal por el cual un individuo estructura su saber a medida que integra sus conocimientos (Zimmerman y Gerstenhaber, 2000). Este saber se elabora durante un período bastante amplio de la vida, a partir de su arqueología, es decir, de la acción cultural parental, de la práctica social del niño en la escuela, de la influencia de los diversos medios de comunicación y, más tarde, de la actividad profesional y social del adulto (Zimmerman y Gerstenhaber, 2000).

Considerando que las concepciones personales son la “única trama de lectura” a la que se puede apelar cuando se confronta con la realidad (Zimmerman y Gerstenhaber, 2000), este trabajo de investigación buscará indagar ambos ejes para pensar la alfabetización inicial: tanto las concepciones docentes sobre la misma, como la realidad, que equivale a pensar en las prácticas alfabetizadoras que se incluyen en las salas de Jardín Maternal y de Nivel Inicial. Agregan los autores que conocer las concepciones personales de los docentes posibilita el replanteamiento de las acciones emprendidas en su formación, al asumir una perspectiva que reconoce la complejidad de este proceso (Zimmerman y Gerstenhaber, 2000).

Por otro lado, se reconoce que el conocimiento es una construcción provisoria que se produce en un marco epistemológico que también lo es, en el cual se toma posición sobre cómo el conocimiento se construye, se interpreta y se vuelve a construir (Maggio, 2012). Gastón Bachelard (1980) menciona que se conoce en contra de un conocimiento anterior, destruyendo conocimientos

mal adquiridos. Es decir que cuando los docentes enseñan sin reconocer estos niveles de construcción del conocimiento, cuando enseñan haciendo de cuenta que 'el mundo es plano', se alejan de las oportunidades que ofrece el pensamiento disciplinar, que son aquellas que otorgan herramientas para seguir construyendo conocimiento, y por ende, posiblemente las únicas que valgan la pena enseñar (Maggio, 2012).

Es decir, lo que se enseña forma parte de entramados que le dan sentido, pero que a la vez están atravesados por discusiones, debates, controversias, contradicciones, aspectos positivos, cuando logran ser el motor de búsquedas que mantienen al conocimiento en construcción (Pitluk, 2015). De esta forma se instalan como oportunidad de contar con herramientas para enriquecer las acciones, siempre recordando que la postura está influenciada por la trayectoria personal y profesional, y amalgamada con las posibilidades de abrirse a nuevas ideas, acciones y posturas (Pitluk, 2015).

Por ello, se sostiene la necesidad de agudizar la reflexión por parte de las docentes sobre las propias prácticas, las acciones y actitudes, deteniéndose en el tipo de propuestas que se realizan y en los vínculos que las sostienen, para que las mismas tengan sentido en función de los aprendizajes infantiles (Pitluk, 2015). Es decir, se acude a la reflexión permanente sobre sus prácticas, como fuente de aprendizaje (Guzmán y Guevara, 2010).

Para pensar en la reflexión sobre la enseñanza, se considera lo planteado por Philippe Meirieu (2001), quien sostiene que *educar* es promover la humanidad y construir lo humano, y esto se logra centrándose en la relación del niño con su mundo y proponiéndose como fin de la educación que el niño sea acompañado al mundo, introducido y no moldeado, ayudado y no fabricado. Respecto del educador, Meirieu (2001) sostiene que el mismo no puede evitar las decisiones éticas y la reflexión educativa. La convicción del educador en la 'educabilidad' de los alumnos es un postulado de la misma posibilidad de educar (Meirieu, 2001). El principio de la educación se desmorona si el educador no está convencido no sólo de que el sujeto puede conseguir lo que se propone sino de que él mismo es capaz de contribuir a que

lo consiga (Meirieu, 2001). Además, dicho autor agrega: “No hay, en consecuencia, «ser-para-mí» que no sea también «ser-para-el otro»: querer enseñar, es creer en la educabilidad del otro; querer aprender es creer en la confianza del otro hacia mí” (Meirieu, 1991, p. 39).

Se considera de fundamental relevancia la diferencia que el autor propone entre instruir y educar, en la que sostiene que instruir escapa a toda reflexión, mientras que educar exige la reflexión según las finalidades previstas -libertad y autonomía- (Meirieu, 2001). Mientras que toda educación anticipa unos valores y una práctica, la instrucción impone un método; la educación libera mientras que la instrucción impone (Zambrano Leal, 2009).

Considerando esto es que se define para esta investigación estudiar los valores de las docentes (para ahondar en sus concepciones por medio de las entrevistas) y su práctica (observando sus abordajes en las salas). Por lo tanto, en la presente investigación abordaremos, por un lado, la práctica de enseñanza; por otro lado, el acto reflexivo de la misma en relación a la introducción de la alfabetización. Sobre la base de estos dos registros descubriremos un docente deseoso de comprender el saber, un sujeto dispuesto a interrogar su propia práctica, disponible a comprender esa extraña relación humana y de saber que se instala entre un docente y un alumno (Zambrano Leal, 2009). Por esto creemos que la potencia de la enseñanza aparece cuando ayuda a reconstruir lo conocido, lo pensado, lo aprendido previamente, cuando interpela el sentido común (Maggio, 2012).

Por último, se destaca que la relación educativa se inscribe en el surgimiento de la libertad (Zambrano Leal, 2009). Para Meirieu, ella es posible por medio de la ternura, proveniente de la confianza y de la admiración hacia el otro y dicha ternura debe comprenderse bajo la forma de acogimiento (Zambrano Leal, 2009): “Tenemos la ternura frente al signo de la libertad del Otro como la virtud educativa por excelencia: no una ternura ingenua, sino una ternura jubilosa, maravillada ante el descubrimiento que nuestro no saber ha hecho posible” (Meirieu, 1992, p. 134). A raíz de esto deviene necesario introducir la “didáctica de la ternura” (López, 2019) como intervención integral que aloja al niño pequeño y a su familia en un espacio físico y mental

sostenedor, creativo, con disponibilidad afectiva y donde se generan buenas condiciones para el desarrollo cognitivo. Así, la didáctica de la ternura pone al niño en lugar de “sujeto del vínculo”, además de sujeto del aprendizaje, y ese giro en la mirada profesional de los educadores modifica radicalmente el foco de atención y las posibilidades de empatía, como condición de apego seguro (López, 2019). Por su parte, Daniel Brailovsky (2020) propone pensar el cuidado como parte de la educación, como algo que se hace no “a la vez que se enseña”, sino “mientras se enseña” o incluso “porque se enseña”. Pero, ¿qué es el cuidado? Son las acciones y relaciones orientadas a alcanzar los requerimientos físicos y emocionales de niños dependientes (Jelin et al., 2012, en Pitluk, 2015). Es interesante situar al lado de la idea que “a cuidar se aprende”, la idea de que “cuidando se enseña”, porque cuidando se enseña a cuidar, a confiar, a encontrarse, pero también porque cuando se enseña desde una concepción humana de la enseñanza no hay transmisión que no requiera de un encuadre cuidadoso que la hospede (Brailovsky, 2020).

Para concluir, se subraya que conocer las concepciones personales de los docentes posibilita el replanteamiento de las acciones emprendidas en su formación, al asumir una perspectiva que reconoce la complejidad de este proceso (Zimmerman y Gerstenhaber, 2000). Es por ello que, a lo largo de este trabajo de investigación se considera que la conciencia que crea el hecho de mirar la enseñanza como objeto es única, mientras que las posibilidades son infinitas. (Maggio, 2012). Y se estima que, a través de brindar a los docentes la posibilidad de mirar en perspectiva la propia propuesta pedagógica, reflexionen sobre los modos de enseñar y, al hacerlo, puedan construir espacios de libertad respecto de sí mismos (Maggio, 2012).

Enfoques, métodos, teorías: ¿Cómo miramos la alfabetización?

“La escuela es el lugar ideal para lanzar otro juego mostrándoles otros mundos posibles, de la mano de docentes esperanzados y convencidos (...)”. Lilibiana González.

Según Emilia Ferreiro (1997), es útil preguntarse a través de qué tipo de prácticas es introducido el niño a la lengua escrita, y cómo se presenta este objeto en el contexto escolar, ambos aspectos considerados en este trabajo. Al respecto, se señala que ninguna práctica pedagógica es neutra, por lo que todas están apoyadas en cierto modo de concebir el proceso de aprendizaje y el objeto de ese aprendizaje, motivo por el cual se estudiarán las concepciones docentes sobre la alfabetización inicial. Ferreiro (1997) agrega que son probablemente esas prácticas (más que los métodos en sí) las que tienen efectos más perdurables a largo plazo en el dominio de la lengua escrita, de tal manera que en este estudio se observarán y analizarán dichas prácticas, poniéndolas a dialogar con la teoría.

En este sentido, y siguiendo lo planteado por Daniel Brailovsky (2020), miraremos a la teoría no como un reglamento que impone cierto modo de mirar la realidad, e intenta que la misma se acomode a las categorías; ni desde el endiosamiento de autores; ni desde una visión instrumental que intenta aplicar teoría según una utilidad: y esta idea, ‘¿para qué me sirve?’, dado que esta manera de pensar la teoría se opone al pensamiento, volviéndose utilitarista, queriendo resolver, no pensar (Brailovsky, 2020). Consideraremos a la teoría como pensamiento, no como algo que recibimos sino que hacemos (Brailovsky, 2020). Es decir que haremos teoría desde este lugar no utilitario, ni moral, ni puesto al servicio de prácticas de ningún tipo, lo cual es un acto de soberanía del pensamiento que, si sirve para algo, es para ayudarnos a desnaturalizar la realidad cotidiana y para mantenernos atentos (Brailovsky, 2020) respecto de los procesos educativos que introducen la alfabetización.

Además, se considera que el conocimiento es el eje central de la tarea pedagógica, que permite a los sujetos la aproximación a la realidad que los rodea, transformándola y transformándose; y que dicha apropiación es favorecida u obstaculizada según el estilo que asuman las propuestas que se desarrollan (Pitluk, 2015). Las mismas responden a determinado *enfoque didáctico* que se plasma en cada acción y elección (Pitluk, 2015), por lo que no podemos desestimar los aportes de los enfoques más difundidos en la

enseñanza inicial de la lengua escrita. Dichos enfoques remiten a teorías explicativas diferentes sobre lo que significa leer y escribir, y por lo tanto a distintas propuestas educativas que se ofrecen desde cada una de ellas (Vernon, 1996).

En primer lugar, situamos el enfoque denominado "*enseñanza directa*", derivado de una serie de investigaciones que se agrupan bajo el nombre de "*conciencia fonológica*" (Vernon, 1996). Los defensores de esta postura parten de la suposición de que nuestro sistema alfabético de escritura es una transcripción de sonidos y, por tanto, consideran que lo más importante que un niño debe aprender es identificar esos sonidos y asociar cada uno con la letra correspondiente (Vernon, 1996). A su vez, desde esta postura se afirma que la adquisición de estas habilidades fonológicas es antinatural, ya que la habilidad de segmentar el lenguaje en sonidos (o fonemas) es lo esencial, y hacerlo no es parte de ninguna situación comunicativa real, para lo cual es necesaria una enseñanza directa centrada en la correspondencia letra/grafía (Vernon, 1996).

En segundo lugar, desde el enfoque del *lenguaje integral* se afirma que el aprendizaje de la lengua escrita es un aprendizaje "natural", por lo que el niño que vive en un medio social que usa la escritura como medio de comunicación aprenderá a leer y escribir porque quiere y necesita participar de las convencionalidades de su medio, es decir, porque necesita comunicarse (Vernon, 1996). Esto implica que el niño debe estar inmerso en un medio en el que la lengua escrita se use con propósitos reales, por lo que se tratará de proporcionar a los niños textos reales como cuentos, periódicos, propagandas, cartas, etc. (Vernon, 1996). Asimismo, según este enfoque debe evitarse la enseñanza directa de letras, sílabas, palabras y oraciones aisladas, ya que éstas se encuentran descontextualizadas y tienen poco sentido (Vernon, 1996). Inclusive, este planteamiento afirma que los niños son dueños de su propio aprendizaje, quienes son capaces de aprender sin simplificaciones el complejo sistema de escritura, por lo que el docente cumple el rol de guía, y, al tratarse de una enseñanza poco dirigida, la intervención del mismo trata de centrar la

actividad, dar lineamientos generales, ayudar cuando se le pide y negociar con los alumnos (Vernon, 1996).

En tercer lugar, se sitúa el *enfoque constructivista*, el cual comparte algunos puntos con el enfoque del lenguaje integral, como la idea de que leer y escribir son actividades comunicativas, que los niños deben entrar en contacto con diferentes tipos de textos desde el inicio de sus aprendizajes y la noción de que leer no es decodificar, sino buscar significado (Vernon, 1996). Este enfoque propone que el mejor tipo de intervención se da cuando el docente propone situaciones de interés para los niños en las que hay un problema o reto a resolver y los invita a buscar formas de solventar dicho problema, en los cuales sean necesarios ciertos conocimientos que tal vez no posean, pero puedan adquirir a partir de lo que ya conocen (Vernon, 1996). La aportación constructivista supone que los niños irán descubriendo paulatinamente los distintos tipos de unidades (fonema, sílaba, palabra, oración, texto) contrastando unos con otros a través de las actividades de lectura y escritura (Vernon, 1996). Por esta razón se trabaja desde el inicio de la alfabetización con distintos tipos de unidades escritas: palabras, oraciones, textos completos, intentando mantener como referencia una unidad con significado, a partir de la cual se inicia el trabajo (Vernon, 1996). A partir de los aportes del enfoque psicogenético, los docentes comenzaron a transformar su rol, de ser meros transmisores de conocimientos a plantear problemas y coordinar las interacciones que se produjeran entre los niños y el objeto a conocer.

El desarrollo de estos enfoques se plantea considerando que una postura interdisciplinaria no puede aceptar que una sola teoría resuelva los problemas de la alfabetización inicial (Braslavsky, 2009) y teniendo en cuenta que reducir las intervenciones docentes a lo que tradicionalmente se denomina “el método empleado” sería restringir demasiado nuestra indagación (Ferreiro, 1997). Por lo tanto, se considera la premisa que supone que la alfabetización inicial debe pensarse en términos de *situaciones de alfabetización* y no únicamente en términos de métodos de enseñanza (Ferreiro, 1997).

Introducción de la alfabetización en el Jardín Maternal

“Los bebés no necesitan que se les enseñe un oficio, sino que se los introduzca en el mundo (...)”. Chesterton.

Uno de los principales fenómenos de la política educativa actual es el reconocimiento de la importancia crucial de los primeros años de vida en la trayectoria educativa de los niños y niñas, en la que se destaca la influencia fundamental de los vínculos educativos/pedagógicos, así como también el lugar relevante de las propuestas que realizan los docentes y las intervenciones que realizan (Pitluk 2015).

Para reflexionar acerca de los Jardines Maternales resulta conveniente dilucidar el origen de los mismos. Los Jardines Maternales no se inventaron porque algún equipo de especialistas descubrió que con escolarización más temprana habría mejores aprendizajes y garantías de mayores índices de alfabetización, sino que surgieron de la necesidad imperiosa de sostener la crianza por otro medio que no fuese el grupo familiar de pertenencia (López, 2004). Es decir, los cambios socioculturales ocurridos a comienzos del siglo XX y durante su transcurso (inclusión de la mujer en el mercado laboral, extensión del horario de trabajo, urbanización progresiva) provocaron la escolarización de niños pequeños, hecho que contribuyó a la institucionalización del Jardín de Infantes, cuyo objetivo consistía en promover los inicios de la socialización y el desarrollo natural por medio del juego (Dalton, 2006).

Si bien se destaca el nacimiento con carácter asistencial de las instituciones que se ocupan de esta primera franja etaria (Pitluk, 2015), esto no quiere decir que el JM no deba responsabilizarse cuando las familias deciden la integración a los espacios educativos fuera de los ámbitos familiares, más allá del motivo que la genere (Pitluk, 2015). En este sentido es importante destacar que la aceptación social de la Educación Inicial es cada vez mayor y cuenta con el reconocimiento familiar por el que cada vez más familias aceptan que en

el JM “le enseñan” lo que ellos no pueden brindar (Pitluk, 2015). Por eso se considera que el encuentro de las mejores posibilidades se asienta en comprender que la educación compartida entre familias e instituciones puede ser sostenida desde la mirada de la socialización articulada, el respeto mutuo y las acciones complementarias (Pitluk, 2015).

Partimos de la idea del Jardín Maternal como un espacio educativo en el cual “todo es igual” que en el Jardín de Infantes, pero a su vez diferente, es decir, se enseñan contenidos, se planifica, se evalúa, pero de forma peculiar, debido a su especificidad (Pitluk, 2015). Laura Pitluk (2015) considera que pensar en la enseñanza en edades tempranas implica ampliar lo que entendemos por enseñar: si consideramos que la enseñanza implica favorecer la comprensión, el aprender participativamente interactuando con los otros y acercarse a los conocimientos de forma dinámica, en el Jardín Maternal esta es una condición indiscutible. Por su parte, las descalificaciones verbales a los niños y niñas basadas en las creencias de sus faltas de posibilidades para aprender, las largas explicaciones, las exploraciones demasiado dirigidas, las infinitas interrupciones que interfieren en las tareas con los mismos, y alejan las potencialidades de la Educación Inicial, presentándose la pérdida del sentido de aquello que se realiza (Pitluk, 2015).

La autora agrega que hablar de enseñanza en edades tempranas implica pensar en el desarrollo de los niños y niñas, y fundamentalmente la esencial disponibilidad docente (afectiva, lúdica y corporal) para diseñar y coordinar la enseñanza y acompañar los aprendizajes (Pitluk, 2007). Es decir que para pensar la educación en el Jardín Maternal la misma debe sostenerse en lo afectivo y ponerse en práctica de una forma lo más natural posible, en el sentido de no crear escenarios educativos artificiales, lo cual no significa imitar lo que sucede en los espacios familiares, sino de incluir aquello que se considera necesario desde la mirada institucional (Pitluk, 2015). Según la autora, lo educativo incluye el *cuidado*, sustento de todas las acciones pedagógicas, lo que significa que sin cuidar o asistir a los niños pequeños todo

carece de valor (Pitluk, 2015), coincidente con lo planteado por Brailovsky (2020), quien propone pensar en el cuidado como parte de la educación.

No obstante, se subraya que el lugar del docente educador fundante en el proceso de todos los niños y niñas a su cargo como “testigo participante” de situaciones fundamentales, es siempre temporal y provisorio aunque determinante: el docente es el sostenedor responsable de lo que suceda en el vínculo con los niños y niñas y en las situaciones cotidianas (Pitluk, 2015).

Al mismo tiempo se rescata la idea de que en el JM se enseña en un *ambiente alfabetizador*, que es el escenario didáctico que sostiene las propuestas de enseñanza, favoreciéndolas y demarcando el espacio preparado para desarrollarlas (Pitluk, 2015). A su vez, se enfatiza que crear un ambiente alfabetizador en la sala implica también la presencia de textos diversos que incentiven el gusto y valoración por la lengua escrita (Ortiz, 2007). Se subraya lo planteado por Ferreiro (1989), acerca de que además del ambiente alfabetizador debe haber alguna intervención específica, ya que no basta con estar en contacto con el objeto para garantizar la alfabetización.

Según Pitluk (2015), los libros y su circulación en las salas completan los temas principales que motorizan las propuestas en los Jardines Maternales. ¿Por qué los libros? Porque las tempranas experiencias de lectura de los libros, facilitan y preparan una alfabetización temprana (Pitluk, 2015). En los libros, la literatura pone el uso poético del lenguaje en primer plano, y así los más chiquitos pueden vivenciar la experiencia gozosa que permiten la musicalidad y el ritmo de las palabras (Pitluk, 2015). En este sentido, según Yolanda Reyes (2005), se ha demostrado que un acercamiento temprano a los libros y a las diversas posibilidades de comunicación humanas presentes en la música, en el arte y en el lenguaje oral revierte en una motivación perdurable que impulsa a los niños a amar la lectura y a querer seguir leyendo a lo largo de su vida.

Este sencillo argumento justifica la importancia de leer cuentos, cantar y jugar con las palabras en la niñez para garantizar hábitos lectores duraderos que acompañarán al ser humano durante su proceso formativo a lo largo de la vida (Reyes, 2005). Entonces, ¿para qué leer libros con niños pequeños? Para

estimular el interés lo más tempranamente posible sobre un objeto central de la cultura, y que puedan comenzar a aprender a leer imágenes en compañía de un adulto que aportará el significado y la manera en que se lee convencionalmente una imagen, por ejemplo, señalando dónde está el texto escrito, siguiendo con el dedo la escritura mientras se lee, entre otras (Pitluk, 2015).

Cabe destacar que el trabajo de leer, pensar, y acompañar a los niños y niñas en ese camino, supone de parte de los adultos, un ejercicio sobre nosotros mismos, de pensarnos, metamorfosearnos, formarnos, hacernos lectores y creadores (López, 2018). Sin embargo, no alcanza con “leer” (López, 2020), sino que al principio los niños pequeños necesitan de la lectura de otros hacia ellos, entonces allí hay algo más que el acto de “leer”. La autora enfatiza sobre el verbo “lecturar” (López, 2020), es decir, producir ese baño narrativo, lingüístico, poético, que tiene carácter de iniciación, y que pone en acción profundos procesos psíquicos, intelectuales, afectivos, simbólicos, de los que depende en gran parte el acontecimiento de convertirse en lector (López, 2020).

Hablar de “acompañamiento” de situaciones de lectura nos hace pensar inmediatamente en los mediadores, que serán los docentes, pero para ser un buen mediador también es necesario convertirse en buen lector (López, 2009). La Dirección General de Cultura y Educación (2007) agrega, acerca de los docentes como mediadores de lectura, que para contagiar el gusto por la misma, es preciso sacudir las propias prácticas lectoras para recuperar, en algunos casos, al lector que somos, fuimos o deberíamos ser, ya que un niño o niña lee si su docente lee. No se enseña a ser lector, se contagia el ser lector (DGCyE, 2007).

Así, constituirse en un mediador de lectura implica “estar atento a la percepción del otro; ser creativo a la hora de interpretar momentos oportunos; generar situaciones significativas y relevantes; estar dispuesto generosamente a preparar instancias de encuentro” (Bialet, 2004, p. 24). El concepto de mediador “lleva siempre hacia dos puntos esenciales: vincular y dar sentido” (Cerrillo et al., 2000, p. 43). Acompañar la lectura, a veces significa respetar a

rajatabla el texto, otras veces consiste en demorarse en las preguntas repetidas y escuchar las historias paralelas que se pueblan de sentidos diversos (López, 2009). Graciela Montes (2005) sostiene que hay mediadores encendidos y mediadores indiferentes y que cuando la ocasión -de la lectura- no se genera, en ese caso habrá que crearla.

Una mirada atenta, una profunda convicción del poder de la mediación de lectura, una clara decisión didáctica son ingredientes que, combinados, favorecen la formación de lectores (DGCyE, 2007). Se enfatiza que los docentes pueden generar en los niños y niñas la sospecha de que entre todos los libros habrá uno que seguramente sabrá decirles algo interesante (DGCyE, 2007). Por todo lo desarrollado, se considera que un mediador de lectura es una persona que incide en el aprendizaje y en el desarrollo cognitivo de los niños y niñas a través de los libros y su voz, que deja huellas en su ser, las cuales permanecen a lo largo de la vida al ofrecer experiencias enriquecidas (López, 2018).

Para concluir, se señala que debe pensarse en el Jardín Maternal como una institución educativa que brinda una propuesta que reconoce las capacidades de aprendizaje de los niños y niñas y desarrolla propuestas para enriquecerlas, y así construir conocimientos socialmente válidos (Pitluk, 2015), como la lectura y la escritura. Por último y en línea con la definición de unidad pedagógica de la Educación Inicial, es importante resaltar la necesaria articulación entre el Jardín Maternal y el Jardín de Infantes, abandonando la idea de ciclos que impuso la Ley Federal de Educación N° 24.195/1995. De esta manera, si bien las tareas son diferenciadas, lo son en función del niño y no de la programación de la enseñanza (Pitluk, 2015).

Acercamiento a la cultura letrada desde el Nivel Inicial

“En el jardín, está la primera experiencia de un mundo apalabrado, de un mundo que empieza a estar nombrado por las palabras que lo dicen, lo narran y lo estructuran”. Daniel Brailovsky.

La pregunta “¿Se debe o no se debe enseñar a leer y escribir en el jardín de niños”? está mal planteada, porque la respuesta se apoya en una presuposición según la cual el acceso a la lengua escrita comienza cuando los adultos lo deciden y según la cual los niños sólo aprenden cuando se les enseña (Ferreiro, 1997). La propuesta es replantear la pregunta por otra centrada en el aprendizaje y no en la enseñanza: ¿se debe o no permitir que los niños aprendan acerca de la lengua escrita en el preescolar? En este caso, la respuesta es única: sí (Ferreiro, 1997).

Es decir que más allá del enfoque al que un jardín adhiera, hay determinados conceptos que se constituyen actualmente en “universales”, como el reconocer que el niño no espera pasivamente que los adultos le indiquen el comienzo de un aprendizaje (Rodríguez, 2008). Aceptar esta premisa equivale a presentar situaciones en las salas que propicien el contacto con experiencias de lectura y escritura, con materiales y portadores de textos de uso corriente (Rodríguez, 2008). Este “compromiso alfabetizador” que asume el jardín supone la necesidad de que los niños alcancen un nivel alfabético de conceptualización (Rodríguez, 2008). Se señala al respecto que la función específica del Nivel Inicial es la de acercar tempranamente a la cultura letrada, con el propósito de construir un espacio en el cual los niños se vayan alfabetizando en relación con el saber sobre los procesos de lectura y escritura y con las funciones sociales que la lengua escrita tiene (Díaz Perea, 2016).

Para ello, los docentes deben reconocer que los niños inician su aprendizaje del sistema de escritura en los más variados contextos, e intentan interpretar los diversos textos que encuentran en su entorno (libros, envases comerciales, carteles en las calles, títulos en la televisión, etc.) mucho antes de ser capaces de leer, en el sentido convencional del término (Ferreiro, 1997). Es por ello que el jardín debería permitir a los niños y niñas la experimentación libre sobre las marcas escritas, en un ambiente rico en escrituras diversas, lo que implica: escuchar leer en voz alta, ver escribir a los adultos, intentar escribir e intentar leer utilizando datos contextuales (Ferreiro, 1997). Es decir que no se debe mantener a los niños y niñas alejados de la lengua escrita ni

tampoco se trata de enseñarles el modo de sonorizar las letras y la repetición a coro, sino que se trata de darles ocasiones de aprender (Ferreiro, 1997).

En relación a la *introducción de prácticas lectoras en el NI*, lejos de la preocupación de “hacer que los niños lean”, se trata de tomar el tiempo para estar junto al niño y darle a probar el placer de los encuentros con los libros y relatos (Patte, 2011). Desde el reconocimiento de los niños y niñas como lectores voraces (López, 2019), entendemos que para “saborear la lectura” el niño o niña necesita de la presencia del adulto, de la voz, de los gestos, del afecto. Por ello se considera de suma importancia la lectura de cuentos, ya que lo que el niño o la niña nos muestra gracias al libro hecho de palabras, de imágenes, de ritmos, es su descubrimiento del mundo y la emoción que este descubrimiento provoca en él (Patte, 2011).

Cuando se les lee a los niños y niñas, éstos van captando los contratos de la alfabetización, es decir, empiezan a saber que los libros son para leerlos, que constituyen un mundo imaginario autónomo, diferencian los tipos de textos, diferencian la lengua escrita de la oral, amplían el vocabulario, enriquecen su cultura general, y viven experiencias compartidas de reflexión, indagación y disfrute con la lectura (Ortiz, 2007).

Para reflexionar acerca de la introducción de las *prácticas escritoras en el NI*, se considera a la escritura como una práctica de la lengua escrita, que no es instrumental ni pasiva sino reflexiva y productora de significación (Alvarado y Pampillo, 1986). Delia Lerner (2001) sostiene que el desafío consiste en promover el descubrimiento y la utilización de la escritura como instrumento de reflexión sobre el propio pensamiento, como recurso insustituible para organizar y reorganizar el propio conocimiento, en lugar de considerarla como un medio para reproducir pasivamente o para resumir -sin reinterpretar- el pensamiento de otros. Entonces, ¿cómo poner en contacto al niño con la lengua escrita? Desde la óptica de la escritura como sistema de representación del lenguaje, acto de expresión y comunicación y herramienta de aprendizaje (Ortiz, 2007). Desde esta perspectiva, la simple transcripción y copia de las

letras, sílabas, palabras y frases aisladas no puede constituirse en la mayor preocupación en el desarrollo de la escritura, sino la organización de las ideas de acuerdo con una intención de comunicación y la apropiación, en el uso, de la correspondencia alfabética del sistema de escritura, para que el pensamiento sea comprensible en forma escrita (Ortiz, 2007).

Por otra parte, y siguiendo lo planteado al principio de este apartado, se reconoce que las prácticas de lectura y escritura se enriquecen mutuamente (Reyes, 2005 y Lerner et al., 1996). Es decir que leer y escribir van siempre juntos: por eso resulta más sencillo ponerse a escribir cuando uno “tiene algo para decir”, es decir, ha atrapado alguna significación; y, viceversa, resulta más sencillo ponerse a leer cuando lo que uno lee “le dice algo”, es decir, de alguna forma, podría, eventualmente, haber sido escrito por uno (Montes, 2005).

Es decir, que al mismo tiempo, los problemas que se ha planteado el escritor y las respuestas que ha elaborado hacen de él un mejor lector, un lector sensible a aspectos de los textos que no hubieran sido observables para él si sólo se hubiera colocado en posición de lector (Lerner et al., 1996). Según Freire (2006), lectura y escritura no se dividen dicotómicamente, al contrario, se complementan, y si son combinadas, el proceso de aprendizaje hará alianza con la riqueza de la oralidad de los(as) alfabetizandos(as). Atendiendo esta relación, Yolanda Reyes (2005), al hablar de la lectura por parte de los adultos en la Primera Infancia, sostiene que, además de contar historias, las voces adultas interpretan, en lo oral, las convenciones del lenguaje escrito y mediante pausas, inflexiones, tonos interrogativos o exclamativos, el niño se va aproximando a esas convenciones e intuye cómo intentan “escribir” la oralidad.

Por último, deviene necesario reflexionar acerca de la importancia de preservar el sentido de los conocimientos que se enseñan, preocupación ineludible cuando se intenta que los alumnos se apropien efectivamente de saberes socialmente producidos como la lectura y la escritura (Lerner et al., 1996). Reproducir las condiciones que contextualizan la lectura y la escritura fuera del ámbito escolar no es fácil, puesto que en la escuela son objetos de

enseñanza y existen en función de un propósito didáctico: lograr que los alumnos aprendan a leer y escribir (Lerner et al., 1996). Entonces, ¿cómo hacer para que cumplan al mismo tiempo -como lo hacen fuera de la escuela- propósitos tales como informarse, conocer otras realidades, adentrarse en otros mundos posibles, resolver problemas prácticos, organizar y conservar la información? (Lerner et al., 1996).

La actual propuesta didáctica del Nivel Inicial hace necesario que el medio que nos rodea entre al jardín de infantes a través de variados recursos; a la vez, es importante salir de la escuela para aprender a leer los signos-señales que el ambiente nos ofrece, es decir, posibilitar el uso didáctico del ambiente, sin olvidar la permanente interrelación que existe entre el adentro y el afuera (Borzzone de Manrique, 2008).

Concluyendo, Delia Lerner (2001) advierte que para evitar que las intenciones didácticas inherentes a la institución escolar impidan la supervivencia de la lectura y la escritura, no es suficiente con “abrir las puertas para dejarlas pasar”, sino que es imprescindible construir condiciones didácticas favorables para el desarrollo de esas prácticas y tratar a los alumnos como lectores y escritores plenos para que ellos puedan empezar a actuar como tales.

ANTECEDENTES

A continuación, se presentarán investigaciones realizadas en distintos países, que funcionaron como antecedentes empíricos que guiaron el presente trabajo y posibilitaron la delimitación de la problemática, puesto que guardan relación con el problema de investigación planteado.

En la primera investigación a considerar, Guzmán y Guevara (2010), en Colombia, encontraron que las concepciones de infancia de docentes de Educación Inicial guardan una clara relación con sus ideas acerca de lo que deben hacer para alfabetizar a sus estudiantes; así como también detectaron que el considerar al nivel preescolar como “preparación para”, contribuye a configurar determinadas concepciones de infancia. En dicho estudio los autores rescataron que la consideración de que la función de la Educación Inicial es tratar a los niños y a las niñas con un afecto que reemplace el de la madre contribuye a mantener la idea de que la función de los/as educadores/as del Nivel Inicial se reduce al cuidado físico y emocional, desconociendo el potencial de desarrollo social, de pensamiento y lingüístico que puede haber durante los primeros años (Guzmán y Guevara, 2010).

Por su parte, Ortiz y Fleires (2007) estudiaron experiencias de lectura desarrolladas con niños cursantes de primer grado en una escuela en Venezuela a partir de la observación de situaciones de aprendizaje de la lectura, y concluyeron que para desarrollar la comprensión lectora desde el inicio de la escolaridad es necesario: fomentar el enriquecimiento cultural y lingüístico de los niños y niñas, promocionar la lectura y la escritura y propiciar el desarrollo de las estrategias cognitivas de lectura y la reflexión sobre el lenguaje escrito. Señalan en su estudio la importancia de crear un ambiente alfabetizador mediante el contacto y uso de diversos textos escritos por parte de los niños y niñas a partir de una biblioteca o rincón de lectura con materiales variados, y por medio la lectura en voz alta por parte del docente (Ortiz y Fleires, 2007).

Por otro lado, Gili (2018) indagó la incidencia del Jardín Maternal (JM) en la trayectoria educativa en el Nivel Inicial (NI) en instituciones de Educación Inicial en Argentina, encontrando que todos los niños de la muestra seleccionada que concurren al JM dilucidaron mayor acercamiento a un aspecto del mundo letrado como es el reconocimiento y escritura del nombre propio que aquellos que no asistieron. Del mismo modo, Caputo y Gamallo (2010) realizaron una investigación en Argentina y evaluaron, entre otros aspectos, el reconocimiento del nombre propio en niños que concurren a sala de 5 años y destacaron que los niños que concurren al Jardín Maternal alcanzaron mejores resultados que aquellos que iniciaron su escolaridad en la sala de 5 años.

Por otra parte, a partir de analizar un dispositivo pedagógico implementado en un Jardín Maternal en Argentina, denominado Situaciones Conjuntas de Alfabetización (SICOAL), se encontró que las docentes que participaron del mismo pudieron ir más allá del etiquetado de objetos o de la oralidad como único apoyo para introducir la alfabetización, llevando a cabo acciones como: orientar a los niños y niñas en la actividad mostrando el material escrito, explicitando la finalidad de las lecturas, ayudando a explorar el soporte del material usado, retomando la información de los niños y niñas y realizando con ellos diferentes notaciones gráficas (Dalton, 2006). Asimismo, el autor del trabajo de investigación señala que el rol de la alfabetización el Jardín Maternal se asemeja al de una “niñera expandida”: una ayudante con propósitos para usar el lenguaje en toda su amplitud y que los docentes son mediadores potenciales que brindan puentes informativos (Dalton, 2006).

En otro orden de ideas, Borzone (2005), en Argentina, analizó la incidencia de la lectura frecuente de cuentos en la producción del discurso narrativo en niños y niñas de 5 años, durante la cual una docente leyó diariamente cuentos a los niños y niñas e interactuó con ellos para la reconstrucción oral de la historia, demostrando que al finalizar el año de intervención los mismos habían incrementado sus habilidades narrativas,

encontrando que la lectura de cuentos favorece el desarrollo del lenguaje y el aprendizaje de la lecto-escritura.

Considerando el punto de vista de los docentes sobre la enseñanza inicial de la lengua escrita (Rodríguez Martín, 2017), los mismos aseguran que dicho contenido escolar siempre se está trabajando, configurándose la lectura de cuentos como un aspecto de gran importancia. La mayor parte de los docentes que participaron de este estudio realizado en España, no cree que exista un método concreto e infalible para abordar esta enseñanza, sino que la elección de distintas estrategias metodológicas parece recaer en el propio maestro, en sus opiniones, en sus experiencias y en la concepción que tengan del proceso de enseñanza-aprendizaje (Rodríguez Martín, 2017).

A su vez, se considera otra investigación de Rodríguez Martín junto a Clemente (2013), quienes realizaron en España un estudio de caso con el objetivo de analizar la práctica en la enseñanza inicial de la lengua escrita. En el mismo pudieron constatar que la dimensión más trabajada por la docente remite a la enseñanza explícita de las letras, encontrándose ausentes el trabajo con palabras y el sistema de reglas fonema-grafema para la enseñanza inicial de la lectura. Asimismo, subrayan que la docente trabaja con textos (a través de canciones y poemas) y apunta a actividades que implican narrar y leer textos, observando cómo se conjugan aspectos de distintas líneas teóricas de forma integrada en las prácticas de la docente estudiada (Rodríguez Martín y Clemente, 2013).

Asimismo, se considera una investigación sobre situaciones de alfabetización temprana en hogares en Argentina (Arrué et al., 2012), que demostró que los niños y niñas aprenden observando el uso del sistema por parte de las otras personas, jugando y haciendo ellos mismos uso de la escritura en el marco de la comunicación que se establece a través de las palabras y las acciones compartidas.

Por último, se considera una investigación realizada en Venezuela que tuvo como propósito formular principios didácticos para la enseñanza de la escritura durante la alfabetización inicial, a través de la observación de las aulas de preparatorio o Nivel Inicial (Ortiz y Parra, 2006). En la misma se registró que si bien las docentes estimulan a los niños y niñas a escribir textos diversos, propician la autocorrección por parte de los mismos y los felicitan cada vez que se animan a escribir, persisten actividades descontextualizadas que se realizan con el único propósito de ejercitar la escritura por medio de la copia (Ortiz y Parra, 2006). A partir de esto las autoras formulan principios didácticos para el desarrollo de la escritura durante la alfabetización inicial, señalando entre ellos: escritura de textos en colectivo mientras los niños y niñas dictan el contenido y el o la docente escribe y alentarlos a escribir textos individualmente, propiciando espacios de reflexión sobre el lenguaje escrito (Ortiz y Parra, 2006).

La revisión de estas investigaciones permite identificar que las mismas se centran preponderantemente en el Jardín Maternal o el Nivel Inicial, sin abordar conjuntamente a ambos niveles educativos que constituyen la Educación Inicial para pensar de qué manera los mismos introducen la alfabetización. Asimismo, se evidencia cierta escasez de investigaciones que estudian la alfabetización desde el Jardín Maternal, por lo que se identifica un vacío empírico que justifica la realización de esta investigación.

METODOLOGÍA

Objetivos

Objetivo general

Analizar las concepciones sobre alfabetización inicial y su abordaje por parte de docentes de Jardín Maternal y Nivel Inicial.

Objetivos específicos

Identificar las concepciones de las docentes de JM y de NI respecto a la alfabetización inicial.

Conocer el modo en que se introducen la lectura y la escritura en el JM y en el NI.

Reconocer las características de las situaciones de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura en el contexto del JM y el NI.

En función del objetivo general, el primer objetivo específico intenta dar cuenta de las concepciones docentes, mientras que los dos restantes responden a los abordajes docentes respecto de la alfabetización inicial.

Diseño de la investigación

En primer lugar, se adoptó para la presente investigación un enfoque cualitativo, considerado como naturalista, ya que estudia a los sujetos en sus contextos o ambientes naturales, e interpretativo, debido a que busca encontrar sentido a los fenómenos en función de los significados que las personas les otorguen (Sampieri et al., 2014). Se destaca que en este tipo de enfoque el proceso de indagación es más flexible y se mueve entre las respuestas y el desarrollo de la teoría (Sampieri et al., 2014).

La presente investigación, al tratarse de un planteamiento cualitativo se orienta a aprender de experiencias y puntos de vista de los individuos, valorar procesos y generar teorías fundamentadas en las perspectivas de los

participantes (Sampieri et al., 2014). En la misma se realiza un análisis cualitativo e interpretativo de los datos para comprender cómo cada docente percibe subjetivamente la realidad que la rodea, profundizando en sus experiencias, perspectivas, opiniones y significados sobre alfabetización inicial (Sampieri et al., 2014). Este análisis interpretativo implicó, por un lado, la búsqueda de los nexos conceptuales con los que se argumentó la construcción del objeto de estudio y, por otro lado, la interpretación de los significados, es decir, el sentido que producen los sujetos en sus contextos particulares (Achilli, 2000).

A su vez, se considera al alcance de este trabajo de investigación como descriptivo, en tanto busca caracterizar el fenómeno que se recorta y describir sus particularidades (Sabino, 1992). El mismo es de tipo transversal debido a que fue realizado en un momento único y con un determinado grupo de sujetos (Sampieri et al., 2014).

Participantes

La población seleccionada para esta investigación se integra por docentes de un Jardín Maternal y docentes de Nivel Inicial, instituciones privadas de la localidad de Arequito, Santa Fe. Se entrevistaron diez docentes, cinco pertenecientes a cada nivel de Educación Inicial: Jardín Maternal y Nivel Inicial. Por otro lado, del total de docentes entrevistadas, se llevaron a cabo dos instancias de observación en las que se observaron a 2 docentes en salas de 5 años del Nivel Inicial y a 2 duplas de docentes en sala de 2 años del Jardín Maternal.

Respecto de la selección de los participantes se destaca que, al abordar datos cualitativos, el tamaño de la muestra no es importante desde una perspectiva probabilística, ya que el interés como investigadora no radica en generalizar los resultados del estudio a una población más amplia, ya que lo que se busca en la indagación cualitativa es profundidad y calidad de información, no su cantidad o estandarización (Sampieri et al., 2014).

Instrumentos y procedimientos

En principio Sabino (1992) define al instrumento de recolección de datos como cualquier recurso del que se vale el investigador para acercarse a los fenómenos y extraer de ellos información. Con el afán de sostener el perfil de investigación planteado, se utilizaron dos técnicas cualitativas de recolección de datos. En primer lugar, la entrevista, entendida como forma de interacción social que tiene como objetivo recolectar datos para una indagación (Behar Rivero, 2008). Se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas a la totalidad de docentes participantes (10), las cuales están basadas en una guía de preguntas donde el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para obtener mayor información (Sampieri et al., 2014). Estas entrevistas ofrecen un grado de flexibilidad aceptable, a la vez que mantienen la suficiente uniformidad para alcanzar mayor interpretación acorde al propósito del estudio (Flick, 2007).

Con el objetivo de implementar dicho instrumento de recolección de datos, se procedió en primer lugar a contactar a las Directoras de los establecimientos educativos (JM y NI) y, luego de establecer contacto con las docentes a entrevistar, se pactaron encuentros individuales con las mismas, los cuales tuvieron una duración aproximada de treinta (30) minutos. Las entrevistas fueron grabadas mediante la aplicación de “Notas de voz” con el consentimiento previo de las participantes, el cual dejaron asentado en consentimientos informados de participación (Apéndice), para luego ser transcritas con la finalidad de realizar un proceso de categorización que permita elaborar un análisis interpretativo.

A diferencia de los ejes planteados en el Proyecto de Tesina, en el transcurso de esta investigación han surgido nuevos puntos que guiaron las entrevistas, que apuntaron a conocer las concepciones de alfabetización inicial de las docentes, quedando los mismos definidos como: concepción de la alfabetización; concepción de lectura y escritura; concepción sobre enseñanza de lectura y escritura; concepción del rol docente en los procesos de alfabetización inicial; vínculo docente con la lectura y la escritura; propuestas

vinculadas a la lectura y escritura. En caso de que el lector desee conocer el modelo de las entrevistas, puede encontrarlo referenciado en el apartado Apéndice.

Por otro lado, para conocer el abordaje de las docentes en alfabetización inicial, se recurrió a la observación, cuyo propósito es explorar y describir ambientes, comunidades y los aspectos de la vida social, analizando sus significados y a los actores que la generan (Eddy, 2008; Patton, 2002; y Grinnell, 1997 en Sampieri et al., 2014). Del total de docentes entrevistadas (10), se llevaron a cabo dos instancias de observación a 2 docentes de sala de 2 años de JM y a 2 docentes de sala de 5 de NI. Para ello, se realizaron observaciones con participación activa (Sampieri et al., 2014) a diferencia de lo planteado en el Proyecto de Tesina, donde se consideraron observaciones no participantes, ya que el objetivo consistía en limitarse a observar lo que acontece durante el desarrollo de las situaciones sin contaminarlo con intervenciones (Marradi et al., 2007). No obstante, se optó por realizar observaciones con participación activa (Sampieri et al., 2014) debido a la sugerencia de las docentes previo al ingreso a las salas. Como sugieren Sampieri et al (2014), las circunstancias nos indican cuál es el papel más apropiado en cada estudio.

Luego de trabajar con las docentes la anticipación a los niños y niñas del ingreso a las respectivas salas, se realizaron las observaciones en situación de sala. Si bien se realizó una participación activa consensuada con las docentes, no se perdieron de vista los ejes que guiaron las observaciones, los cuales fueron: momentos de introducción de lectura y escritura, lectura de cuentos, exploración de materiales escritos, reconocimiento y escritura del nombre propio, usos y funciones del ambiente alfabetizador.

Por último, se realizaron notas de campo, es decir, anotaciones de la observación directa ordenadas de manera cronológica que permitieron contar con una narración de los hechos ocurridos para su posterior análisis (Sampieri et al., 2014).

Considerando los instrumentos de recolección de datos utilizados se destaca que, cuando observamos las prácticas docentes, no conocemos la intención y el sentido que le otorgan a una tarea concreta, de allí la importancia de complementar las observaciones con las entrevistas (Rodríguez Martín y Clemente, 2013).

Análisis de los datos

Primeramente se destaca que el propósito del análisis cualitativo consiste en organizar los datos en unidades y categorías, descubrir los conceptos, categorías y temas presentes en los datos, así como sus vínculos, a fin de otorgarles sentido, interpretarlos y explicarlos en función del planteamiento del problema (Sampieri et al., 2014). Considerando dicho propósito, se utilizó la técnica de análisis de contenido con énfasis puesto en la búsqueda de los principales ejes de significado presentes en los datos (Rodríguez Sabiote, 2003). Para ello, se separaron los datos obtenidos en las entrevistas y observaciones en unidades de análisis siguiendo un criterio temático (Rodríguez Sabiote, 2003), debido a que los datos recabados fueron reducidos en función de los objetivos de la investigación.

Las unidades de análisis que se incluyeron en este proceso cualitativo fueron los *significados* y las *prácticas* (Lofland et al., 2005 en Sampieri et al., 2014). Los primeros son los referentes lingüísticos atendidos en las entrevistas que utilizan los actores humanos para aludir a la vida social como definiciones e ideologías, los cuales se describen e interpretan (Lofland et al., 2005 en Sampieri et al., 2014). Las prácticas, atendidas mediante las observaciones, son una unidad de análisis conductual que se refiere a una actividad continua, definida como rutinaria (Lofland et al., 2005 en Sampieri et al., 2014).

Por su parte, el proceso de construcción de las categorías fue mixto (Rodríguez Sabiote, 2003), debido a que se tomaron como categorías de partida las existentes y, a partir del análisis de los datos, surgieron nuevas categorías como unidades de análisis, que permitieron analizar y responder a

los objetivos de la investigación. Luego se llevó a cabo el proceso de decodificación y categorización de la información (Rodríguez Sabiote, 2003), es decir, se clasificaron las unidades en función de las siguientes categorías y subcategorías de análisis:

Categorías	Subcategorías
<p>1. Concepciones de las docentes de JM y de NI respecto a la alfabetización inicial.</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Concepciones sobre la alfabetización inicial. -Concepciones docentes sobre lectura. -Concepciones docentes sobre escritura. -Conocimientos de los niños y niñas sobre la alfabetización al ingresar al JM y NI desde la mirada docente. -Vínculo docente con la lectura y la escritura. -Concepciones sobre el rol docente en los procesos de alfabetización inicial.
<p>2. Modos en que se introducen la lectura y la escritura en el JM y en el NI.</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Abordajes docentes sobre la lectura en Educación Inicial. -Abordajes docente sobre la escritura en Educación Inicial. -Introducción de la alfabetización desde el nombre propio.
<p>3. Características de las situaciones de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura en el contexto del JM y el NI.</p>	<ul style="list-style-type: none"> -La lectura y la escritura circulando entre mesas y rondas. -La sala como ambiente alfabetizador.

Aspectos éticos

Por cuestiones de ética, es preciso apegarse al principio de confidencialidad (Sampieri et al., 2014) a partir del cual se utilizaron letras iniciales para referirse a los nombres de las docentes participantes. En el caso de nombres que comienzan con la misma letra inicial se recurrió a enumerar las mismas, quedando definidas como: M1; M2; M3; M4 y A1; A2.

Por último, los nombres de los niños y niñas que se encontraban en las salas estudiadas que figuran en los resultados, tratan de sus nombres reales. Se decidió utilizar los nombres completos y no sus iniciales para facilitar el entendimiento de los resultados. No obstante, se resguarda la identidad de los mismos preservando sus apellidos y el nombre de las instituciones a las que acuden.

RESULTADOS

Considerando que en el proceso de análisis de datos cualitativos se organiza y manipula la información recogida para establecer relaciones, interpretar, extraer significados y conclusiones (Rodríguez Sabiote, 2003), en este apartado se reportan los principales resultados empíricos del trabajo, correspondientes a las entrevistas semiestructuradas realizadas a las docentes de JM y NI y a las instancias de observación con participación activa en salas de 2 y 5 años respectivamente. Para la organización y presentación de los mismos, se expondrán distintos apartados que responden a la categorización de las unidades de análisis expuestas anteriormente (Rodríguez Sabiote, 2003).

Resulta importante aclarar que la decisión de trabajar sobre fragmentos de instancias de observación en situación de sala y no con jornadas completas, ha permitido focalizar algunas particularidades de las interacciones en el aula, para dar cuenta de uno de los objetivos que tiene que ver con *reconocer las características de las situaciones de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura en el contexto del JM y el NI*.

1. Concepciones de las docentes de JM y de NI respecto a la alfabetización inicial.

Concepciones docentes sobre la alfabetización inicial

“No solo están pegados al mundo, fascinados por el mundo, envueltos por el mundo, ocupados en el mundo, sino que son capaces de nombrarlo, de preguntarse por su significado (...)” Jorge Larrosa.

En primer lugar, se destaca lo referido por una de las docentes en la entrevista, quien señaló: *“sí o sí se necesita de un otro para alfabetizarse”*, lo

cual mantiene relación con lo planteado en el Marco Teórico (MT), acerca de que “nadie deviene naturalmente alfabetizado” (IRA y NAEYC, 1998 en Braslavsky, 2000). A partir de esto se señala que, siendo la lengua escrita un objeto cultural, su aprendizaje requiere de alguna forma de intervención de una persona alfabetizada (Borzzone de Manrique, 2020).

En segundo lugar, se vislumbra en la mayoría de las respuestas docentes una conceptualización de la lengua escrita como objeto social y cultural usado con fines de comunicación (Grunfeld, 2008), ya que, por ejemplo, entienden a la alfabetización “*como una forma de comunicarse*” (R); que “*sirve para estar en el mundo, para comunicarse*” (V). Cabe agregar lo mencionado por la docente G en la entrevista, quien sostiene que “*en cualquier situación de la vida cotidiana cuando uno va leyendo el mundo y va ayudando al niño a leer el mundo, está alfabetizando*”, así como también la definición de la docente A1 acerca de qué es leer: “*Mostrarle al niño o a la niña el mundo a través de palabras*”. En la misma línea, la docente V sostiene que “*la alfabetización es ayudar al niño a conocer el mundo en el que vive, a vivir y ser partícipe del mundo que lo rodea activamente*”. Podría pensarse que dichas concepciones están emparentadas con la definición de Paulo Freire (1989), quien sostiene que alfabetizarse es ante todo aprender a leer el mundo, comprender su contexto, lo cual no implica una manipulación mecánica de las palabras, sino una relación dinámica que vincula lenguaje y realidad. A su vez, se encuentra relación con lo planteado en el MT tomando a Meirieu (2001) acerca de que el niño sea acompañado al mundo, introducido y no moldeado, ayudado y no fabricado.

Además, las docentes señalan a la alfabetización como “*un proceso*” (A1; C; M4), “*que se va dando al ritmo de cada niño que va construyendo la alfabetización, se va apropiando del sistema de lectura y escritura*” (C), y “*donde hay que introducirlo al niño y nosotras somos agentes de eso*” (A1), dando cuenta de que el rol docente busca introducir al niño desde temprana edad en el mundo de la lengua escrita (Martín y Alida Flores, 2006).

Aparece, además, la idea de la alfabetización “*como una construcción que el niño hace y que, como toda construcción, tiene su tiempo, distinto en*

cada niño” (G). Al respecto, Ana Teberosky (1982) sostiene que todos los niños pueden leer y escribir, cada quien a su nivel, y que eso lleva tiempo. Agrega Molinari (2008) que se trata del tiempo de la construcción de un saber que será punto de partida para otros saberes, el tiempo necesario para comprender cómo funciona un sistema alfabético de escritura. Respecto al tiempo, la docente S de NI destaca la necesidad de *“respetar los tiempos de los niños, ya que muchas veces por querer hacer nos olvidamos de lo que les pasa a los niños y ellos lo van construyendo (la alfabetización) de a poquito”*, indicando que están frente a un trabajo importante y merecen respeto, por lo que habrá que alentarlos y creer en ellos (Montes, 2005).

Además, las docentes M1 y V señalaron que *“la alfabetización no es sólo leer y escribir”*, a partir de lo que una de ellas, agrega: *“En todo alfabetizamos: cuando leemos una receta, por ejemplo (...) con la “Merienda Saludable” miramos el recetario, cómo hicieron la receta, las cantidades”* (M1). La idea de que la alfabetización no implica sólo la lectura y la escritura podría guardar relación con el hecho de que la totalidad de las docentes entrevistadas señala que los niños y niñas se alfabetizan *“en todas las situaciones”; “todo el tiempo”; “constantemente”*. Al respecto, la docente A2 manifiesta que *“en el Nivel Inicial desde el inicio hasta que se retiran estamos abrazados por la alfabetización”*, destacando la ronda de conversación, las rutinas, los cantos (Braslavsky, 2009) como actividades alfabetizadoras.

De la misma manera, la docente S de NI agrega que los niños y niñas se alfabetizan *“en la sala, en el juego, en las actividades de rutina, cantándole a la bandera en la entrada, en las rondas de conversación, en el momento de la actividad, en el trabajo plástico”*. Así como también, las docentes de Jardín Maternal declaran que los niños y niñas se alfabetizan al *“leerles un cuento, mostrarles cosas escritas, escribir sus nombres en los trabajos”* (R), *“cantar una canción”* (A1), *“leer un cartel, una receta”* (M). Se retoma aquí lo considerado en el MT, donde se rescata la reflexión diferida por parte de las docentes, quienes consideran al lenguaje como objeto de conocimiento y lo ponen en escena en el contexto de la práctica diaria en el jardín (Castedo,

2010), como así también lo señalado en una de las investigaciones precedentes, en la que los docentes estudiados, aseguran que la alfabetización, como contenido escolar, siempre se está trabajando (Rodríguez Martín, 2017).

Por otro lado y considerando que el “ser alfabetizado” no constituye un estado sino un proceso (Ferreiro, 1997), al interrogar a las docentes entrevistadas sobre cuándo comienza dicho proceso, la mayoría sostiene que *“desde la panza, cuando la mamá le pone música”* (R) y *“cuando toma la teta y la mamá le habla, le canta”* (V). De la misma forma, la docente A1 afirma que *“desde que el niño empieza a tener contacto con el mundo, porque la madre que le da la teta le habla, le pone música hecha de palabras”*. A su vez, la docente M1 afirma que los niños y niñas se alfabetizan *“desde que nacen, mediante el habla”*, y subraya que *“lo más importante es el diálogo y la mirada”*.

Al respecto, la docente G agrega que *“es un proceso que inicia cuando el niño ingresa al lenguaje”*, así como la docente M4, quien sostiene que la alfabetización comienza *“desde que la oralidad empieza a irrumpir en sus vidas con la mamá y el papá que les hablan, con todo lo que circula a su alrededor hecho palabra”*. Teniendo en cuenta dichas expresiones, se destaca lo siguiente: *“(…) es indudable que la vinculación con el lenguaje comienza aun antes de haber nacido, cuando el bebé es nombrado y, sin ser todavía un interlocutor con voz, percibe las voces familiares que lo irán introduciendo lenta y sensiblemente en el mágico mundo de la palabra”* (Borzzone de Manrique, 2020, p. 11). Considerando las respuestas de las docentes, se deduce que, desde los inicios de su vida, el niño participa en este proceso de construcción de sentido en tanto sujeto de lenguaje, y que las primeras relaciones que establece con su madre lo inscriben en el mundo de la comunicación y en el de la cultura, ofreciéndole un contexto en el que ocurrirán todas las formas posibles de lectura y escritura, desde las más sencillas hasta las más sofisticadas (Reyes, 2005).

Podría decirse que las docentes reconocen que los primeros años de la vida de los niños -desde el nacimiento- constituyen el período más importante

para el desarrollo de la alfabetización (IRA y NAEYC, 1998 en Braslavsky, 2000), como se destacó en el MT. Emparentada con esta concepción, la docente G agrega que la alfabetización es un proceso que inicia *“cuando el niño ingresa al mundo de lo simbólico”*, congruente con lo planteado por Yolanda Reyes (2005) acerca de que el niño comienza a escribir antes de ser alfabético, desde el ingreso al mundo simbólico, en el cual el sujeto toma parte activa desde el nacimiento.

Por otra parte, así como se reconoce que la alfabetización no tiene un punto de partida determinado, tampoco se reconoce que su punto de llegada sea el del acceso a las prácticas convencionales como se entienden en los currículos escolares dominantes, que le prestan atención al nombre de las letras y su relación con el sonido (Braslavsky, 2009). De ese modo lo expresó la docente G: *“No lo pienso como un binomio alfabetizado-no alfabetizado, porque si lo pensáramos así diríamos que un niño está alfabetizado cuando logra la conversión de fonema-grafema y viceversa”*, indicando así que el carácter de la alfabetización debe superar los límites de la pura decodificación de la palabra escrita (Freire, 1982). De modo similar, la docente C agrega que *“no tiene sentido decir que un niño “sabe leer” cuando logra decir la “L” con la “A”: “LA”*, indicando que la lectura real comprende más que recitar letras (Braslavsky, 2009).

Al respecto, uno de los interrogantes de la entrevista invitaba a las docentes a pensar: *“¿Cuándo podríamos decir que un niño está alfabetizado?”* haciendo referencia a un presunto punto de llegada de la alfabetización. En cuanto a eso, la docente G señala que *“cuándo termine ese proceso va a depender de cada niño”*. A partir de dicha respuesta podría pensarse que, en términos estrictos de dominio de lectura y escritura, el JM o NI no se propone expectativas de logro: cada niño llegará hasta donde quiera y pueda, lo que significa poner la adquisición de la lectoescritura en la perspectiva del desarrollo del niño, y privilegiarla sobre la transmisión de saberes (Grunfeld, 2008).

Por último, la docente A2 entiende que la alfabetización *“es un proceso que nunca termina, por lo que a lo largo de la vida nos seguimos alfabetizando”* y agrega que *“para aquel que está constantemente en la búsqueda de cosas nuevas, de querer enriquecerse, la alfabetización es ese camino infinito”*. De la misma manera, la docente V sostiene que *“la alfabetización nunca termina, es un hecho constante”*. Como se señaló en el MT, las docentes darían cuenta con estas expresiones que el desarrollo de la alfabetización se despliega a lo largo de toda la vida (Neuman y Roskos, 2000 en Braslavsky, 2000).

Concepciones docentes sobre lectura

“Hay quien se pasa la vida entera leyendo sin conseguir nunca ir más allá de la lectura, se quedan pegados a la página, no entienden que las palabras son sólo piedras puestas atravesando la corriente de un río, si están allí es para que podamos llegar a la otra margen, la otra margen es lo que importa. A no ser, a no ser, qué, a no ser que esos tales ríos no tengan dos orillas sino muchas, que cada persona que lee sea, ella, su propia orilla, y que sea suya y sólo suya la orilla a la que tendrá que llegar”.
José Saramago.

En primer lugar y en línea directa con lo establecido en el MT, la lectura es considerada como un proceso de desciframiento vital que se inicia desde la cuna y que, por estar inmersa en el plano afectivo y alejada de presiones académicas, la experiencia de leer en la Primera Infancia puede vincularse al placer, no al deber ni al éxito o fracaso escolar (Reyes, 2005). Al preguntar a las docentes sobre cuándo consideran que un niño lee, responden que lo hace cuando *“sabe que ese dibujo, que son las letras, tiene un sentido, por lo que otorgarle sentido ya es leer”* (R). De la misma manera, la docente G sostiene que *“cuando el niño mira el libro y empieza a significar esas imágenes que ve y narra una historia y pone palabras, aunque no esté leyendo las palabras que*

dice el libro, hay una lectura que el niño hace de esa situación". Igualmente, la docente M3 opina que *"el que pueda contar o describir qué vio a través de una imagen, ya está leyendo"*. Se reconoce entonces que, para las docentes entrevistadas, si un niño toma un libro de cuentos con la intención de leerlo, observa las palabras, visualiza las imágenes y va construyendo una historia que es producto de su conocimiento acerca del tema, entonces se dice que está leyendo (Martín y Alida Flores, 2006). De este modo, leer en los estadios iniciales del aprendizaje de la lectura es una especie de creación del mensaje o contenido del texto, a través de lo que el niño va elaborando con el fin de obtener información, placer o recreación (Martín y Alida Flores, 2006). Además, estas consideraciones docentes acerca de 'cuándo un niño lee' se encuentran estrechamente ligadas a lo planteado en el MT según Graciela Montes (2005), quien sostiene que alguien que "ha leído" es alguien que ha mirado con curiosidad y ha construido un sentido.

Por otro lado, la docente S de NI conceptualiza a la lectura como un proceso que requiere *"ir reconociendo letras con sus correspondientes sonidos"*, dando cuenta que en etapas tempranas, la lectura en un sistema alfabético implica la decodificación de letras en sus sonidos correspondientes (Lonigan y Whitehurst, 1998; Suárez, 2000 en Rugerio y Guevara, 2015). Emparentada con esta concepción, la docente M4 de NI sostiene que *"leer es descifrar (...) letras, palabras, es una estructura compleja"*, dando cuenta que el punto de partida de todo proceso de lectura es el reconocimiento de las palabras escritas (Borzzone de Manrique, 2020).

Además, al preguntar a las docentes sobre cómo se enseña a leer, una de ellas sostuvo: *"Se trata de ofrecer escenarios que permitan al niño darse cuenta que es útil leer, que es necesario, que es vital, que abre puertas inimaginadas, para sembrar la motivación y despertar el interés de ir por esos caminitos que ayuden a que este proceso se vaya consolidando"* (G), encontrando relación con lo planteado por los NAP (2004) que priorizan la participación en situaciones de lectura que permitan comprender para qué se lee, haciendo referencia a los usos sociales de la lengua escrita (Borzzone de

Manrique, 2008). Además, la docente C de JM postula en relación a la enseñanza de la lectura: *“por el lado constructivista, de enseñar palabras globales y que las vayan desglosando. Así como construyen su lenguaje hablado, también lo que tiene que ver con lectura y escritura, van reconociendo las palabras (están escritas iguales pero no son lo mismo), y la lectura puede hacerlos preguntarse, reflexionar sobre cómo lo hicieron”*.

Haciendo referencia al modo de enseñar a leer, la docente M1 de JM sostiene que *“no es sólo el cuento como cuento, sino poner palabras a eso”*, destacando que el docente se constituye en el mediador, entendido como el puente o enlace entre los libros y esos primeros lectores que propicia y facilita el diálogo entre ambos (Cerrillo et al., 2002). Visto de este modo, según las docentes entrevistadas, la forma en que el adulto mediatiza el texto es tan importante como el cuento mismo (Borzzone, 1997), ya que, por ejemplo, una de ellas expresa: *“en el jardín tratamos de ofrecer no sólo libros sino el diálogo”* (M1), lo cual podría pensarse desde el concepto de mediador de lectura (López, 2018) señalado en el MT, y vincularse con lo señalado en una de las investigaciones consideradas precedentes, en la que se define a los docentes como mediadores potenciales que brindan puentes informativos (Dalton, 2006).

Prosiguiendo con el análisis, al preguntar a las docentes sobre *cómo se enseña a leer*, las mismas sostienen que *“al sentarse y leerles un cuento uno ya le está enseñando la acción de leer”* (R) y que *“se enseña a leer leyendo”* (M4 y V de NI). Además, manifiestan que la manera de enseñar a leer consiste en *“leerles un cuento y señalarlo, mostrarles que ahí dice tal cosa”* (A1), *haciéndolos partícipes a partir de las imágenes del cuento”* (M1).

Además de la lectura de cuentos, las docentes de Nivel Inicial (M3; S; V; M4) sugieren que la manera de enseñar a leer consiste en *“ofrecer diversidad en material de lectura”*, ya que *“más materiales al alcance, más fácil que puedan leer”* (M3). Por eso enfatizan en *“acercarles distintos materiales escritos: revistas, diarios, recetas, guías telefónicas, portadores de texto”*, entendiendo a este último como el soporte material del texto (Azzerboni, 2008).

Se entiende que estas ideas de las docentes se enmarcarían en el enfoque del lenguaje integral y constructivista (Vernon, 1996) ya que se basan

en el ofrecimiento de distintos materiales de lectura y tipos de textos. Puede decirse al respecto que no existe posibilidad de anticipar o realizar predicciones, si antes el niño no ha entrado en contacto con multiplicidad de textos y portadores que también sean los esquemas referenciales para iniciar los intentos de lectura (Azzerboni, 2008). Según Ferreiro (1997), saber “dónde está lo escrito” ayuda a anticipar qué puede decir en ese texto. La autora sostiene que el uso de “datos contextuales” es una actividad inteligente, no “pura adivinación” (Ferreiro, 1997).

En relación con esto, la docente S de NI expresa que *“es importante cultivar otros textos”* y cuenta que desarrolla el trabajo en la sala con noticias de diarios locales sobre temas que los niños conocen, *“como los bomberos de la localidad”*, a partir de los cuales conversan mirando las imágenes y escuchando a la docente leerles “las partes más importantes de la noticia”. Al respecto, se destaca que en el Nivel Inicial hay que enfatizar la lectura cotidiana de diferentes portadores de texto realizada por el docente, a fin de familiarizar a los niños y niñas con los diversos estilos lingüísticos expresados y los diferentes tipos de discursos (Azzerboni, 2008). Además, al leer, es necesario realizar una verdadera lectura y aunque el niño o la niña no comprenda cada palabra, a veces, el propio contexto del libro o la totalidad de lo leído facilitan el acceso a su comprensión, en lo que se pone en juego la predictibilidad (Azzerboni, 2008) previamente mencionada.

Concepciones docentes sobre escritura

“Había una vez una palabra redonda, entera, brillante. Adentro de la palabra estaba el mundo. Y en el mundo estábamos nosotros, diciéndonos palabras”. Graciela Montes.

A lo largo de las entrevistas, las docentes conceptualizan la escritura *“como un sistema”* (A1; M4) que permite *“expresar”, “comunicar”, “transmitir”* (A1; V; M4). Al respecto, la docente G sostiene que *“escribir no es transformar el fonema en grafema sino una conquista que el niño hace, está logrando algo*

que en el desarrollo es un hito fundamental, es ingresar a otro mundo (...)”, entendiéndose así el aprendizaje de la escritura como un proceso que forma parte del desarrollo cultural del niño y de la niña (Ortiz, 2007). Puede decirse que las docentes entienden a la escritura como sistema de representación del lenguaje, como acto de expresión y comunicación y herramienta de aprendizaje (Ortiz, 2007) concepción referenciada en el MT.

Además, se vislumbra a la luz de algunas de las respuestas docentes una visión instrumental de la escritura considerada como una técnica de transcripción (Grunfeld, 2008). Por ejemplo, algunas de ellas se refieren a la escritura como *“un proceso en el que pueden transcribir el lenguaje hablado”* (C), como *“un proceso donde se construye la palabra a través de los sonidos”* (M3), y sostienen que *“escribir no es sólo saber las letras del abecedario sino cuando las pueden asociar al sonido”* (M3). Se señala que dichas conceptualizaciones pueden deberse a que los adultos ya alfabetizados tienden a reducir el conocimiento del lector al conocimiento de las letras y de su valor sonoro convencional (Ferreiro, 1997) y que las mismas mantendrían relación con el enfoque de enseñanza directa o conciencia fonológica (Vernon, 1996), el cual refiere a la capacidad del niño para reconocer y manejar los sonidos en las palabras, en el que la escritura es considerada un código de correspondencias grafo-fónicas (Borzone, 1997).

Al respecto, se considera que el proceso de adquisición de la escritura no puede entenderse como un pasaje directo de lo oral a lo escrito, sino como un complejo proceso de reconstrucción de un dominio a otro; reconstrucción vinculada con el nivel de adquisición del sistema de escritura en los niños a partir de los problemas que la misma escritura les plantea (Ferreiro y Teberosky, 1979).

Continuando, se señala que el reconocimiento de que la escritura tiene significado puede tener lugar a edad temprana, aún antes de los tres años, si el niño o la niña es alentado/a a interpretar la escritura del medio como un sistema de señales que proporciona información (Borzone de Manrique, 2020). Para Goodman (1983 en Borzone de Manrique, 2020), el descubrir que la

escritura tiene significado marca el inicio del proceso de alfabetización; es el momento en que el niño comienza a preguntar, señalando material escrito: *“¿qué dice acá?”*. Esto fue señalado en las respuestas de las docentes de Jardín Maternal, quienes sostuvieron que *“si bien en maternal escriben de manera no convencional, cuando les preguntás qué dice, le atribuyen un significado y cuando le atribuyen un significado aunque no escriban convencionalmente, están escribiendo”* (A1). En concordancia con esto, la docente G manifiesta que *“el niño escribe cuando hay intención de empezar a escribir, más allá de que no haya letras concretas”*. Asimismo, la docente R explica que *“un niño escribe cuando le da sentido a ese garabato que deja de ser dibujo para ser una letra”*. Asimismo, la docente M3 de NI sostiene que un niño escribe *“desde el momento en que diga lo que dice ese trazo, aunque sea un garabato”* y la docente M4 de dicho nivel opina que *“un niño escribe cuando le da un sentido y dice: ‘acá escribí tal cosa’”*. Por último, la docente G agrega que *“un niño escribe cuando hay intención: en el JM hacen un dibujo y les pedimos que escriban su nombre y ellos empiezan a intentar a escribir y aparecen esas primeras figuras que se asemejan a la forma de la escritura por la continuidad, por la ubicación en el espacio”*.

Respecto a lo señalado por las docentes, Gibson y Levin (1975) señalan el carácter espontáneo de las primeras producciones gráficas, que surgen alrededor de los 18 meses, si el niño dispone de lápiz y papel para realizarlas. Demuestran también que esta actividad contribuye a la discriminación de rasgos gráficos como continuidad, linealidad, curvatura (Borzzone de Manrique, 2020) señaladas por la docente.

En otro orden de ideas, se sostiene que una manera de favorecer el proceso alfabetizador consiste en proveer información sobre los usos sociales de la lengua escrita (Borzzone de Manrique, 2008), por eso es necesario generar situaciones que despierten en el niño la necesidad de escribir, de tal modo que la escritura sea algo que el niño necesite, que le permita experimentar sobre sus múltiples propósitos (Braslavsky, 1992). Así lo expresó la docente G, quien hace énfasis en el uso social de la lengua escrita, y

sostiene: *“¿Por qué es necesario escribir? Porque nos permite identificar los dibujos, nos permite ordenarnos, ir a la utilidad, a lo propio de la escritura como función social”*. De la misma manera lo expresa la docente M2 quien refiere que se enseña a escribir *“sabiendo la utilidad de la escritura, es decir, para qué nos sirven esas letras”*. Al respecto, Vygotsky (1978) señala la necesidad de empezar a enseñar a escribir en el preescolar, pero de un modo en que la escritura sea necesaria para el niño, es decir, sentida por él como una tarea vital imprescindible que debe ser provocada como una necesidad natural (Braslavsky, 2009).

De modo similar, las docentes de JM manifestaron que se enseña a escribir *“presentándoles la escritura”* (R), *“mostrándoles cosas escritas, en lo cotidiano con palabras y textos que tengan significado”* (A1), y que se trata de que los niños y niñas *“construyan la escritura a partir de lo que tienen cerca”* (C). Al respecto, se señala que el primer paso de los niños y niñas hacia la alfabetización es aprender que la escritura sirve para mediar una variedad de actividades culturales en la vida diaria (Borzone de Manrique, 2020). Por eso se entiende que las prácticas de escritura forman parte de la vida de los niños y niñas y son eventos que los incluyen como participantes u observadores: de los docentes dependerá dicha elección (Borzone de Manrique, 2020).

Conocimientos de los niños y niñas sobre la alfabetización al ingresar al JM y NI desde la mirada docente

“El mero hecho de nombrar las cosas es la forma que tienen los hombres de ‘apropiar’ y de ‘desalienar’ el mundo al que, después de todo, cada uno de nosotros llega inocente y extraño”. Hannah Arendt.

En primer lugar se considera que el niño vive en un mundo alfabetizado y, en consecuencia, elabora ideas propias al respecto y formula diversas hipótesis acerca del sistema de escritura, por lo que cuando ingresa al jardín es portador de un sinnúmero de ideas sobre la palabra escrita (Azzarboni, 2008).

Al preguntar a las docentes sobre dichas ideas, la docente R de JM señala que la alfabetización es *“a partir del gesto, porque cuando señalan están diciendo lo que quieren”*. Asimismo, la docente A2 de JM expresa que *“desde el momento en que empieza a señalar algo, el niño ya está alfabetizado”* y la docente V de NI sostiene que *“cuando el bebé puede decir (aunque sea con gestos) que sí o que no, ya se está alfabetizando”*. Se retoma la consideración de Graciela Montes (2005) acerca de que el niño pequeño que va por el mundo nombrando las cosas está en cierto modo, “leyendo” y, además, “escribiendo”, registrando, con la enunciación, su lectura. Al respecto, el conocimiento de los niños y las niñas puede ser pensado como conocimiento de acción que precede al conocimiento verbal y lo expresan a través de gestos, conversaciones, acciones o rutinas y cantos (Braslavsky, 2009), siendo los conocimientos sobre canciones uno de los señalados por las docente C y A1 de Jardín Maternal.

Respecto a este punto la docente R de JM señala principalmente *“la distinción de lo icónico de lo no icónico”* como uno de los conocimientos con los que los niños ingresan al JM o que conquistan durante su trayecto por el mismo. Esta distinción podría pensarse, desde un enfoque constructivista (Vernon, 1996), como el primer descubrimiento que el niño hace en relación a que la escritura remite a un significado, distinguiendo lo figurativo de lo que no lo es (Azzarboni, 2008). Así lo expresa Emilia Ferreiro (1997), quien sostiene que en el primer período de las conceptualizaciones de los niños acerca del sistema de escritura, se logra la distinción entre “dibujar” y “escribir”, de fundamental importancia, ya que se reconoce la arbitrariedad de las formas utilizadas (las letras), así como también el ordenamiento lineal de las mismas, primeras características manifiestas de la escritura preescolar.

En relación al conocimiento de los niños sobre las lecturas, la docente A1 de JM sostiene que hay niños *“que conocen sobre cuentos y demandan la lectura”*, así como también la docente R de dicho nivel comenta que *“hay niños que pueden inventar cuentos y “hacen que leen”*. Puede pensarse a esta acción como una lectura emergente que el niño realiza antes de leer en forma convencional, acción que forma parte del proceso de alfabetización y que surge

en situaciones interactivas de lectura de cuentos, que proporciona al niño oportunidades para realizar por sí mismo acciones que ya ha experimentado, para explorar los libros, aprender a manipularlos, comprender aspectos convencionales como la direccionalidad de la escritura, entre otras (Borzzone de Manrique, 2020).

En relación a los conocimientos con que los niños y niñas cuentan al ingresar al JM y al NI, la mayoría de las docentes entrevistadas señala la *diversidad en los puntos de partida*, atribuyendo la misma al medio en el cual el niño vive y a sus posibilidades de contacto con la lengua escrita, que marcaría desniveles manifiestos, según: la información que provee el adulto alfabetizado, otros niños, el entorno plagado (o no) de letra escrita, la actividad que realizan los usuarios de la lengua escrita (padres que leen, que escriben, que leen cuentos a sus hijos), lo cual provee a los niños información enriquecedora para apropiarse de la lengua escrita (Azzerboni, 2008). En relación con eso, la docente G de JM sostiene que *“no todos los niños tienen el mismo punto de partida, sino que cada uno llega con conocimientos que dependen de lo que traen de su casa”*, como así la docente V de NI señala que *“depende de la estimulación de adultos que tengan en su casa los conocimientos que traen al jardín”*, indicando así que el involucramiento de los padres construye la continuidad y la coherencia de la alfabetización temprana (Braslavsky, 2009). Dicha docente (V) sostiene que la diferencia en las posibilidades de contacto con la lengua escrita se visualiza en la manera en que los niños se acercan a los cuentos: *“algunos se detienen a mirarlos, y otros dan vuelta las páginas sin detenerse a observar, pasan hojas solamente”*.

Además, desde el Jardín Maternal, la docente M1 opina que *“la alfabetización tiene que empezar desde la casa”*, y la docente A1 agrega que *“hay niños que no tienen contacto con la alfabetización en sus casas, motivo por el cual desde el JM se busca ofrecer igualdad de oportunidades”*. Coherente con este planteo, la docente C conceptualiza al Jardín Maternal *“como un contexto alfabetizador, porque quienes no tienen contacto con la lectura y la escritura el jardín representa su primer acercamiento a las letras”*.

Ante lo transmitido por las docentes, deviene necesario mencionar la *alfabetización familiar* (Braslavsky, 2009), que describe los diversos modos en que las familias se desenvuelven y usan la alfabetización en las tareas y actividades cotidianas y puede comprender el leer, escribir, escuchar y hablar con los padres u otros adultos, y las exploraciones independientes de los niños y niñas (Braslavsky, 2009). Esto daría cuenta de que el proceso de alfabetización se inicia con las primeras interacciones lingüísticas en el seno familiar (Rugerio y Guevara, 2015), por ejemplo, señaladas por la docente C de JM cuando expresa que *“niños de la misma edad que tuvieron un contexto alfabetizador a su casa, que su familia le presta atención a la lectura, que les leen cuentos, tienen otro acercamiento a la alfabetización, porque esos niños te piden que les leas cuentos, saben pasar las hojas del mismo, y eso se aprende, no se trae de nacimiento”*. Las docentes destacan, al igual que señala una de las investigaciones precedentes, que los niños aprenden sobre la escritura con la guía de un adulto o de un niño mayor con el que están, a menudo, ligados por una relación familiar o de afecto (Arrué et al., 2012).

Considerando la importancia de la alfabetización familiar, se entiende que la diversidad del nivel de alfabetización con que los niños ingresan a los primeros niveles de Educación Inicial genera responsabilidades específicas en el sistema formal desde sus primeros eslabones, los que siguen a la familia (Braslavsky, 2009) ya se trate del JM o del NI. Al respecto, la docente G enfatiza que *“no todos los niños llegan al JM con las mismas posibilidades: no todos tienen libros de cuentos en sus casas, no todos ven letras, no todos ven a una mamá o un papá que leen, entonces el JM oficia como el primer modelo, como la matriz de esto que los niños van a empezar a construir”*. Por ende, si bien el JM no puede responsabilizarse de las experiencias de vida de los niños y niñas fuera del ámbito de lo escolar, se reconoce que las vivencias educativas, cuando abren las puertas a determinados modos de vincularse con los otros y con el mundo, imprimen experiencias inolvidables que quedan integradas en los niños para siempre, mostrándoles modalidades que no tendrán oportunidad de experimentar en otros contextos (Pitluk, 2015).

Vínculo docente con la lectura y la escritura

“Creo que a nosotros nos compete ofrecer esa piel sensible del mundo de la forma más bella y más interesante posible”. Daniel Brailovsky

En otro orden de ideas se reconoce que una de las condiciones que favorece, fundamentalmente, el acercamiento de los niños y niñas a la lectura y la escritura, es la existencia de una persona que con agrado les lea textos atractivos e interesantes, y que muestre su propio disfrute e interés por leer (Ortiz, 2007). Según Alicia Fernández (2000) la tarea difícil del docente puede tornarse placentera si trata de hacer consigo mismo lo que se propicia para los otros. Al interrogar a las docentes sobre su relación con la lectura, 8 de las 10 entrevistadas respondieron que mantienen un buen vínculo con la misma, poniendo de relieve el disfrute y placer que les genera leer. Según la docente G, *“es fundamental que primero haya un vínculo para ofrecer escenarios lúdicos, recreativos, de disfrute, de amor, porque también la manera en que el adulto mire y viva este proceso, hace que el niño genere este espejo con el adulto y pueda sentirlo y vivirlo así”*. Así como también la docente M1 expresa: *“Me parece que si al docente no le gusta leer... ¿cómo transmite pasión por la lectura?”*, reflexionando, como se señaló en el MT, que no se enseña a ser lector, sino que se contagia el ser lector (DGCyE, 2007).

A partir de lo expuesto se afirma que la adquisición de la lectoescritura cursa de maneras sorprendentemente buenas cuando se apoya en un vínculo bueno, el cual supone implicación afectiva, y sorprendentemente mejores, cuando el adulto experimenta auténtico placer en las lecturas que él mismo hace (Rey, 2008). Con el objeto de ejemplificar esta afirmación, se reconoce en esta investigación que todas aquellas docentes que aseguraron mantener un vínculo placentero con la lectura, manifestaron haber tenido experiencias lectoras placenteras en su infancia. Todas ellas expresaron haber estado *“rodeada de libros”*, señalando: *“me ofrecían cuentos”*; *“me leían cuentos”*; *“me gustaba leer”*; *“me gustaba que me lean siempre el mismo cuento”*, entre otras

respuestas. A partir de esto se entiende que sortear los complejos procesos de la alfabetización será una experiencia menos árida si el niño o la niña ha experimentado, desde la Primera Infancia, el placer ligado a la lectura de sus libros entrañables (Reyes, 2005). Además, aquellas docentes que no tuvieron acceso al libro como soporte material contaron con la presencia de padres o abuelos que les narraban historias. Así, se enfatiza en la evolución de los niños y niñas como lectores iniciales a partir de la lectura de cuentos por parte de sus padres, actividad que incluye desde el contar la historia desde el lenguaje oral hasta la lectura propiamente dicha (Sulzby, 1985, en Braslavsky, 2000). Podría decirse entonces que estas docentes experimentaron en sus infancias el placer por la lectura en ambientes enriquecedores y potenciadores de la alfabetización, si remitimos nuevamente al concepto de alfabetización familiar (Braslavsky, 2009).

De acuerdo a la relación que las docentes mantienen con la escritura, la mayoría de las entrevistadas (8 de 10) reflexionaron sobre la misma como un proceso al cual les cuesta enfrentarse, para el que muchas veces *“no encuentran las palabras que pensaron”*, frente al cual *“se quedan en blanco”*, debido a su *“falta de creatividad”* (C). No obstante, la totalidad de las docentes manifestó utilizar diariamente la escritura, remarcando su función social: *“para estudiar, para registrar, para expresarme”* (A1), *“para recordar cosas, para planificar”* (M1), *“para comunicar”* (S), *“para transmitir”* (G). Por ello podría pensarse que, en el caso de las docentes entrevistadas, la escritura mediatiza una actividad cuyo objetivo va más allá de la escritura por sí misma, ya que todas manifestaron escribir con un propósito (Borzzone de Manrique, 2020). Además, pocas docentes manifestaron utilizar la escritura como fuente de recreación (G y M4), y se visibilizó que la mayoría la utiliza como instrumento de comunicación y herramienta de aprendizaje (Reyes, 2005). Para concluir, se subraya que se encontró coherencia en relación a cómo las docentes definen la escritura y el propósito con el que escriben, ya que definen a la misma como un sistema que permite comunicar y transmitir y aseguran utilizarla para la comunicación y expresión.

Concepciones sobre el rol docente en los procesos de alfabetización inicial

“... No son técnicas, son artísticas. Pienso más en un modelo de educador como un artista que es capaz de amar un saber determinado pero que además ama contárselo a los demás.” Carlos Skliar.

En primer lugar, según Brailovsky (2020), cuidar se refiere a una serie de gestos en los que se destaca la idea de enfocar la atención en el otro, brindarse desde una actitud de disponibilidad, esperar, dar tiempo, y también proteger; y el acto de educar también contiene a la práctica del cuidado, al cual se refirió la docente G de JM al reflexionar sobre el rol docente en los procesos de alfabetización inicial: *“En el rol docente es necesario cargar palabras significativas, con amor, ternura, más allá del proceso que uno desea que el niño pueda adquirir, más allá de la propuesta educativa de ese día”*, lo que invita a pensar en la didáctica de la ternura (López, 2019) desarrollada en el MT de este estudio. Como la didáctica de la ternura mira y piensa al otro antes que ninguna otra cosa, pocas veces no llegará a producir una situación de encuentro (López, 2019), encuentro que la docente piensa como condición necesaria para cualquier situación de enseñanza-aprendizaje.

Además, la docente A1 señala que su rol tiene que ver con *“acompañar el proceso de enseñanza-aprendizaje”* e *“ir mostrándoles el mundo de una manera que no sea la de casa”*. En relación a esto, Brailovsky (2020) sostiene que en el jardín se sitúa la primera presentación del mundo a los niños, como si fuera el jardín el primer lugar en el que se les da la bienvenida al mundo, desde la posición de educadores y educadoras, es decir, de representantes de todos los adultos que les muestran y ofrecen algunas cosas y algunas palabras, diciéndoles: *“he aquí el mundo”*.

En el desarrollo de las entrevistas, las docentes enuncian que su rol tiene que ver con *“acompañar y ofrecer herramientas”* (M1), *“escucharlos”* (C), y que su principal desafío consiste en *“autoevaluarse para ver con qué recurso trabajar, siempre desde la demanda y necesidad del niño”* (A2). Las docentes

serían, en este sentido, “arquitectas”, porque les importa usar las herramientas adecuadas y saben que “no todo da lo mismo” (Brailovsky, 2020).

Cabe agregar lo señalado por la docente R de JM: *“uno termina siendo el puente entre los chicos y el conocimiento cualquiera fuera”*, concepción emparentada con el rol docente en el enfoque constructivista (Vernon, 1996), en el que apunta a coordinar las interacciones que se producen entre los niños y el objeto a conocer (Grunfeld, 2008). Concerniente a eso, se subraya que todo enfoque sobre alfabetización temprana debe empezar por preguntarse: *“¿quién es este niño?”*, *“¿qué experiencias ha tenido?”* (Braslavsky, 2009). El docente construye así sus estrategias educacionales, creando la conexión entre las primeras experiencias y las del desarrollo de la alfabetización a largo plazo (Braslavsky, 2009). Respecto a esto, la docente A1 de JM señala que en el rol docente *“es fundamental tener en cuenta los saberes previos”*, como de la misma forma la docente A2 de NI señala: *“en principio hago un reconocimiento de los conocimientos previos de los niños, en base a ese bagaje, sin eso es imposible trabajar”*.

Dentro de esta categoría, la reflexión sobre la propia práctica parecería ser un aspecto importante para las docentes entrevistadas. En las mismas aparecen manifestaciones como: *“brindar lo que más se sabe”*, *“perfeccionarse”* (M3); *“autoevaluarse para buscar recursos”* (A2), así como también las preguntas: *“¿dónde está la alfabetización hoy?”* y *“¿qué puedo sumar para que se alfabeticen?”* (V) al planificar las actividades.

En concordancia con eso, las docentes M1 y V señalaron que la alfabetización es un *“eje transversal”*, ya que la misma *“abarca todas las horas del jardín”* (M1) y debido a que la alfabetización está presente *“en todo lo que tenemos contacto”* (M3). Considerando esto, podría decirse que la misma constituye un contenido implícito (Lerner et al., 1996), ya que se pone en juego en una situación didáctica -en el sentido de que el docente y los niños/as están poniéndola en acción- pero que no es explicitada porque se enseña y aprende en la propia práctica, esto es, en los actos de lectura y de escritura. Por ejemplo, en las situaciones de lectura de cuentos, las docentes, al leer, ponen

en juego su saber acerca de la lectura, pero este saber está implícito en la situación, por lo que resultaría artificioso e inútil que lo explicitaran (Lerner et al., 1996).

Además, se distingue en las entrevistas la idea del rol docente como *“tutor de una planta que está creciendo y dando sus primeros pasos en la lectura y la escritura, guiando, estando alerta a las necesidades e inquietudes, al asombro del niño, encontrarnos en esos momentos que preguntan”* (M4). Aquí resulta pertinente considerar el concepto de andamiaje con el que Bruner (1989) refiere a la forma que puede adoptar el apoyo y la colaboración del docente en interacción con el niño o niña. Así, el andamiaje resulta de la estructuración que el docente hace de la tarea y de la interacción en la que ésta tiene lugar para facilitar el aprendizaje (Borzzone de Manrique, 2020).

Se considera, además, lo planteado por Vygotsky (1979), para quien el factor central del proceso educativo es la forma única de colaboración entre el adulto y el niño (Borzzone de Manrique, 2020). Dicho autor considera que el nivel de desarrollo alcanzado no sería un punto estable, sino que podría flexibilizarse hacia el área de desarrollo potencial o Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), que define el límite hasta donde el niño o la niña puede avanzar si se le presta ayuda (Azzerboni, 2008). Se señala entonces que el docente que actúa desde el andamiaje alienta la actividad independiente del niño/a, disminuye paulatinamente su grado de intervención, evitando el desaliento frente a tareas complejas, para que el niño persista en sus propósitos (Azzerboni, 2008).

A su vez, la docente V reflexiona sobre su rol, al cual considera *“en construcción: no reniego de lo que hice en el pasado”*. Al respecto, y siguiendo lo desarrollado por una autora considerada en el MT, se señala que mirar el presente en términos de Enseñanza Poderosa (Maggio, 2012) no quiere decir no reconocer el pasado o pensar el futuro. Al contrario, es enseñar en tiempo presente, plantados en el medio de la realidad y conscientes de ella, desarrollando marcos para el análisis del pasado y herramientas para la construcción del futuro que soñamos (Maggio, 2012).

Además, las docentes expresan que su rol tiene que ver con *“invitarlos a aprender”* (V), con *“dar lugar a sus aprendizajes”* (V), lo cual mantiene relación

con lo expresado por la docente M1, quien sostiene: *“podemos acompañar y ofrecer pero no garantizamos aprendizajes”*, en conformidad con lo planteado en el MT, acerca de que el objetivo de la alfabetización no recae únicamente en los docentes (Guzmán y Guevara, 2010). Al respecto, podría pensarse que las docentes entrevistadas no perciben su rol como el de ser la fuente exclusiva de información, sino que reconocen a los niños como interlocutores válidos, al considerarlos como seres pensantes que construyen el conocimiento (Grunfeld, 2008). Así, la descripción de los niños como aprendices activos, como constructores de la significación del lenguaje escrito es central en el concepto de alfabetización emergente (Braslavsky, 2009).

Por último, al pensar en su rol docente, la docente S de NI expresa: *“trato de buscar otras miradas, enriquecernos de otras miradas, porque el otro es fundamental para aprender”*, indicando que mirar en perspectiva enseña a cambiar puntos de vista y que mirar con los ojos del otro amplía la mirada (Maggio, 2012).

2. Modos en que se introducen la lectura y la escritura en el JM y en el NI.

Abordajes docentes sobre la lectura en Educación Inicial

“La literatura para pequeños no es en absoluto pequeña, porque es el campo en donde se libran las más grandes batallas de la cultura y el arte”. Graciela Montes.

La situación de la mediación en la lectura pudo atenderse en una instancia de observación en el Jardín Maternal, donde la docente G leía junto con los niños y niñas un cuento del “Libro Viajero”, proyecto institucional en el que este “viaja” por los hogares de las familias de cada niño y niña e invita a que, juntos, inventen un cuento sobre la temática de monstruos, con el objetivo de que regrese al Jardín para ser leído por la docente junto al niño o la niña

que lo creó. Se resalta aquí la importancia de pensar la inclusión de los más pequeños en escenas culturales compartidas con los adultos (las familias), ayudándolos a imaginar formas de intercambio y relaciones con sus hijos y la lectura (López, 2019). De modo similar, la institución cuenta con el proyecto de la “Merienda Viajera” que consta de la visita de un cuaderno con recetas saludables a cada una de las casas, donde las familias tienen la posibilidad de elegir una de las recetas escritas en el mismo para preparar o escribir otra que elijan hacer para llevarla al Jardín y compartirla. Según relata la docente C de JM, en este proyecto *“tiene sentido escribir con la mamá o el papá, por ejemplo, ‘pusimos dos huevos’ y hacer el dibujo”*. Además, el mismo propone que, al regresar al Jardín, el niño o la niña pueda verbalizar lo que hizo a partir del mismo, ya que consideran que de esta forma *“también se alfabetiza”* (C). Respecto de esto, en una de las instancias de observación en el JM, en la ronda de inicio de jornada, la docente G comenta a los niños y niñas: *“una amiguita hoy trajo una torta saludable con la ‘Merienda Viajera’”* y les muestra el recetario, a partir del cual una niña reconoce su receta, que era un budín de zanahorias debido a los dibujos de las mismas. A partir de ello la docente G expresa: *“Esa receta ya la probamos, hoy vamos a probar otra, miren, la torta de manzana, ¿ven las manzanas que usó nuestra amiguita?”*.

Retomando la situación de lectura del “Libro Viajero”, en la misma se observó la manera en que la docente leía el cuento a los niños y niñas, atendiendo a las intervenciones de los mismos y haciéndolos partícipes a través de preguntas, como ser: *“¿Ustedes los ven a los monstruitos?”*; *“¡Los están saludando!”*; *“¿Qué comían estos monstruitos?”* (señalando la imagen del cereal que comían los mismos); *“¿Cómo se cepillan el pelo estos monstruos?, ¿cómo hacen?”* (invitándolos a imitar el gesto de peinado), favoreciendo así la interacción entre los niños y el material de lectura.

Continuando, para pensar en el concepto de mediación de lectura (López, 2018) se recupera una de las instancias de observación de sala de 2 años en el JM, en la que luego de alzar upa a los niños y niñas para que elijan los libros de cuentos de la biblioteca para su lectura, un niño señala una novela

infantil, a lo que la docente G le responde: “*este es re largo porque tiene muchas palabras, ¿ves? No lo vamos a poder contar, vamos a buscar otro*”. La docente G elige otro libro de cuentos que una niña le alcanza llamado “*Maca se cepilla los dientes*” (Moron, 2022) y, sentada junto a los niños y niñas en el suelo formando una ronda, comienza a leerlo:

Docente G: - ¡Acá! ¡Miren este! ¿Qué hace Maca? Acá dice (mientras señala):
Maca se cepilla los...

Niños: - Dientes.

Docente G: - Maca está preparada para cepillar sus dientes. Mírenla, se está mirando al espejo...¿Qué preparó acá? ¿El cepi...?

Niños: - llo...

Docente G: - El cepillo. ¿Y acá? Miren, la mamá de Maca le dijo: “ahora le ponemos un poquito de pasta”. ¿Y en este? ¿Qué hacía? Le puso pasta y empezó a cepillarse (imitando el gesto) haciendo espuma. ¿Ustedes se lavan los dientes?

Niña: - No.

Docente G: - Hay que empezar...Miren cómo les muestra a dónde se lavaba, adelante, atrás, adentro... ¿y acá qué pasó? (haciendo gesto de sorpresa)

Niña: - Hizo espuma (espuma)

Docente G: - ¡Tiene espuma en la boca! Dice: “Maca siente la espumita con sabor a frutillita” (aclarando que esas rimas suele inventarlas en el transcurso de las lecturas).

Niña: - ¡Mirá mirá! (Queriendo dar vuelta la página)

Docente G: - Miren cómo termina, dice: “Deja lista su sonrisa blanca, hermosa y brillante”. Miren cómo los tiene blancos, porque los lavó mucho... ¡Y terminó el cuento de Maca! ¡Bravo! (Todos aplauden)

De este modo, “dando voz a las lecturas”, el trabajo de la docente como constructora de sentidos se vuelve visible, considerando el sentido como una conquista personal en la que el niño o niña es protagonista (Montes, 2005).

Por otro lado, se retoman algunas consideraciones docentes sobre la enseñanza de la lectura, que implican “hacer partícipes a los niños y niñas a través de las imágenes de un cuento” y “señalarles la escritura para mostrarles que esas letras ‘dicen algo’”. Estos puntos pudieron ser atendidos en la observación de una situación de lectura de cuentos en una de las salas de 5 años del Nivel Inicial, donde la docente S (a cargo de la misma) leyó a los niños y las niñas un cuento elegido por ella misma, titulado: “La señora Ofilia” (s/a) antes de terminar la jornada. Se señala que una docente que tiene una historia de lecturas, que ha transitado muchos textos, está en posición de proponer lecturas, por lo que elegir es un grandísimo privilegio y una oportunidad excelente para “enseñar a leer” (Montes, 2005).

En dicha situación, cada niño y niña tomó un almohadón con su nombre guardado en un baúl de la sala y, sentados en el suelo, formaron una ronda alrededor de la docente, quien iba leyendo el cuento a la vez que mostraba las imágenes del mismo y seguía con el dedo la escritura (Pitluk, 2015), dando cuenta así del ordenamiento lineal de la misma (Ferreiro, 1997). A su vez, la docente gesticulaba y entonaba su voz para imitar a la protagonista de la historia, que era una ogra, lo que provocaba risas entre los niños y las niñas, quienes escucharon atentamente la lectura sin intervenir con comentarios y/o preguntas durante su desarrollo. Al finalizar la lectura del cuento, la docente expresó: *“Colorín colorado, este cuento ha terminado, yo me voy por un caminito de porotos, si este les gustó...”*, y los niños y niñas se sumaron, entonando en grupo: *“mañana les cuento otro”*.

Luego de la lectura, discutieron lo leído a través de preguntas que la docente introducía, como ser: *“¿Qué fue lo que más les gustó del cuento?”*; *“¿Qué piensan del final?”*; *“¿Qué piensan de la señora Ofilia?”*; *“¿Qué le pasaba?”*, considerando estas preguntas como herramientas discursivas que permiten explorar la realidad (Borzone, 1997). Se señala al respecto que la docente S desarrolla con dichas preguntas habilidades de interacción, para aprovechar todas las oportunidades de comunicación que ofrece la narración de una historia (Rugiero y Guevara, 2015).

Por otro lado, rescata la observación de una situación de lectura de cuentos en otra de las salas de 5 años del Nivel Inicial a cargo de la docente M, quien invitó a los niños a leer: “La bruja Berta en invierno” (Paul y Thomas, 1999), debido a que ese día comenzaba dicha estación, y, sentándose en el suelo, usando un sombrero de bruja, comenzó a leerlo. Los niños y las niñas se dispusieron alrededor de ella y escucharon atentamente, haciendo intervenciones orales que la docente tomaba para comentar lo que sucedía en la historia, creando así un marco de participación en el que los niños y niñas asumen un rol importante, no subordinado, planteando los tópicos en sus propios términos (Borzzone, 1996), como ser:

Niños: - A mí no me gusta el invierno porque me tengo que abrigar mucho.

Docente M: - A la bruja de este cuento tampoco le gusta el invierno, ¿te acordás los abrigos que usó para salir de su casa?

Niños: - Muchos abrigos...

Docente M: - Sí, muchos... vamos a ver qué hizo con su varita mágica.

Así, la docente, agitando su varita, dice, como la bruja Berta del cuento: “¡*abracadabra!*”, para anunciar que el verano había llegado por arte de magia a la historia, lo cual dio lugar a una conversación acerca de las preferencias por las estaciones del año.

A propósito de las dos situaciones de lectura de cuentos mencionadas, se retoma lo expuesto en el MT por María Emilia López (2020), quien señala no alcanza con “dar de leer”, porque ese “dar de leer” no da cuenta de algunas sutiles implicaciones subjetivas de ese proceso en quien recibe. Esto es así, porque cada experiencia de “lecturar” contiene marcas propias de la subjetividad de quien lectura: sus formas personales de decir, de relacionarse con las palabras, con el juego, con el tiempo, con la ternura, con la ficción, su amabilidad y su riqueza (López, 2020). Podría pensarse entonces que estas docentes no sólo leen sino que “lecturan” a los niños y niñas, situación que supone una relación de compromiso e intimidad entre quien lectura y quien se lectura, como condición misma de la experiencia (López, 2020).

En otro orden de ideas, se recupera otro aspecto de las lecturas emergentes, como la mencionada anteriormente sobre “hacer como que leen”, que consiste en la lectura de escrituras del medio -etiquetas de productos, señales de las calles, logotipos- (Borzone de Manrique, 2020). De este modo, los niños y niñas, apoyándose en el contexto en que aparece la escritura -el contenido del envase, el lugar donde se encuentra el cartel, el color y forma del logo- pueden anticipar un rango de significados posibles y “leer” lo escrito (Borzone de Manrique, 2020). En relación con esto, se considera una instancia de observación en una de las salas de 5 del NI al momento de la merienda:

Niño: - Acá dice: “masitas oreo”.

Docente S: - Para que diga “masitas” deben estar la “m” y la “a”... y acá hay una “o”.

Niña: ¡De oreo!

Docente S: - ¡Claro! ¡De oreo!

Niña: - Señor, ¿cómo se escribe oreo?

Dicha discusión promovió la escritura conjunta de diferentes marcas de productos conocidas por los niños y niñas en el pizarrón de la sala. En relación con esto, la docente A1 señala que el modo de enseñar a escribir es *“mostrándoles cosas escritas donde ellos puedan ver que dice algo, con lo cotidiano, cuando van al supermercado preguntan ‘¿qué dice ahí?’; entonces se trata de agarrar un paquete de masitas y decirle que ahí dice ‘masitas’ y ellos van a querer escribirlo”*. La situación descrita demuestra de que los niños y niñas intentan interpretar diversos tipos de textos que encuentran en su entorno (envases comerciales) mucho antes de ser capaces de leer, en el sentido convencional del término (Ferreiro, 1997) y que la docente, lejos de desestimar la interpretación de los mismos, alienta dicha actividad.

En relación a la lectura de escrituras del medio (Borzone de Manrique, 2020), la docente V refiere en la entrevista que en sala de 5 realizan salidas para recorrer el barrio del pueblo en el que se encuentra la escuela y sostiene que *“aunque los niños no lean que un cartel dice ‘librería’, “saben que el dibujo*

de lápices significa que en ese lugar hay una librería". Esto debido a que los niños inician sus actividades de lectura y escritura en edades tempranas porque están inmersos en una sociedad alfabetizada y desde la edad de 2 o 3 años son capaces de identificar etiquetas, señales y logotipos en su casa y comunidad (Vega y Macotela, 2007). La docente V agrega que *"una manera de acercarlos la alfabetización consiste en conocer el barrio y mostrarles los carteles, preguntarles: '¿para qué creés que significa?', haciéndolos partícipes"*. Según Graciela Montes (2005) observar y "leer" están profundamente emparentadas. Visto de este modo, se lee una ciudad cuando se la recorre, y a medida que se la lee se vuelve más habitable, más propia, por lo que el recorrido dejará su huella en la memoria (Montes, 2005).

Según Emilia Ferreiro (1997) es totalmente imposible controlar la presencia del material escrito en el ambiente urbano. Respecto a ello, muchas veces se ha enfatizado la necesidad de abrir la escuela a la comunidad circundante y curiosamente, en el caso en donde es más fácil abrirla es donde la cerramos (1997), debate planteado en el MT de la presente investigación en el que se sostiene la importancia de salir de la escuela para aprender a leer los signos-señales que el ambiente nos ofrece (Borzzone, 1997).

Al respecto, Ferreiro (1997) sostiene que el niño ve más letras fuera que dentro de la escuela; puede tratar de interpretar los textos que ve fuera y dentro de la escuela; recibe información dentro pero también fuera de la escuela, y esa información es información sobre la lengua escrita en contextos sociales de uso, mientras que la información escolar es a menudo descontextuada (Ferreiro, 1997), por lo que se sugiere dejar entrar y salir a buscar la información extra-escolar disponible (Teberosky, 1982), como señala la docente V acerca de las salidas que realiza como actividad que introduce a los niños en el mundo de la cultura escrita.

Abordajes docentes sobre la escritura en Educación Inicial

“Quien escribe, teje. Texto proviene del latín “textum” que significa tejido. Con hilos de palabras vamos diciendo, con hilos de tiempo vamos viviendo. Los textos son como nosotros: tejidos que andan.” Eduardo Galeano.

Los abordajes docentes en relación a la escritura pudieron vislumbrarse en una instancia de observación de una de las salas de cinco años de Nivel Inicial, donde la docente S propuso a los niños y niñas el “trabajo con la vocal A”, preguntando quiénes conocían dicha letra, cómo sonaba la misma e invitándolos a escribirla en el pizarrón de la sala. Luego, la docente invitó a cada uno a escribir su nombre en el pizarrón y a averiguar, entre todos, en qué nombres se encontraba dicha vocal, encerrándola en un círculo. Cabe destacar que, en la entrevista, dicha docente señala que *“todos los niños escriben la ‘A’, entonces ya está aprendida”*.

Además, los niños y las niñas, junto a la docente, realizaron la actividad de segmentación en sílabas en función de marcar el ritmo de sus nombres, como ser: “Mí-a”, “A-bril”, “San-to”. Según Borzone de Manrique (2020), si los adultos interactúan con el niño en estas situaciones, señalando otras palabras que empiezan igual, deslindando los sonidos del nombre a medida que lo escriben, nombrando las letras o dándoles su valor sonoro, comenzarán a relacionar el habla con la escritura. Sin embargo, debemos reconocer que la escritura real comprende más que hacer letras (Neuman, 1998, en Braslavsky, 2009).

Asimismo, la concepción de la escritura como una técnica de transcripción (Grunfeld, 2008) pudo advertirse en una instancia de observación en una de las salas de 5 años de NI, donde la docente M escribió en el pizarrón la palabra “INVIERNO” mediante la ayuda oral de los niños y niñas, luego de la lectura del cuento “La bruja Berta en invierno” (Paul y Thomas, 1999) para que a continuación estos la copien en sus cuadernos de trabajo mediante el uso del

pincel con témperas. En el desarrollo de dicha actividad, se reconoce la intención de la docente de que los niños y niñas relacionen las letras con sus correspondientes sonidos, como ser:

Docente M: - ¿Con qué letra empieza 'INVIERNO'?

Niño: - Con la I....

Docente M: - Entonces hacemos un palito... Para que diga "IN", ¿qué letra seguirá?

Niños: - La L, la M...

Docente M: - La "NNN"... "Pongan la lengua en el techo de la boca, en el paladar... La "NNN", así suena.

Niño: - ¡La N!

Docente M: - Sí, la N. Ahora viene la V, pero no la de Benicio, la V corta, la de Valentina. Para que diga IN...VI... otra vez la I. Invi. Invie... ahora la E.

Niño: - La I de nuevo y la E...

Docente M: - Invierrr... (acentuando la R)

Niños: - ¡La R!

Docente M: - La R de rosa. Invier...

Niños: - ¡NO!

Niño: - ¡La O!

Docente M: - Sí, va la O... pero antes va la N.

Niña: - Señor, no me entra el "NO".

Docente M: - No importa, seguí abajo... ¡Listo, terminamos!

Algunos autores sostienen que la segmentación y la identificación de fonemas y letras no debe ser un requisito previo a la enseñanza de la lectura y escritura, ya que dichos conocimientos se lograrán en la medida que los niños enfrenten los problemas que la escritura misma les plantea (Vernon, 2004 en Molinari, 2008). Puede reconocerse que estas prácticas pedagógicas que implican el trabajo de segmentación en la oralidad (Borzzone de Manrique, 2020) se orientarían hacia la manipulación de los segmentos consonantes y vocales que componen las palabras, lo que las enmarcaría en el enfoque de la

conciencia fonológica (Vernon, 1996). Según el enfoque del lenguaje integral debe evitarse la enseñanza directa de letras, sílabas, palabras y oraciones aisladas, ya que éstas se encuentran descontextualizadas y tienen poco sentido (Vernon, 1996).

Asimismo, la docente comenta en dicha situación que los niños y niñas *“no escriben libre, aunque todavía no lo probé, tendría que probar, aunque convendría darles el dibujo de apoyo”*. Considerando esta expresión, puede pensarse que la propuesta docente sobre la producción escrita de la palabra “INVIERNO” no responde a una necesidad, no tiene un propósito social definido, ni destinatarios reales, y sólo se realizó con el fin de practicar la escritura, mejorar la letra y aprender un contenido (el invierno). Al respecto, Tonucci (1978) afirma que el absurdo de la escuela tradicional es que se escribe para nada y para nadie. Esto confirmaría lo planteado por Vygotsky (1962), sobre el hecho de que los niños al ingresar a la escuela, no sienten necesidad de la escritura y tienen sólo una vaga idea de su utilidad y guardaría relación con lo expuesto en una de las investigaciones precedentes, donde se señala que predominan actividades descontextualizadas que se realizan con el único propósito de ejercitar la escritura por medio de la copia (Ortiz y Parra, 2006).

Por otra parte, se considera la segunda instancia de observación en sala de 5 años del NI, donde la docente S pregunta a los niños y niñas si conocen al cartero del pueblo y conversan sobre el oficio del mismo: las cartas que reparte en su bicicleta, dónde está ubicado el correo en el pueblo, por qué las personas escriben cartas. A partir de eso, la docente les cuenta que el cartero pasó muy apurado (porque tenía que repartir muchas cartas) y dejó una para ellos en la puerta de la sala. Los niños y niñas la buscan y, al ver que contenía escritura, se la dan a la docente, quien la lee en voz alta: *“Donde siempre van a jugar, palabras escondidas van a encontrar”*. Los niños y niñas salen corriendo hacia el patio de juegos y uno de ellos encuentra allí un sobre gigante, y le pregunta a la docente: *“¿Qué dice acá?”*. El sobre tenía escrito: *“palabras cortas y*

largas” en mayúsculas, por lo que la docente propone a los niños y niñas averiguar qué palabras había allí dentro.

Mientras los niños y niñas sacaban las palabras del sobre (escritas en mayúsculas con su dibujo correspondiente), la docente las escribía en el pizarrón. Luego, repartió en cada mesa un papel afiche y los carteles con las palabras para que los niños y niñas las copiaran con fibrones. Es destacable cómo los niños y niñas lograron acordar, sin intervención de la docente, quién ejerció el rol de escribiente, y quienes ayudaron durante la producción y revisión de la escritura (DGCyE, 2011), dando cuenta de que se trataría de una actividad grupal que realizan con frecuencia.

Una vez finalizada la producción, los niños y niñas van descubriendo progresivamente correspondencias entre ambas escrituras (DGCyE, 2011). La comparación entre la producción propia y el texto del cartel es un procedimiento que favorece la reflexión sobre los ejes cuantitativos y cualitativos del sistema de escritura (DGCyE, 2011). Además de contar cuántas letras tenía el cartel y cuántas su escritura, los niños y niñas contaron las sílabas de cada palabra mediante aplausos junto a la docente, práctica que acostumbran a realizar, con el objeto de determinar si se trataba de una palabra corta o larga. Algunas de las palabras eran: “*dinosaurio*”; “*chocolate*”; “*sol*”; “*oso*”. Al respecto, Vygotsky (1979) expresa: “a los niños debería enseñárseles el lenguaje escrito, no la escritura de letras” (Vygotsky, 1979, p. 178).

Considerando lo desarrollado y siguiendo las categorías conceptuales del MT, se expone que las docentes promueven en sus abordajes una consideración de la escritura como medio para reproducir pasivamente (Lerner, 2001) y no como un acto de expresión y comunicación (Ortiz, 2007).

A su vez, se encuentra una similitud con los abordajes de las docentes estudiados y lo expuesto por una de las investigaciones precedentes, donde se señala que la dimensión más trabajada por la docente que participó de la misma remitió a la enseñanza explícita de las letras (Rodríguez Martín y Clemente, 2013).

Introducción de la alfabetización desde el nombre propio

“Chispa de luz en los ojos, veo quién soy junto a otros. No tiene edad la escuela. Hoy dibujé mi nombre en letras”. León Gieco

Esta reflexión se inscribe en la *lectura y escritura del nombre propio* como una actividad habitual en los jardines, la cual se presentó en la totalidad de respuestas de las docentes entrevistadas, por lo que se considera relevante desarrollarla. Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (1979) la califican como una escritura singular con una fuerte carga emocional que no puede ser comparable a la carga emocional de otras escrituras más neutras, dado que el nombre propio escrito es parte de la propia identidad. Además, el nombre propio es una valiosa fuente de información para el niño o niña: le indica que no cualquier conjunto de letras sirve para cualquier nombre; que el orden de las letras no es aleatorio; que el comienzo del nombre escrito tiene algo que ver con el comienzo del nombre cuando lo dice; y le ayuda a comprender el valor sonoro convencional de las letras, por lo que no puede minimizarse la importancia de esta adquisición (Ferreiro y Teberosky, 1982).

Por consiguiente, en la segunda instancia de observación de una de las salas de 5 años en el NI, la docente M propuso a los niños y niñas inventar un nombre y escribirlo debajo de rostros que habían formado con distintas partes (ojos, narices, bocas, cejas y orejas) que estaban a su disposición. Ante la propuesta, la mayoría de los niños y niñas se acercaron a la docente y expresaron: *“yo no sé escribir”, “yo no puedo”*. La docente les propuso entonces firmar ese trabajo con sus propios nombres y los estimuló, enunciando: *“vos sí sabés escribir”, “hacelo como puedas”*, teniendo sumo cuidado en que esa expresión sirva de aliento, pero no frene la evolución, dando cuenta de que el docente no es el único que sabe leer y escribir en la sala (Teberosky, 1982). *“Hacelo como puedas”* es apenas el inicio, *“hacelo de la mejor manera que puedas”* es lo siguiente, para propiciar avances (Ferreiro, 2004). En cualquier caso, apropiarse del nombre es apropiarse de una escritura

altamente significativa, que estará allí primero como fuente de satisfacción y luego como fuente de problematización, de conflicto (Ferreiro, 2004).

La respuesta de la docente puede considerarse una intervención (Torres y Ulrich, 1991) ya que depende de la respuesta de los niños en el momento de intervenir; donde la docente realiza los ajustes a las posibles formas de participar que había previsto, desestima aquellas que no pueden ajustarse a la dinámica que se establece en la jornada (inventar un nombre al rostro y escribirlo) y agrega otras intervenciones que, aunque no previó, considera necesarias. Esto puesto que, frente a las dudas manifestadas por los niños y niñas al tener que escribir sus nombres: “¿Con cuál empieza?; ¿Qué sigue?; ¿Con cuál termina?”, la docente les sugirió copiarlos desde los carteles con sus nombres que se encuentran a disposición en la sala, sugerencia que todos tomaron. Esta intervención presenta relación con lo planteado por la docente a cargo de la sala en la entrevista, quien manifestó que “*el nombre generalmente lo aprenden por copia*” (M3). A partir de dicha sugerencia, la mayoría de los niños y niñas identificó su nombre y, aquellos que no lo hicieron, recibieron ayuda de un compañero, como ser: “*Este es el tuyo, Amadeo. ¿Te acordás que empezaba con la de mi nombre y terminaba con la de oso?*”.

Al respecto, la copia del nombre merece una reflexión específica, ya que es uno de los pocos textos que la justifican durante el Nivel Inicial (DGCyE, 2011). Es importante que los niños y niñas copien el nombre propio porque permite que ejerzan prácticas sociales y personales con el lenguaje como firmar sus trabajos (DGCyE, 2011). Como sucedió en la situación descrita anteriormente en otra sala de 5 del NI observada, los niños y niñas van descubriendo progresivamente correspondencias entre ambas escrituras (DGCyE, 2011), es decir, entre el cartel con su nombre y sus producciones. Al respecto se señala que la revisión es una instancia para contar con oportunidades de volver sobre lo hecho, verlo desde otra perspectiva, ya no como productor sino como lector (Grunfeld, 2004). En este sentido, facilitar que los niños compartan sus escrituras del nombre y viertan comentarios al respecto también se convierte en una situación productiva (Grunfeld, 2004).

Por otra parte, en la primer instancia de observación en sala de 5, luego de la lectura del cuento: "La bruja Berta en invierno" (Paul y Thomas, 1999), los niños y niñas conversaron con la docente M acerca de lo ocurrido en la historia del cuento, como el hecho de que la bruja tomaba sopa porque tenía frío, a partir de lo cual la docente les propone jugar con una sopa, pero de letras. Para ello, incorporó a la ronda una olla que contenía letras mayúsculas, e invitó a cada niño y niña a sacar una de allí, para disponerlas alrededor de la ronda de trabajo en el suelo. A medida que los niños y niñas sacaban una letra de la sopa, la docente les preguntaba si la conocían, y entre todos respondían afirmativamente, relacionando dicha letra con sus nombres propios, con los nombres de los compañeros, de sus familiares o con los dibujos del abecedario que se encuentra en la sala: "G de gato"; "C de Ciara"; "M de Milo"; "como la de mi nombre"; "M de mamá".

Una vez que los niños y niñas sacaron las letras de la olla, la docente llevó a la ronda los carteles con sus nombres y les pidió ubicarlos en la letra con la que comienzan. Esta actividad se fue complejizando teniendo en cuenta los aspectos cuantitativos y cualitativos de la escritura (Ferreiro, 1997), por ejemplo: "Milo" y "María Clara", nombres corto y largo, pero parecidos porque empiezan con las mismas letras. Al finalizar, junto con la ayuda de la docente, contaron en cuáles letras había más nombres, y concluyeron que la mayoría de los nombres de los niños y niñas de la sala comienzan con la letra "A". Al respecto, se señala que la función de los nombres propios en la dinámica de aprendizaje del grupo es esencial, ya que por ejemplo cuando se pregunta: "¿Cuál es la de Ciara?", todos entienden que estamos preguntando por la inicial de Ciara, sin necesidad de nombrarla de otro modo (Ferreiro, 2004). Si la inicial se comparte hay que mirar otras letras, la que sigue o la última (Ferreiro, 2004), como señaló uno de los niños en la instancia de observación: "Este es el tuyo, Amadeo. ¿Te acordás que empezaba con la de mi nombre y terminaba con la de oso?".

En general, el nombre propio se enunció frente a la pregunta realizada en las entrevistas: "¿en qué situaciones se alfabetiza un niño?". La docente R

de JM, respondió: *“al escribirles sus nombres en los trabajos”*; la docente C de dicho nivel, sostuvo que: *“a fin de año se trabaja el nombre de cada uno globalmente, para que tengan ese primer acercamiento y la noción del mismo: lo largo que es, la forma de sus letras”*. Además, la docente A1 del mismo nivel, mencionó el "Proyecto Identidad" que funciona en el JM, donde los niños y niñas crean su D.N.I., al cual le ponen su nombre, armándolo en un rompecabezas. Así lo cuenta la docente M1 de JM: *“Para escribir siempre se empieza por el nombre, en el JM si bien hay intencionalidad pedagógica la misma no es que se vayan escribiendo el nombre, por lo que lo presentamos escrito en rompecabezas para que vayan asociando las letras de sus nombres, para jugar con él”*. Asimismo, la docente C de Jardín Maternal declara que el proceso de alfabetización comienza en el JM cuando los niños y niñas *“empiezan a reconocer globalmente el nombre”*, y agrega que los mismos *“se alfabetizan en la situación de reconocimiento de las mochilas”*, las cuales llevan sus nombres y se encuentran dispuestas a su altura en un perchero para que ellos mismos las manipulen. Agrega, al respecto, que en la hora del cambio de pañales *“el niño va a buscar su mochila e identifica su nombre en la misma, porque algo de esas letras que tiene esa mochila los hace dar cuenta que es su mochila”* (C). De modo similar, la docente G de JM sostiene que los vasos en los que los niños meriendan están rotulados con sus nombres y que *“fue increíble ver cómo cada niño registraba cuál era el vaso de quién, cuando la señora los traía en su mano: un escenario alfabetizador en la merienda”*.

Por otro lado, desde el Nivel Inicial, la docente S hace hincapié en la práctica de las escrituras por medio del registro de la asistencia y comenta que el secretario de ese día, *“si se anima, escribe el nombre del compañero que faltó, si no lo escribimos juntos en el pizarrón”*. De la misma manera lo expresa la docente A2, quien enfatiza en el trabajo del nombre a través de la asistencia donde *“juegan con sus nombres: contamos las letras, nombres largos, cortos”*. Por último, la docente V resalta el trabajo con el nombre propio y comenta, al respecto, actividades como: *“tener las letras a disposición y que busquen la de su nombre, que el cartel del nombre esté, que lo vean, lo vivencien, que*

recorten letras de revistas y armen su nombre, poner sus nombres debajo de cada letra del abecedario”, entre otras.

Asimismo, en la propuesta de creación de una biblioteca en una de las salas de 5 del NI estudiadas que carece de la misma, la docente S plantea situaciones en las que los niños y niñas resuelven problemas con el sistema de escritura, puesto que permite que ellos ejerzan prácticas sociales y personales con el lenguaje como guardar memoria del préstamo de libros (DGCyE, 2011) al escribir los nombres de los dueños de los cuentos y de quienes se llevan a sus hogares para leer.

Por último y considerando lo desarrollado en este apartado, se señala que en el Jardín es necesario plantear actividades donde resulte necesario leer y escribir el propio nombre, que permitan a los niños y niñas centrar su reflexión en el sistema de escritura y los ayuden a reconstruir su alfabetización (DGCyE, 2011), para lo cual necesitarán que un adulto, en este caso el docente, acompañe con sus intervenciones.

3. Características de las situaciones de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura en el contexto del JM y el NI.

La lectura y la escritura circulando entre mesas y rondas

“(…) Ser parte de una mesa de trabajo facilita la aventura de adentrarse en el mundo del otro (…).” Lilibiana González.

Sabemos que el socializar conocimientos puede darse entre niño y adulto, pero el compartir las hipótesis subyacentes a la construcción de los conocimientos de la lengua escrita, sólo se da entre quienes la elaboran contemporáneamente (Azzarboni, 2008), pensando en la situación de la interacción entre pares que pudo atenderse en las instancias de observación. Según Ana Teberosky (1982), los niños que aún no están alfabetizados pueden contribuir provechosamente a la propia alfabetización y a la de sus

compañeros, cuando la discusión a propósito de la representación escrita del lenguaje se convierte en una práctica escolar. Respecto de esta afirmación, la docente M3 de NI señala que *“el trabajo entre pares es lo mejor, ya que el niño que puede ayudar a un compañero lo ayuda mejor que el docente”*.

Considerando esta expresión, se destaca que en ambos niveles estudiados se observó el trabajo de los niños y niñas en mesas dispuestas una al lado de otra y en rondas. Se trate o no de una producción compartida, las mesas siempre se ordenan en grupos, por lo que dicha distribución facilita la comunicación radial no sólo de la docente, sino de los alumnos entre sí (Motta, 2012). Por ejemplo, en una de las salas de 5 de NI, los niños y las niñas realizan un sorteo diario con sus nombres para determinar quiénes comparten la mesa de trabajo. Respecto de esta actividad, la docente S (a cargo de la sala) señala que es una de las tantas que atraviesa el trabajo con el nombre propio, como la mencionada anteriormente, en la que se observó el trabajo con la vocal “A”, a partir de su búsqueda en los nombres de los niños y niñas de la sala.

Además, resulta pertinente detenerse en el *gesto de reunirse en ronda en el jardín* (Brailovsky, 2020), el cual pudo percatarse en las instancias de observación de los dos niveles estudiados (JM y NI). Este gesto de reunirse en la ronda materializa y corporiza la conversación, ya que la ronda abre y cierra la jornada en ambas salas, ritualiza los cambios de ritmo y sentido y abre cierta forma de paréntesis que contiene y cuida (Brailovsky, 2020). Asimismo, para sentarse en ella, la docente está siempre dispuesta a habitar el suelo, a “ponerse a la altura” de los chicos, lo cual incluye el gesto físico de agacharse, de acercarse a su punto de vista (Brailovsky, 2020).

Por último, Graciela Montes (2005) sugiere que es posible que sea necesario marcar el comienzo de ese espacio-tiempo particular donde se generan lecturas de manera muy precisa, con ciertos gestos, ciertos llamados o ciertas rutinas, por ejemplo, formando un círculo claro y contundente en la sala: “estamos leyendo”.

La sala como ambiente alfabetizador

“Cuidar ese mundito en particular que es la sala”. Daniel Brailovsky.

Siguiendo las orientaciones de estudios que valoran la importancia de los ambientes en el conocimiento del lenguaje (Ferreiro, 1989), y teniendo en cuenta lo expresado por la docente C en la entrevista, quien sostiene que los niños y niñas *“se alfabetizan en un ambiente alfabetizador”*, se señala que el mismo trata de una serie de actividades cuya función es proveer en el contexto escolar información sobre los usos sociales de la lengua escrita y posibilidades de exploración de textos y de producción de escritura (Ferreiro, 1989). Al respecto, la docente A1 sugiere que *“en el jardín tienen que haber cosas y lugares que inviten a la alfabetización”*. En relación con eso, los NAP (Núcleos de Aprendizaje Prioritarios) señalados en el MT como organizadores de la enseñanza orientada a promover múltiples y ricos procesos de construcción de conocimientos, recomiendan atender estilos de aprendizaje singulares a través de la creación de múltiples ambientes y condiciones para que ello ocurra (NAP, 2004).

Considerando las instancias de observación llevadas a cabo se señala que tanto en la sala de 2 años de Jardín Maternal como en una de las salas de 5 años de Nivel Inicial se detectó un “rincón de lectura” o “biblioteca”, en los cuales se encontraban diversidad de libros de cuentos infantiles, todos acompañados de ilustraciones, cuentos con poesías, revistas, diarios y diccionarios. Cabe destacar que en la sala de JM los libros se encuentran en una biblioteca dispuesta únicamente al alcance de las docentes, quienes “bajan” los cuentos y los disponen para la manipulación de los niños y niñas, por lo cual cabe preguntarse: ¿Qué ocurre cuando los libros no están disponibles a ras del piso y su uso depende de la iniciativa del adulto únicamente? (López, 2019). En dicha sala los libros que se encuentran disponibles al alcance de los niños y niñas están confeccionados con telas y no contienen letras, sino figuras y formas.

De la misma forma, en una de las salas de 5 de NI, si bien se encuentra una biblioteca dispuesta al alcance de los niños y las niñas, la docente M (a cargo de la misma) guarda en el armario los libros de cuentos “*más nuevos, más lindos, para que estén cuidados*” (M), a los que los niños no pueden acceder libremente, por lo cual se destaca que, al estar guardados, los mismos no producen posibilidad de experiencia (López, 2019). Al respecto, María Emilia López (2009) expresa:

Esta es una invitación a poner los libros cerca de los niños, sin restricciones de uso, con el simple propósito de que puedan apropiárselos al modo en que se apropian los niños de aquello que aman: llevándoselo a todos lados consigo, volviendo una y otra vez a él, mostrando preferencias, compartiéndolos con sus seres más queridos, pidiendo lecturas repetidas, insistentes, de esas que a veces nos muestran cuán capaces son de adentrarse en la ficción (López, 2009, p.4).

De la misma forma, en una de las salas de 5 años estudiadas (a cargo de la docente S), los libros de cuentos se encuentran guardados en un baúl. Dicha docente señala en la entrevista que en la segunda parte del año lectivo armará una biblioteca debido a que muchos de los niños y niñas llevan al jardín cuentos desde sus casas. Dicho proyecto tendrá como objetivo el registro de los cuentos que se lleven cada semana, en el que deberán escribir el nombre del cuento, el nombre de su dueño o dueña y el nombre del niño o niña que lo lleva a su casa para su lectura.

Además, el proyecto consta de que, al inicio de la semana, los niños y niñas puedan narrar en la sala dicho cuento. Puede decirse que, a partir de esta propuesta, la docente apuntará a construir sentidos, lo que significa dar lugar a los niños y niñas a reflexionar sobre lo que han leído y dar a la lectura algún sentido de interpretación posible (Motta, 2012). Respecto de esta propuesta, entender a la literatura como parte de la vida tendrá que ver con la

conciencia del docente de considerar el cuento como parte de la elaboración y comprensión que hace el niño del mundo (La Rosa, 2000). Atendiendo esto, la narración oral dentro de la sala deviene un acto creativo compartido, donde se otorga la palabra y se da la posibilidad de hablar, de escuchar, de que haya silencios (DGCyE, 2007). Es por ello que la narración siempre deberá propiciar espacios que busquen el encuentro con los otros, donde el ejercicio de la palabra se transforme en un componente ineludible (DGCyE, 2007).

Continuando con el análisis, sabemos que uno de los lugares más importantes para relacionarse con el lenguaje escrito es la biblioteca escolar, pero sacarle a este espacio alfabetizador el mayor potencial depende del uso que se haga (Díaz Perea, 2016). Se entiende que, en este proyecto inicial, la docente buscará fomentar el hábito lector permitiendo que los niños y niñas puedan llevarse a sus casas distintos libros de cuentos y devolverlos y, a su vez, promoverá el uso social de la escritura a partir de la promoción de una de sus funciones como es el registro.

Puede decirse entonces que la docente S pretenderá hacer de la biblioteca un lugar de interacción alfabetizadora, en el que se crearán diversos escritos, se intercambiarán significados, es decir, se indagará y construirá el aprendizaje en torno a la lectura y la escritura en contextos comunicativos (Díaz Perea, 2016). Se destaca aquí la frecuentación y exploración de distintos materiales de lectura de la biblioteca de la sala como uno de los objetivos de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios según lo dispuesto por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2004).

Continuando con la idea de ambiente alfabetizador, también se observaron en las salas de ambos niveles materiales que sirven para la organización de las mismas, como ser: carteles de asistencia, carteles de cumpleaños, normas de convivencia formuladas a través de palabras mágicas como: “perdón”, “permiso”, “buenas tardes”, “por favor”, “gracias” y materiales que sirven para la ubicación del tiempo como el calendario que contiene el estado del clima. Éste último fue observado en su uso en la ronda inicial en una jornada en la sala de 2 años del JM, donde la docente C repartió los carteles

que se encontraban en el calendario a dos niños, uno de los cuales contenía la palabra “viernes”:

Docente C: - ¿Qué día es hoy? Vi...

Niña: - ¡Vitto!

Docente C: - Viernes... que empieza como Vitto, que aún no llegó...

Luego, la dupla de docentes a cargo de la sala (A y C) preguntó a los niños y niñas por el mes en transcurso, enseñándoles el cartel de “mayo”:

Docente C: - ¿De qué mes? Ma...

Niña: - ¡Mateo! (Mientras señala a uno de los niños presentes, sentado a su lado).

Docente C: - Mateo... que empieza como mayo, que es el mes en el que estamos, ¿lo ven? Ma-yo (siguiendo con el dedo la escritura).

En relación con este intercambio, al preguntar a las docentes sobre propuestas del JM vinculadas a la lectura y escritura, la docente G hizo hincapié en la situación de la ronda, señalando: *“Desde el ingreso en la ronda, que sacamos los carteles y miramos cuáles son los días de la semana y le ponemos voz, o le pasamos el dedo por debajo de la sílaba marcando: ‘lu-nes’, o cuando ellos mismos sostienen el cartel y está al revés y les decimos: ‘dalo vuelta’, marcando que no se llega a leer, que debe haber cierto orden que va de la izquierda a la derecha, que debe estar horizontal”*, dando así cuenta de las características de la lengua escrita (Ferreiro, 1997). La orientación izquierda-derecha y arriba-abajo, la separación entre palabras, son convenciones que los niños y niñas tienen que aprender, para lo cual es importante que el adulto señale estos aspectos cuando lee y en toda la interacción verbal que la escritura esté presente (Borzzone de Manrique, 2020).

Respecto del ambiente alfabetizador, la docente C de JM sostuvo: *“en el jardín todo tiene palabras: los guardapolvos, las mochilas, todo tiene etiquetas”*. Asimismo, se observó en las paredes de las salas producciones de los niños y

niñas, carteles indicadores de lugares (“cocina”, “baño”), pizarrones dispuestos a la altura de los niños y niñas y rótulos, los cuales cumplen una función comunicativa. Por ejemplo, en la sala de JM, las cajas de los útiles están rotuladas (escritas en mayúsculas) para organizar y encontrar rápidamente materiales como: tijeras, ceras, fibrones, tizas, pinceles, entre otros.

Concluyendo, respecto de la idea de ambiente alfabetizador, es importante resaltar, en coherencia con lo señalado en el Marco Teórico, que la sola presencia de estos materiales y espacios no garantiza la apropiación de la lectura y la escritura, ya que resulta fundamental la interacción entre el niño o niña y la lengua escrita con la mediación de una persona que lea y escriba, por lo que estos materiales se utilizan como recursos durante el desarrollo de las actividades y no como adornos para ambientar el aula (Ortiz, 2007). Así lo señala una de las investigaciones previas que se consideraron para este estudio: “La sola presencia de la escritura en el entorno no garantiza la toma de conciencia del niño del significado que tienen los signos gráficos; es necesaria la interrelación de una persona que lea y escriba con y para el niño” (Parra y Ortiz, 2006, p.3).

CONCLUSIONES

Puede decirse que los resultados obtenidos se han aproximado al *objetivo general* de la presente investigación, ya que, a través de las entrevistas pudieron conocerse las concepciones de las docentes sobre la alfabetización inicial y por medio de las observaciones pudo atenderse el abordaje de las mismas en sala de 2 años del Jardín Maternal y en sala de 5 años del Nivel Inicial.

Considerando el primer objetivo específico de la investigación que apuntaba a *identificar las concepciones de las docentes de JM y NI respecto a la alfabetización inicial*, se señala que la totalidad de docentes entrevistadas coincide en que el proceso de alfabetización comienza con el nacimiento, desde que el niño ingresa al lenguaje y es nombrado, destacando la importancia de la palabra y la mirada, dando cuenta de que la alfabetización comienza con el ingreso del niño al mundo simbólico.

Además se destaca que, en la mayoría de las conceptualizaciones docentes sobre alfabetización, se presenta la idea de “mostrar”, “leer”, “estar”, “conocer” el mundo en el que los niños y niñas viven, por lo que entienden que el proceso de alfabetización consiste en aprender a leer el mundo y a ser partícipe del mismo.

Además, las docentes entienden a la alfabetización como un proceso de construcción por parte del niño o niña en el que el docente deberá introducirlo/a al mundo de la cultura escrita, realizando acompañamientos desde una posición que contemple la ternura y recupere el valor de los saberes previos. Las mismas consideran a los niños y niñas como aprendices activos, quienes construyen el sistema de alfabetización a su tiempo. Por ello, entienden que desde su rol, deberán dar lugar a los aprendizajes de los niños y niñas, los cuales no garantizan con sus abordajes e intervenciones, sino que a partir de los mismos acompañan, ofrecen, muestran, invitan y andamian. Además, se advierte que las docentes no dejan de lado la importancia del resto de las interacciones básicas para el proceso alfabetizador, ya sea entre los propios

alumnos o de éstos con las familias, al considerar los proyectos institucionales del Jardín Maternal como el “Libro Viajero” y la “Merienda Viajera”, que invitan a armar escenarios alfabetizadores en los hogares, reconociendo la importancia de la alfabetización familiar (Braslavsky, 2009).

Cabe destacar que las docentes consideran que la alfabetización no culmina con el aprendizaje de la lectura y la escritura, ya que se trata de un hecho constante que implica la búsqueda de nuevas cosas para el enriquecimiento personal. Asimismo, algunas docentes de Nivel Inicial señalan que la alfabetización es un eje transversal a todos los temas que se trabajan, ya que la misma se encuentra presente “en todo lo que nos rodea”. En acuerdo con esto, todas las docentes entrevistadas entienden que los niños y niñas se alfabetizan en todas las situaciones, no sólo en el jardín, lo que conduce a la afirmación de que se alfabetizan constantemente, todo el tiempo.

Además, las docentes reflexionan sobre las diferencias en relación a los conocimientos de los niños y niñas sobre la alfabetización al ingresar al Jardín Maternal y al Nivel Inicial. En el Jardín Maternal, las docentes distinguen los conocimientos sobre canciones, sobre lectura de cuentos en los que distinguen las acciones de “hacer como que leen”, y la distinción de lo icónico-no icónico. Por su parte, las docentes de Nivel Inicial señalan la lectura de etiquetas, carteles, y de las imágenes que se encuentran en distintos portadores de texto.

En esta categoría, las docentes señalan la diversidad en los niños y niñas respecto de los puntos de partida en el proceso de alfabetización, la cual estaría determinada por la alfabetización familiar (Braslavsky, 2009), destacando la importancia de la misma y del Jardín Maternal, el cual representa, para muchos niños y niñas, el primer acercamiento a la cultura escrita debido al escaso contacto con la misma en los ambientes familiares.

Atendiendo los procesos de lectura en la alfabetización inicial, mientras que algunas docentes conciben a la lectura como un proceso de decodificación, que requiere la asociación de las letras a sus sonidos, otras docentes señalan la importancia de proveer a los niños y niñas información

sobre los usos sociales de la lectura, es decir: para qué se lee. A su vez, se identificó que todas las docentes sugieren que los niños y niñas son capaces de leer cuando otorgan sentido, cuando pueden significar las imágenes o letras y “hacer que leen”, aunque no estén leyendo de manera convencional.

En las entrevistas, las docentes aseguran que la enseñanza de la lectura en los procesos de alfabetización inicial está atravesada por la lectura de cuentos y el acercamiento a distintos materiales escritos. Además, señalan que no es la lectura en sí misma la que incide en el proceso de alfabetización, sino que algunas formas de lectura y la interacción a partir de un texto, contribuyen al aprendizaje de la lectura y la escritura, refiriéndose a los procesos de mediación de lectura.

Por otro lado y considerando los procesos de escritura en la alfabetización inicial, las docentes entienden a la misma como un sistema de expresión y comunicación, afirmación coherente con la relación que las docentes mantienen con la escritura, ya que todas escriben algún propósito, encontrándose entre los principales, la expresión y la comunicación.

Si bien algunas de las docentes conciben la escritura como un mecanismo de transcripción, copia o dictado, otras la sitúan más allá, para dar paso a una concepción que la liga a la necesidad de comunicarse y expresarse, lo que implica una valoración de los lenguajes verbales y no verbales del niño o niña, desde el comienzo de su vida (Reyes, 2005). Esto fue señalado por las docentes, quienes sostienen que cuando un niño señala algo, desde el gesto, puede decirse que está alfabetizado, lo que significa comenzar a “escribir” mucho antes de graficar las primeras letras (Reyes, 2005). Respecto de esto, y en similitud con la lectura, las docentes sostienen que un niño es capaz de escribir cuando le da sentido al garabato que realiza, cuando pone intención a sus trazos, cuando atribuye significado a su escritura, aunque no se trate de una escritura convencional.

Indicaron que la manera de introducir la escritura en los procesos de alfabetización inicial consiste en mostrar a los niños y niñas cosas escritas, presentando la escritura para que puedan construirla a partir de lo cotidiano, de

aquello que los rodea, dando cuenta de que las prácticas de escritura forman parte de la vida de los niños y niñas y son eventos en los que se los debe incluir como participantes, por lo que deben valorarse sus funciones sociales, es decir: para qué se escribe.

Reparando en el segundo objetivo específico de la investigación, que apuntaba a *conocer los modos en que se introducen la lectura y la escritura en el JM y el NI*, como se planteó en el Proyecto de la presente Tesina, se observó que las docentes favorecen en su práctica el descubrimiento de las funciones sociales de la lectura y escritura y permiten el manejo con distintos tipos de materiales escritos. De este modo, las docentes no sólo leen libros de cuentos sino también diarios, carteles con los nombres de los niños y niñas, el calendario, y desarrollan la escritura atendiendo a sus funciones como el registro y la identificación.

Las diferencias que se hallaron en relación a la introducción de la alfabetización en los niveles estudiados radican en que las docentes de NI trabajan con diversos tipos de textos y con distintas unidades del lenguaje escrito: letras, sílabas y palabras. En cambio, se observó que las docentes de JM abordan la alfabetización desde el ofrecimiento de libros de cuentos y a partir del reconocimiento global de la palabra, lo cual mantiene relación con las concepciones sobre lectura y escritura de las que dieron cuenta en las entrevistas.

Además, se destacan las situaciones de mediación en la lectura de cuentos en las instancias de observación en ambos niveles estudiados, donde las docentes favorecen la interacción significativa entre los niños y niñas y el material escrito. Considerando a las docentes observadas como mediadoras en la lectura se señala que todas han tenido oportunidades propias de lectura en su infancia y manifiestan mantener un vínculo placentero con la misma.

No obstante, en sus abordajes respecto de las situaciones de escritura, las docentes no parecen favorecer las necesidades expresivas y comunicativas

reales de los niños y niñas, ya que en las instancias de observación en las dos salas de 5 del NI, se percataron actividades que implican la copia de palabras aisladas a través del reconocimiento de los sonidos de las letras que las componen. Estos abordajes son coherentes con lo desarrollado en las entrevistas por parte de dichas docentes, quienes entienden que para poder leer y escribir en una escritura alfabética es necesario tomar conciencia de que las palabras están formadas por sonidos (Borzzone de Manrique, 2020), por lo que se entiende que dichas prácticas pedagógicas se enmarcarían en el enfoque de la conciencia fonológica (Vernon, 1996).

Se refuerza entonces lo planteado por una de las investigaciones previas sobre la importancia de privilegiar las actividades de producción escrita sobre aquéllas que se centran en la copia mecánica de palabras aisladas, dado que las primeras forman para la creatividad, la expresión, la comunicación y la reflexión, actitudes fundamentales en la formación del ser y el ciudadano que reclama nuestra sociedad actual (Ortiz y Parra, 2006). Podría concluirse entonces que las docentes de Nivel Inicial sostienen en los abordajes observados una concepción de enseñanza que no abandona la condición de comunicar primero las letras para luego producir textos.

Como modo de introducir la lectura y la escritura en el JM y en el NI se destacó el nombre propio, a partir del cual las docentes recuperan el valor funcional de la escritura: así, la escritura del nombre se realiza al finalizar un trabajo para saber quién es el autor del mismo, para repartir objetos personales, para realizar diariamente la lista de asistencia, para determinar grupos de trabajo, entre otras. Las diferencias que se encontraron en relación al trabajo con el nombre propio según los niveles estudiados, sugieren que en el JM apuntan al reconocimiento del nombre propio y al armado del mismo a través de rompecabezas, mientras que en el NI las docentes promueven su aprendizaje a través de la copia.

Además, como propuestas institucionales específicas vinculadas a la lectura y escritura, en Jardín Maternal se desarrollan el “Proyecto Identidad”

que apunta al armado del D.N.I al cual los niños y niñas ponen sus nombres, y el “Libro Viajero” y la “Merienda Viajera”, proyectos que promueven la escritura conjunta de los niños y niñas y sus familias para inventar cuentos sobre monstruos y recetas saludables, respectivamente. Por su parte, las propuestas específicas de Nivel Inicial implican recorridas por el barrio del jardín donde los niños y niñas toman contacto con la cultura escrita fuera del ámbito escolar y “leen” carteles, insignias, nombres de calles; como así también el incipiente proyecto de crear una biblioteca en una de las salas de 5 que carece de la misma, con el objetivo del registro por medio de la escritura de los libros de cuentos que los niños y niñas se llevan a sus hogares para ser leídos.

Haciendo referencia al tercer objetivo específico de la investigación, que apuntaba a *reconocer las características de las situaciones de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura en el contexto del JM y el NI*, las docentes señalan la importancia de que los niños y niñas se encuentren en un ambiente alfabetizador (Ferreiro, 1989). Las instancias de observación permitieron dar cuenta que las salas se encuentran estructuradas de manera tal que la lectura y la escritura circulan por las mismas y tienen significación, ya que, por ejemplo, la escritura colabora con el nombrar los objetos y lugares de la sala de 2 años de JM. Es decir que las salas estudiadas representan oportunidades para que los niños y niñas interactúen con la lengua escrita de muchas maneras, ya que cuentan con bibliotecas para favorecer el contacto de los niños y niñas con libros de cuentos y promover la lectura, y materiales escritos a los que se recurre frecuentemente, como ser: abecedario, calendario, listas de asistencia, objetos rotulados, normas de convivencia, producciones de los niños y niñas, carteles con sus nombres, entre otros.

Las consideraciones de las docentes generadas a partir de las entrevistas ofrecen apertura a posibles futuras investigaciones que permitirán seguir pensando en la relación de las prácticas educativas y la alfabetización desde la Psicopedagogía.

En primer lugar, las docentes reflexionan sobre el uso de la tecnología y su incidencia en los procesos de alfabetización inicial, algunas de ellas aludiendo a la tecnología como un “enemigo” que desplazó al docente y, otras, como un “aliado” que les permite utilizar el teléfono celular en la sala como dispositivo portador de textos. Además, muchas docentes señalan que los niños y niñas, al ingresar al JM o NI, demuestran conocer sobre la lectura y escritura porque acceden al uso de tecnologías como el celular, televisión, tablet o computadora desde temprana edad, e incluso una de ellas señala que *“hay niños alfabetizados con Whatsapp que aprendieron a leer y a escribir otro sistema”* (V). Atendiendo a las inquietudes de las docentes, se considera que una futura línea de investigación podría tratar acerca de la *incidencia de las tecnologías en los procesos de alfabetización inicial*.

En segundo lugar y situando como causa la mencionada influencia de las tecnologías, algunas docentes de Nivel Inicial señalan la “falta de juego” que observan en los niños y niñas que allí asisten. Considerando que el juego tiene una función estructurante de la subjetividad y permite a los niños y niñas introducirse en la ficción, desarrollar la imaginación (Calmels, 2016), ¿cómo podrá alfabetizarse un niño o niña que no juega? Teniendo en cuenta que en las características del jugar se despliegan procesos de aprendizaje, que jugar es corporizar la letra a través de la acción, la letra única e inédita y sólo posible de escribir en el devenir del jugar (Calmels, 2016), ¿cómo podrá escribir un niño o niña que no juega?

Considerando a los Jardines Maternales y a los Jardines de Infantes como instituciones que representan grandes ocasiones para que la lectura y la escritura tengan lugar (Montes, 2005), se anhela que esta investigación constituya un aporte valioso para las mismas, entendiendo que la alfabetización inicia a temprana edad, y subrayando la necesidad de desarrollar propuestas educativas oportunas destinadas a introducir a los niños y niñas en la cultura escrita.

A su vez, con este aporte psicopedagógico, se brinda a los docentes la posibilidad de mirar en perspectiva sus propias prácticas, para que puedan

construir espacios de libertad respecto de sí mismos (Maggio, 2012). Desde esta disciplina se podrá acompañarlos a re-pensar sus abordajes, a re-encontrarse con el placer de la lectura o iniciar un camino de construcción si esto aún no ha sucedido para que “no den por sentado el mundo” (Montes, 2005), considerando que el placer por la lectura se transmite en el vínculo transferencial que el docente y el niño o la niña construyen.

Teniendo en cuenta lo anteriormente mencionado, se entiende que desde la Psicopedagogía se podrá asesorar a los docentes con estrategias que faciliten el desarrollo de situaciones de alfabetización (Ferreiro, 1997) interesantes, creativas, placenteras, en ambientes potenciadores de aprendizajes que contribuyan a la circulación de la lectura y la escritura en las salas, no basadas únicamente en la adquisición de las mismas como contenidos curriculares.

Considerando que la alfabetización permitirá formar ciudadanos que habiten las complejidades de la cultura escrita sin temor, con confianza y curiosidad (Ferreiro, 2013), se entiende que el ingreso al mundo letrado por parte de los niños y niñas posibilitará su lectura del mismo, y que, a partir de ella, podrán habitarlo significativa y simbólicamente, es decir, serán capaces de “escribir” en palabras ese mundo que habrán leído (Montes, 2005).

Para concluir, desde la Psicopedagogía como disciplina que asesora la didáctica compleja que implica el educar, se buscará acompañar a los/as docentes en las instituciones educativas para que éstos encuentren situaciones oportunas de intervenir, acompañar, alentar, entretener y colaborar en los descubrimientos que los niños y niñas harán del mundo letrado, favoreciendo así el acceso a diversos aprendizajes.

REFERENCIAS

- Achilli, E. (2005). *Investigar en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Centro de Estudios Antropológicos en Contextos Urbanos.
- Alvarado, M. y Pampillo, G. (1988). *Talleres de escritura. Con las manos en la masa*. Libros del Quirquincho.
- Arrúe, J. E., Stein, A., Rosemberg, C. R (2012). Las situaciones de alfabetización temprana en hogares de dos grupos sociales de Argentina, *Revista de Psicología*, 8(16).
- Arzeno, M. E. (2004). *Pensar, Aprender, Subjetivar: de la psicopedagogía a las prácticas de pensamiento*. Grama Ediciones.
- Azzerboni, D.R., Borzone de Manrique, A.M., Grunfeld, D., Rey, R.M., Rodríguez, M.E. (2008). *Alfabetización inicial: la educación en los primeros años*. Ediciones Novedades Educativas.
- Bachelard, G. (1980). *La noción de obstáculo epistemológico*. En La formación del espíritu científico. Siglo XXI.
- Behar Rivero, D. (2008). Metodología de la Investigación. Shalom.
- Bialet, G. (2004). "El berretín de la lectura", en El fomento del libro y la lectura. Fundación Mempo Giardinelli, p. 24.
- Borzone, A. M. (1997). El proceso de alfabetización en niños pequeños: Diferencias socioculturales. Tesis doctoral no publicada, Universidad de Buenos Aires, Argentina.
- Borzone de Manrique, A.M. (2020). *Leer y escribir a los 5*. Aique Grupo Editor.

- Brailovsky, D. (2020). *Pedagogía del nivel inicial: mirar el mundo desde el jardín*. Noveduc.
- Braslavsky, B. (1992). *La escuela puede*. Aique Grupo Editor.
- Braslavsky, B. (2000). Las nuevas perspectivas de la alfabetización temprana. *Lectura y vida*, 21(4), 32-43.
- Braslavsky, B. (2005). *Enseñar o entender lo que se lee: La alfabetización en la familia y en la escuela*. Fondo de Cultura Económica.
- Braslavsky, B. (2009). *¿Primeras letras o primeras lecturas?* Fondo de Cultura Económica.
- Bruner J, y Linaza, J. (1989). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Editorial Alianza.
- Calmels, D. (2016). El juego corporal en *Revista Lúdicamente* (5), 10.
- Caputo, M. y Gamallo, G. (2010). La calidad del Jardín Maternal y su influencia en el desarrollo cognitivo de los niños y niñas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(2),849-860. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77315155006>
- Castedo, M (2010). Voces sobre la alfabetización inicial en América Latina 1980-2010. *Lectura y Vida* (4), 35-68. http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a31n4/31_04_Castedo.pdf
- Cerrillo, P. C.; Larrañaga, E. y Yubero, S. (2002). *Libros, lectores y mediadores*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Dalton, I. (2006) La alfabetización entre las cunas: Una propuesta pedagógica para bebés y niños pequeños. *Lectura y vida: Revista latinoamericana de lectura*, (27)3, 40-50.

http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a27n3/27_03_Dalton.pdf

Declaración Mundial Sobre Educación para Todos (1990). *Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizajes*. Jomtien; Tailandia, 5 - 9 de marzo.

DGCyE (2007). *Los docentes como mediadores de lectura*. Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires.

DGCyE (2011). *Leer y escribir nombres y listas de palabras en el Jardín*. Proyecto de desarrollo curricular. Prácticas del Lenguaje en torno a la biblioteca de la sala y en situaciones de la vida cotidiana. Subsecretaría de Educación, Dirección Provincial de Educación Inicial. <http://abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educacioninicial/ideas/listasdepalabras.pdf>

Díaz Perea, M. del R. (2016). La biblioteca escolar como instrumento básico en el proceso alfabetizador. Beca predoctoral de la Junta de Comunidades de Castilla - La Mancha.

Duschatzky, S. (2015). La potencia de la escuela está en sus problemas. Publicado en [ElSigma.com](http://elsigma.com)

Fernández, A. (2000). Poner en juego el saber. *Cuestiones infanc*, 29-41.

Fernández, A. (2012). *Autorías vocacionales*. Módulo II, Curso a distancia.

Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI.

Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1982). *Literacy before schooling*. Heinemann Educational Books Inc., 70 Court St., Portsmouth, NH 03801.

- Ferreiro, E. (Coord.) (1989). *Los hijos del analfabetismo*. Propuestas para la alfabetización escolar en América Latina. Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (1997). *Alfabetización: teoría y práctica*. Siglo XXI Editores.
- Ferreiro, E. (2004). Los significados del nombre propio en la evolución del preescolar. (Conferencia video-grabada para la Secretaría de Educación Pública, ciclo de actualización para educadoras de Preescolar, transmitida por TV-Canal 22, 2004).
- Ferreiro, E. (2013). *El ingreso a la escritura y a las culturas de lo escrito*. Siglo XXI Editores.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata Paideia.
- Freire, P. (1982). *A importancia ato de ler*. Cortez, Autores Asociados.
- Freire, P. (1989). *La importancia del acto de leer*. Ed. Cortez.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la indignación*. Ediciones Morata.
- Gibson, E. y Levin, H. (1975). *The psychology of reading*. The MIT Press.
- Gili, G. (2018). *Jardín Maternal: Incidencia en la Trayectoria Educativa en el Nivel Inicial*. [Tesina de Licenciatura en Psicopedagogía. Instituto Universitario del Gran Rosario].
- Guzmán, R., y Guevara, M. (2010). Concepciones de infancia, alfabetización inicial y aprendizaje de los educadores y educadoras. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(2),861-872. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77315155007>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6a. ed. --.). México D.F.: McGraw-Hill.

- La Rosa, J (2000). "Narración oral en la escuela: tener o poder", 1° EALNO, Cuenteros y cuentacuentos de lo espontáneo a lo profesional. Ponencias del 1° al 4° Encuentro Internacional de Narración Oral. Fundación El Libro.
- Lerner, D., Levy, H., Lotito, L., Lobello, S., Lorente, E. y Natali, N. (1996). Leer y escribir en el primer ciclo. Secretaría de Educación. Dirección de Currículum. Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Fondo de Cultura Económica.
- LEY NACIONAL DE EDUCACIÓN 26.206/2006. (2006, 14 de diciembre). Ministerio de Educación de la Nación.
- Ley Federal de Educación N° 24.195/1995 (1993, 14 de abril).
- López, M. E. (2004). Los bebés en el jardín. *Revista Punto de Partida*,(2). Recuperado de: http://www.colegioimi.net/uploads/2/3/2/3/23231948/los_bebes_maternal.pdf.
- López, M.E. (2009) ¿Qué y cómo leen los niños más pequeños? La construcción de espacios de lecturas compartidas. 9° Congreso Nacional de Lectura "Los niños son un cuento. Lectura en la primera infancia", organizado por Fundalectura. 22° Feria Internacional del libro de Bogotá.
- López, M. E. (2018). *Un pájaro de aire. La formación de los bibliotecarios y la lectura en la primera infancia*. Lugar Editorial.
- López, M. E. (2019) *Un mundo abierto: cultura y primera infancia*. Lugar Editorial.

- López, M.E. (2020). Lecturar. *Revista digital Jardín LAC: Lectura, Arte y Conversación en (y para) el espacio público*.
<https://www.jardinlac.org/post/lecturar>
- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza*. Paidós.
- Marradi, A., Archenti, N. y Piovani, J. (2007). Metodología de las Ciencias Sociales. Emecé.
- Martín, M. y Alida Flores, C. (2006). El aprendizaje de la lectura y la escritura en Educación Inicial. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 7(1),69-79. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=410701>
- Meirieu, P. (1991). Le choix d' éduquer. *Éthique et pédagogie*, ESF, p. 39.
- Meirieu, P. (1992). Emile, reviens vite ils sont devenus fous, *Op. cit.*, p. 134.
- Meirieu, P. (2001). *La opción de educar*. Octaedro.
- Molinari, C. (2008). *La escritura en la alfabetización inicial: producir en grupos en la escuela y en el jardín*. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- Montes, G. (2005). *La gran ocasión*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Moron, M. (2022). *Maca se cepilla los dientes*. Editorial PLOW S.R.L. GRAVADOS. Colección: Aprendizajes.
- Motta, B. (2012). *Desafíos de la alfabetización temprana*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Núcleos de Aprendizajes Prioritarios Nivel Inicial (2004). Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

- Ortíz, M. y Parra, A. (2006). La enseñanza y el aprendizaje de la escritura durante la alfabetización inicial. *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, 7 (17),39-64.[fecha de Consulta 18 de Agosto de 2022]. ISSN: 1317-102X. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=170118739003>
- Ortiz F., y Fleires, L. (2007). Principios didácticos para la enseñanza de la lectura durante la alfabetización inicial. *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, 8(18),42-59. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=170118447003>
- Ortiz, M. (2007). La alfabetización inicial en la escuela. Serie del lenguaje y la comunicación, 2007/11, IESALC. <http://scioteca.caf.com/handle/123456789/548>
- Ortiz, E. y Mariño, M. (2014). “Una comprensión epistemológica de la psicopedagogía”. *Cinta de Moebio, Revista de Epistemología de Ciencia Sociales*, Universidad de Chile.
- Patte, G. (2011) *¿Qué los hace leer así? Los niños, la lectura y las bibliotecas*. Fondo de Cultura Económica.
- Paul, y Thomas, (1999). *La bruja Berta en invierno*. Atlántida. Colección Cuentos Locos.
- Peralta, V. (2002). Una pedagogía de las oportunidades. Nuevas ventanas para los alumnos párvulos latinoamericanos del siglo XXI. Andrés Bello.
- Pitluk, L. (2015). *Educación en el jardín maternal: Enseñar y aprender de 0 a 3 años*. Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.

- Reyes, Y. (2005). *La lectura en la Primera Infancia*. Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe, CERLALC.
- Rodríguez, I., & Clemente, L. (2013). Las tareas de enseñanza de la alfabetización inicial en las prácticas docentes. Estudio de caso. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(1), 41-54.
- Rodríguez Martín, I. (2017). Enseñanza inicial de la lengua escrita: cuándo iniciar la enseñanza y cómo hacerlo. Una reflexión desde las creencias de los docentes. *Perfiles educativos*, 39(156), 18-36.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982017000200018&lng=es&tlng=es.
- Rodríguez Sabiote, C. (2003). Nociones y destrezas básicas sobre el análisis de datos cualitativos. Ponencia presentada en el Seminario Internacional: el proceso de investigación en educación, algunos elementos clave, Santo Domingo, República Dominicana.
- Rugiero, J.P, y Guevara, Y. (2015). Alfabetización inicial y su desarrollo desde la educación infantil. Revisión del concepto e investigaciones aplicadas. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, (13),25-42
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=259138240002>
- Sabino, C. (1992) El proceso de investigación. Lumen.
- Teberosky, A. (1982). Construcción de escrituras a través de la interacción grupal, en E. Ferreiro y M. Gómez Palacio (comps.) *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Siglo XXI.

- Tonucci, F. (1978): Por una escuela alternativa: Seminario sobre el movimiento de cooperación educativa de Italia. G.R.E.C, p. 13.
- Torres, M. y Ulrich, S. (1991). *Qué hay y qué falta en las escrituras alfabéticas de los chicos*, Aique.
- UNESCO (2016). (26 de abril de 2017). Día Internacional de la Alfabetización. Amnistía Internacional.
<https://www.amnistia.org/ve/blog/2017/04/2022/dia-internacional-de-la-alfabetizacion>
- Vega Pérez, L., Macotela Flores, S., & Seda Santana, I. (2006). *Alfabetización Retos Y Perspectivas*. UNAM.
- Vega, L. y Macotela, S. (2007). Desarrollo de la alfabetización en niños preescolares. Facultad de Psicología. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Vernon, S. (1996). Tres distintos enfoques en las propuestas de alfabetización inicial. *Básica, Revista de la escuela y el maestro*, 9, 63-71.
<https://nayeliriverasanchez.files.wordpress.com/2013/06/tres-distintos-enfoques-en-las-propuesta-de-alfabetizacion-inicial.pdf>
- Vygotsky, L. S. (1962). The Development of Scientific Concepts in Childhood.
- Vygotsky, L. (1978) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Editorial Critica. Grupo editorial Grijalbo.
- Vygotsky, L. S. (1979). The development of higher forms of attention in childhood. *Soviet Psychology*, 18(1), 67-115.
- Zambrano Leal, A. (2009). La pedagogía en Phillipe Meirieu: Tres momentos y educabilidad. *Educere*, 13(44), 215-226.

[http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102009000100026&lng=es&tlng=es.](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102009000100026&lng=es&tlng=es)

Zimmerman, M. y Gerstenhaber, C. (2000). *Acercas del enseñar y del aprender: una aproximación a las concepciones docentes en el nivel inicial*. N. Elichiry. Aprendizaje de niños y maestros. Manantial.

APÉNDICE

Modelo Consentimiento Informado de Participación

Por el presente documento se solicita su participación de la investigación titulada “Concepciones sobre alfabetización inicial y su abordaje por parte de docentes de Jardín Maternal y Nivel Inicial, cuya responsable es Triana Pola DNI 41159740.

Dicha investigación tendrá lugar en el marco de realización de la tesina para obtener el grado de Licenciado/a en Psicopedagogía en la Universidad del Gran Rosario.

El objetivo principal de esta investigación es analizar las concepciones sobre alfabetización inicial y su abordaje por parte de docentes de Jardín Maternal y Nivel Inicial.

Para el cumplimiento de dicho objetivo se realizarán las siguientes actividades: entrevistas semi-estructuradas a docentes de Jardín Maternal y Nivel Inicial y observaciones en sala de 2 años de JM y sala de 5 años de NI.

La participación de este proyecto, es totalmente voluntaria, pudiendo, si así lo decidiera, abandonar el mismo en cualquier momento. Asimismo, la confidencialidad sus datos será mantenida acorde a lo establecido en la Ley No. 25.326 Habeas Data. Esto implica que los datos serán resguardados y sólo serán utilizados por los investigadores en el contexto de este estudio.

Habiendo leído y comprendido lo escrito anteriormente, yo..... DNI.....acepto participar de la presente investigación.

.....

Firma, aclaración y DNI

Lugar y fecha:

Modelo Entrevistas realizadas a docentes de Jardín Maternal y Nivel Inicial

1. ¿Cómo entendés/comprendés/conceptualizarías la alfabetización?
¿Cuándo podemos decir que un niño está alfabetizado?
2. ¿Cómo se alfabetizan las niñas y los niños? ¿Cuándo comienza ese “proceso”?
3. ¿Cómo podrías definir a la lectura? ¿Qué es leer? ¿Cuándo y cómo consideras que un niño lee? ¿Cómo se enseña a leer?
4. ¿Cómo podrías definir a la escritura? ¿Qué es escribir? ¿Cuándo y cómo consideras que un niño escribe? ¿Cómo se enseña a escribir?
5. ¿En qué situaciones se alfabetiza un niño?
6. ¿Cuáles son los conocimientos de los niños acerca de las escrituras? ¿Y acerca de las lecturas?
7. ¿Te gusta leer? ¿Tuviste experiencias lectoras en tu infancia? ¿Cómo fueron? ¿Las recordás? ¿Para qué lees?
8. ¿Cuál es tu experiencia con la escritura? ¿Cómo fueron tus experiencias tempranas? ¿Te gusta escribir? ¿Para qué escribís?
9. ¿Cómo pensás tu rol docente en los procesos de alfabetización de los niños con los que trabajás?
10. ¿Organizas específicamente propuestas vinculadas a la lectura y la escritura? En caso de que sí, ¿cómo son esas propuestas? ¿Podrías dar un ejemplo significativo para vos?

CURRÍCULUM VITAE (C.V)

DATOS PERSONALES

Triana Pola

DNI: 41159740

CUIL: 27-41159740-2

Fecha de nacimiento: 16/10/1998

Dirección: Av. San Martín 1069

Localidad: Arequito.

Código postal: 2183

Estado civil: Soltera.

Teléfono: 03464-15565353

Mail: trianapolamanzi@gmail.com

FORMACIÓN ACADÉMICA

Período: 2016-2021

Institución: Universidad del Gran Rosario. “Licenciatura en Psicopedagogía”- Rosario, Santa Fe.

Nivel alcanzado: Cursado finalizado. Asignaturas aprobadas: 44/44

Promedio: 9.32

Período: 2012-2016

Institución: EESO N° 219 - Arequito, Santa Fe.

Nivel alcanzado: Educación Secundaria completa. Bachiller en Ciencias Sociales.

Promedio: 9.36

Período: 2005-2011

Institución: Colegio Ntra. Sra del Rosario N° 1114 - Arequito, Santa Fe.

Nivel alcanzado: Educación Primaria completa.

CURSOS Y SEMINARIOS

- Participación en el Programa Orientación Vocacional - Universidad del Gran Rosario (2021).
- Congreso: Discapacidad y Lazo Social. Fundación Sol Naciente y UNR, Rosario (2019).
- Jornada de Capacitación Virtual: Primeros pasos en la clínica psicopedagógica (2022).

EXPERIENCIA LABORAL

- Ayudante en Colonia de Vacaciones grupo 3, 4 y 5 años (2016-2017).
- Profesora a cargo grupo 3, 4 y 5 años en Colonia de Vacaciones (2020-2021).
- Alumna auxiliar docente de la Universidad del Gran Rosario. Cátedras Teoría e Interpretación del Proceso Diagnóstico I y Prácticas Pre-Profesionales I.
- Prácticas Pre-Profesionales III en Hospital Geriátrico Provincial de Rosario (2021).
- Tallerista en Centro de Día "Rayito de Sol": "Taller Alfabetización" (2021).
- Niñera a cargo de niños de 4 y 9 años, Rosario (2021).
- Auxiliar en Talleres en C.E.T "El Puente", Casilda (2022).
- Tallerista en Centro de Día "Rayito de Sol": "Club de lectores" (2022).

IDIOMAS

First Certificate English, Cultural Inglesa Rosario. Grade C (2016).