

## **Trabajo Final de Integración**

Especialización en Escritura y Alfabetización

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Universidad Nacional de La Plata

## **Alfabetización inicial**

Cambios y continuidades  
en la formación docente

**Alumna:** Andrea Gil

**Directora:** Mg. María Dapino

Treinta y Tres, Uruguay, Octubre de 2021

# Agradecimientos

A las maestras que me prestaron su tiempo y sus clases y a mis compañeras de especialización que me apoyaron siempre, eternamente agradecida.

# Índice

1.1 Justificación del tema y el problema	3
1.2 Objetivos general y específicos	4
2. Marco teórico	4
2.1. Métodos y teorías de alfabetización	4
2.2. Perspectiva constructivista de alfabetización	6
2.3. Formación Docente :Las relaciones entre “la teoría y la práctica”	8
3. Marco metodológico	13
3.1 Instrumentos de recolección de datos y muestra	13
4. Análisis de datos	15
4.1 Planes de Formación Docente	15
4.2 Las voces de las docentes	20
4. 2.1 Formación Inicial en Alfabetización	20
4.2.2 Formación en servicio y socialización profesional	23
4.3 Las prácticas de enseñanza	25
5.Conclusiones	35
6. Referencias bibliográficas	38
Anexos	39

# CAPÍTULO 1

## 1. 1. Justificación del tema y el problema

En la búsqueda utópica de la formación ideal para ser una buena docente emprendí la Especialización en Escritura y Alfabetización. Los procesos formativos desarrollados en ella me llevaron a cuestionarme si lo que ocurría en las escuelas era coincidente con la formación recibida por los maestros o era el resultado de lo que las circunstancias y el ambiente les permitía.

Para intentar situar la investigación en su contexto parece importante explicitar de forma breve que actualmente la formación docente en Uruguay se organiza en profesorado específicos para la educación media y en magisterio para la educación primaria. Los planes de estudios de las carreras difieren en los contenidos referidos a alfabetización. Por ejemplo, la carrera de Idioma Español no contiene en su currícula conocimientos referidos al proceso de adquisición de la lengua escrita. Así, se da la contradicción que los egresados de esa carrera que forman futuros docentes de nivel primario no cuentan con dichos conocimientos.

La Especialización en Escritura y Alfabetización me acercó el conocimiento sobre estas teorías de la alfabetización e hizo que pensara críticamente en las maneras posibles para que la formación de docentes permita incidir en las prácticas de enseñanza referidas a la alfabetización inicial. Además, se parte de considerar que el conocimiento acerca de las teorías de la alfabetización no es suficiente. Es necesario también pensar en las maneras de llevarlas a la práctica escolar para que puedan ser el núcleo de toda reflexión.

En este trabajo se pretende analizar la formación recibida de diferentes generaciones de maestros con respecto a la alfabetización, sus teorías y sus prácticas. Se parte para esto de la pregunta: ¿Qué saben los maestros y maestras de las nuevas generaciones acerca de las teorías de la alfabetización y qué sabían las anteriores generaciones sobre esta misma temática?

Se supone que cuando los maestros transitan el proceso de formación adquieren los conocimientos teóricos y prácticos para poder luego plasmar esos conocimientos en sus prácticas. Entonces ¿de qué manera sucede esto? ¿Cómo se han formado en

alfabetización dos docentes que pertenecen a planes curriculares distintos de la carrera de Maestro de Educación Primaria?

A partir de estas indagaciones, nos proponemos finalizar con algunas reflexiones en torno a qué acciones formativas para enseñar a alfabetizar se podrían proponer para profundizar en la formación docente sobre alfabetización inicial.

Para responder estas preguntas se propone analizar los planes de formación docente de distintas generaciones, realizar entrevistas a docentes egresadas de las generaciones en cuestión y, finalmente, analizar algunas prácticas de enseñanza en el aula.

## **1.2 Objetivos**

**El objetivo general de esta indagación es:**

Analizar la formación acerca de la alfabetización recibida por dos generaciones diferentes de estudiantes de Formación Docente.

**Los objetivos específicos son:**

-Analizar los planes de estudio de formación docente de los años 1992 y 2008 en cuanto a la alfabetización inicial y su enseñanza.

-Indagar la formación acerca de la alfabetización recibida por dos diferentes generaciones de estudiantes de Formación Docente.

-Analizar algunas prácticas de enseñanza referidas a alfabetización inicial desarrolladas por docentes de diferentes generaciones.

# **CAPÍTULO 2**

## **2. Marco Teórico**

### **2.1 Métodos y teorías de alfabetización**

A lo largo del tiempo se han presentado diferentes teorías para enseñar a leer y a escribir, desde la repetición de fonemas y su transcripción en grafemas en el papel hasta la construcción persona del lenguaje tomando selectivamente la información que le provee el medio que lo rodea, tanto escolar como extraescolar. En este apartado y el siguiente vamos a desarrollar algunos de los métodos y teorías acerca de la alfabetización y sus principales supuestos.

### **2.1.1 Método fónico**

Si bien Sarmiento fue uno de los usuarios de los silabarios también contribuyó a la ruptura de los aprendizajes memorísticos dadas sus críticas a tales prácticas. En 1849 surge con Sartre el método fónico que si bien fue memorístico, construyó los pilares de lo que en 1957 Gray definiera como método fónico que suponía que las palabras se formaban pronunciando el sonido de las letras y no su nombre. Pero fue Sartre quien precozmente entendió que el maestro al enseñar no debía decir «esta letra se llama “a” » sino «aquí dice “a” ».

Este método siguió su curso transitando diferentes procesos sin salirse demasiado de su curso memorístico carente de significado para el aprendiz. Las cuatro variantes presentadas por Gray, concentradas en el sonido: onomatopéyica, de la palabra clave, del sonido y la imagen, del sonido y el color, que convergió en los abecedarios con figuras o animales que representan un sonido semejante al de la letra inicial del nombre de esa imagen, que en muchos casos carece de significado para el que está aprendiendo a leer y escribir.

La posibilidad de escatimar en la enseñanza de determinadas letras hizo que los niños en cierto punto de este proceso estuvieran vetados de escribir su nombre. Tanto así que ni los delantales ni los percheros en los jardines tenían nombre, porque se entendía que el aprendizaje precoz podía desencadenar ciertas patologías relacionadas con la lectoescritura.

En consecuencia este proceso tampoco dio resultado dado que pronunciar las consonantes de forma aislada implicaba una dificultad, ya no solo de significado sino de asimilación. Con esta dificultad surge la necesidad de la aparición del método silábico, muy similar al silabario del método alfabético pero con cierto enfoque más abarcador de la palabra y la frase. Es decir, una vez aprendida la combinación de consonante y vocal que forma la sílaba pueden construirse palabras y frases con ellas.

Sin embargo esta metodología tiene como desventaja la recarga de la memoria al punto de resultar en una pérdida de interés por parte del alumno y falta de comprensión dada su amplio requerimiento memorístico.

Una variante de este método fue, el psicofonético que consiste en combinar las sílabas de distintas palabras. Un ejemplo que recuerdo claramente de mi niñez es “mamá amasa la masa”. También basado en elementos no significativos del lenguaje. Este factor es lo que se critica en este método dado “los riesgos que corre la comprensión y sus debilidades para la motivación” (Braslavsky: 75).

### **2.1.2 Métodos globales**

Estos métodos promovieron la reflexión acerca de una alfabetización pensada desde los aprendizajes significativos. Partiendo de la premisa de que los niños antes de empezar a leer ya pueden comprender, en su nivel, que la escritura tiene propósitos y significación.

Desde esta perspectiva surgen el método de la palabra, método de la palabra total, método de la palabra generadora y el método de la frase. Lo importante en estos métodos “es orientar al niño para que reconozca la palabra y las frases de un vistazo, y desalentarlo en el intento de reconocer y detenerse en cada letra.”(Braslavsky: 85). No obstante, no resulta claro cómo los sujetos podrían acceder a la comprensión del principio alfabético. Por lo que en algunos casos se propone el análisis del “todo” (las palabras o frase) a partir de la descomposición en partes menores.

En el siglo XX surge el método de la oración que parte de los otros métodos y su complejidad de aplicación es tal que dificulta la tarea. En este acometer de incertidumbre e innovación hacia la posibilidad de enseñar a través del significado se inscribe el método global donde la lectura se da por sí misma en las cosas que rodean al niño en su vida cotidiana.

## **2.2 Perspectiva constructivista de alfabetización**

Esta perspectiva parte de analizar la historia de las prácticas sociales de lectura y escritura. Como señala Ferreiro (1994), la alfabetización ha dejado de ser vista como la simple transmisión de una técnica instrumental, realizada en una institución

específica (la escuela) y ha pasado a ser estudiada por una multitud de disciplinas sociales que han mostrado su carácter histórico y social.

Históricamente leer y escribir era una práctica profesional, solo escribían aquellos que debían usar esta técnica de forma oficial y por ende la lectura era el resultado de esta misma necesidad. E incluso eran dos artes separados, escribas y lectores. Mas es impensable que estas prácticas fueran universales dado que aquellos que las adquirían eran entrenados para ello y no trascendía ningún espacio que no fuera el determinado de forma oficial. Pero más adelante en la historia se entendió que escribir no era una profesión sino una obligación y que leer no era marca de sabiduría sino marca de ciudadanía” por lo tanto se hizo universal y necesariamente hubo que pensar en cómo construir ese proceso alfabetizador necesario y elemental. Es imprescindible tener en cuenta que leer y escribir son construcciones sociales y que su sentido conceptual variará de acuerdo a la circunstancia histórica y la época.

La perspectiva constructivista puso en evidencia, además, el proceso de adquisición de la lengua escrita que llevan adelante los sujetos a partir de su interacción con ese objeto social. Lejos de suponer que los niños son un recipiente vacío que se llena de información como lo entendían las anteriores perspectivas, se entiende que en las primeras etapas de la alfabetización el sujeto asocia la oralidad con la escritura. Pero no se trata de una asociación exacta, es decir, para algunos, determinadas palabras no necesitan estar escritas para que se diga lo que se dice.

Es un problema de contraste de concepciones. Para poder utilizar la información provista por el adulto, el niño debería compartir dos suposiciones básicas de nuestro sistema de escritura: que todas las palabras dichas están escritas, y que el orden de la escritura corresponde al orden de la enunciación. Con esas dos suposiciones –y sin ser aún capaces de descifrar el texto– niños de otro nivel logran ubicar correctamente todas las palabras de la oración en las partes del texto. Pero esas suposiciones –que resultan evidentes para un adulto ya alfabetizado– no son primeras en la génesis. Son el producto de una larga evolución. (Ferreiro, Teberosky. 1981: 4)

Más adelante en sus etapas evolutivas el niño comienza a desarrollar “hipótesis silábicas” en la que una letra corresponde a una sílaba como en la letra “p” corresponde a la sílaba “pa” por la palabra “papá”.

El sistema alfabético –como otros sistemas de escritura– es el producto del esfuerzo colectivo por representar lo que se quiere simbolizar: el lenguaje. (...) La tan mentada correspondencia fonema-grafema deja de ser simple cuando se pasa a analizar la



complejidad del sistema alfabético. No es sorprendente, entonces, que su aprendizaje suponga un gran esfuerzo por parte de los niños, un largo tiempo y muchas dificultades. (Ferreiro, Teberosky. 1981: 7).

Una situación universal que no se debe desconocer y que el docente debe aprender es que “los niños descubren principios generales que corresponden a cualquier sistema de escritura antes de descubrir las especificidades del modo alfabético de representación.” (Ferreiro, en Castedo 2010:8). Si se quiere alfabetizar, es necesario conocer la evolución de estos principios y desarrollar situaciones de enseñanza coordinadas con dicha evolución.

Las situaciones didácticas donde los niños leen y escriben por sí mismos son las situaciones privilegiadas para alfabetizar dado que los alumnos se enfrentan a decidir qué letras, en qué orden y qué cantidad es necesario para que el texto signifique.

Una dificultad que presenta la lectura y la escritura por sí mismos radica en la comprensión de que a cada fonema le corresponde un grafema, con todas las excepciones incluidas. Pero para el constructivismo esa conciencia fonológica se irá desarrollando a través de estas situaciones donde leer y escribir tengan sentido, reflexionando en la práctica con la ayuda de sus pares y la guía del maestro. Escribiendo y leyendo por sí mismo, el niño será capaz de ir avanzando en este proceso para saber cuál y cuántas letras usar y en qué orden.

Poco a poco, sus textos tendrán sentido y cobrarán significado, siempre y cuando el docente los inserte dentro de un objetivo específico.

En la escuela -ya dijimos- la lectura es ante todo un objeto de enseñanza. Para que se constituya también en un objeto de aprendizaje, es necesario que tenga sentido desde el punto de vista del alumno, lo cual significa -entre otras cosas- que debe cumplir una función para la realización de un propósito que él conoce y valora. Para que la lectura como objeto de enseñanza no se aparte demasiado de la práctica social que se quiere comunicar, es imprescindible "representar" -o "re-presentar"- en la escuela los diversos usos que ella tiene en la vida social (Lerner, D. 2001: 34).

### **3. Formación docente: Las relaciones entre “la teoría y la práctica”**

Para unificar la teoría con la práctica, es decir, lo que los maestros aprenden en Formación Docente con lo que deben plasmar en sus clases se debe conocer y aplicar un complejo pero imprescindible proceso. Las currículas y los formadores de docentes

tienen que estar concatenados para que esto se dé. Sin dudas que existen ciertas discordancias con lo que se decía hasta hace algunos años y lo que se dice ahora. Como vimos en el primer apartado se pensaba en “una homogeneidad como rasgo del método” pensando que democratizar la educación era que llegara a todos por igual, ofreciendo las mismas oportunidades de estudio a toda la población, garantizando el acceso a la educación de forma homogénea apostando a la formación igualitaria de los ciudadanos. En cambio ahora se entiende que para que todos aprendan lo mismo se deberá romper con esa homogeneidad de la propuesta educativa.

La dificultad para lograr que los maestros hagan suyos los aportes científicos sobre la lectura y la escritura y sobre el sujeto que aprende no debe ser atribuida a una simple resistencia individual, ya que esta dificultad hunde sus raíces en el funcionamiento institucional. La escuela estampa su marca indeleble sobre todo lo que ocurre dentro de ella: hay mecanismos inherentes a la institución escolar que operan al margen o incluso en contra de la voluntad consciente de los docentes. No bastará entonces con capacitar a los docentes, resultará imprescindible también estudiar cuáles son las condiciones institucionales para el cambio, cuáles son los aspectos de nuestra propuesta que tienen más posibilidades de ser acogidos por la escuela y cuáles requieren la construcción de esquemas previos, para poder ser asimilados (Lerner, D. 2001: 47).

El cambio no puede ser un salto al vacío desde la nada a la nada. Debe adquirir un enlace entre el docente que aprende, el docente que enseña al docente que aprende y la práctica. Un vínculo que lleva a la construcción de un nuevo saber, para saber hacer, para saber enseñar a hacer. Es decir, hay que construir un saber pedagógico que tenga como foco el problema de la enseñanza tal y como necesitamos que sea, “la mejora de los aprendizajes de los chicos y chicas en el nivel primario depende de lo que suceda con la enseñanza; y que toda propuesta concreta para mejorar la enseñanza debe ser analizada desde la perspectiva de las condiciones pedagógicas que supone, y acompañada por la producción del saber didáctico que requiere” (Terigi, 2015:11).

La preparación que el maestro reciba en su formación docente tiene que poder acreditar luego su práctica en los contextos reales, en las aulas reales. Por ello la didáctica debe ser específica y acompañar la aplicación de los contenidos de la currícula en las prácticas de aula. La trilogía “formación disciplinar/didáctica/pedagogía” debe mantenerse y consolidarse para lograr el resultado deseado.

El control de la transposición didáctica no puede ser una responsabilidad exclusiva de cada maestro. Es responsabilidad de los gobiernos hacer posible la participación de la comunidad científica en esta tarea y es responsabilidad de la comunidad científica expedirse sobre la pertinencia de los "recortes" que se hacen al seleccionar contenidos; quienes diseñan la currícula deben tener como preocupación prioritaria, al formular objetivos, contenidos, actividades y formas de evaluación, que éstos no desvirtúen la naturaleza de los objetos de conocimiento que se pretende comunicar; el equipo directivo y docente de cada institución, al establecer acuerdos sobre los contenidos y formas de trabajo en los diferentes grados o ciclos, debe evaluar las propuestas en función de su adecuación a la naturaleza y al funcionamiento cultural -extraescolar- del saber que se intenta enseñar(Lerner, D. 2001: 53).

### **3.1 Planificar la enseñanza de las prácticas del lenguaje**

Así como la forma de enseñar y las formas de entender los aprendizajes de los niños evolucionaron, también evolucionaron las formas de planificar. Más atrás en el tiempo las planificaciones y el seguimiento del día a día eran espejo uno del otro. Las maestras, algunas jubiladas ya, recuerdan las gigantescas planificaciones y sus alcances anuales y multigrados. Hoy las planificaciones pasan a realizarse en secuencias y apunta a la universalidad de la enseñanza. "Para algunos "viejos" maestros, planificar con cuidado y esmero lección por lección era parte constitutiva de la profesión. Las clases, una vez "armadas" por "maestros ejemplares" o ya plasmadas en propuesta editorial, pasaban de mano en mano y de generación en generación. Repetir clases perfectamente diseñadas garantizaba lograr aprendizajes uniformes. Bajo la ciega confianza de que una buena clase era seguir al pie de la letra un buen plan, la suma de las buenas clases garantizaría buenos aprendizajes. Eran tiempos en los que aún no se había conceptualizado que el aprendizaje no es igual a la enseñanza."(Castedo y Kuperman, 2018:15).

Este tipo de planificaciones, hoy sabemos que no tienen el efecto deseado porque no cumple con el objetivo didáctico. La formación docente debe enseñar a programar de forma significativa. El futuro docente tiene que obtener las herramientas que le permitan planificar procesos realizables. Aprender las teorías, planificar cómo darlas y que esa planificación le sirva de guía real en la aplicación de esas teorías en el aula. "Es responsabilidad de cada maestro prever actividades e intervenciones que favorezcan la presencia en el aula del objeto de conocimiento tal como ha sido

socialmente producido, así como reflexionar sobre su práctica y efectuar las rectificaciones que resulten necesarias y posibles” (Lerner: 53).

Esto puede resultar productivo si los futuros docentes ven a sus maestros planificar esos contenidos, su metodología y luego su aplicación en el aula. Algunas de las opciones citadas por Castedo y Kuperman se dan en las aulas y lo preocupante es que algunos lo han naturalizado “algunos improvisan clases, otros transforman el libro escolar en un plan de trabajo, y otros copian todos los años el mismo plan o hacen pequeñas modificaciones a los anteriores, no siempre muy significativas.” Esto impacta en el buen desempeño del docente y si este docente tiene un futuro docente bajo su supervisión y guía, la situación se transforma en una reproducción nefasta del caos. “No se trata de tener un plan modelo para completar, un formato que nos garantice la “eficacia”; ninguna planificación en sí misma garantiza aprendizajes. Solo es un instrumento -posiblemente muy importante o imprescindible- al servicio del logro de ciertos propósitos.” Castedo y Kuperman, 2018: 15).

Parafraseando a Feldman, enseñamos con una intencionalidad, con recursos limitados, en contextos complejos por ende hay que considerar multiplicidad de variables intervinientes. Si bien es improbable que podamos atender todas las variables, será sustancial tratar de prever la mayor cantidad de posibilidades a subsanar. Sería algo así como estrategias de posible control del caos, o posibles soluciones a diversas situaciones, aunque no se pueda abarcar cada una de ellas.

### **3.2. Evaluar los procesos de aprendizaje y la enseñanza**

Un aspecto que se modifica de manera sustancial a partir del enfoque constructivista es la forma de entender la evaluación. Históricamente se acreditaban los aprendizajes, ahora se trata de orientar la enseñanza, lo que es valioso desde el entendido que “acreditar los aprendizajes supone identificar los contenidos aprendidos para otorgar una certificación. Orientar la enseñanza supone conocer los procesos de aprendizaje de los alumnos, obtener constantemente información sobre el estado de sus conocimientos y tomar decisiones sobre los caminos más adecuados para ayudarlos a avanzar.” (Kaufman y otros, 2015:11).

Cuando de alfabetización se trata, lo citado antes, es básico que el docente maneje, conocer los procesos de aprendizaje de los alumnos lo llevará a conocer el camino a seguir. Un docente que puede considerar estos procesos es el docente que está preparado para ello; conocedor de las teorías, de las etapas, de los momentos, etc. Los docentes que hoy entran en las aulas de las escuelas son los docentes que van a

poder invertir en estos nuevos descubrimientos, aplicar estos avances, impartir esa educación que se requiere para que los procesos de aprendizaje de los estudiantes de esta era y este momento histórico necesitan. Docentes motivados y motivadores, preparados para la realidad inminente, con aulas virtuales, con niños que tienen un universo de posibilidades que atender. Estos docentes deben transitar una formación docente acorde con las necesidades actuales y con los propósitos universales de la educación en pos de estudiantes capaces de lograr autonomía en sus saberes y encontrar significado en ellos.

### **3.3 Garantizar condiciones didácticas**

Finalmente, queremos destacar otro aspecto que se modifica en la planificación de situaciones de enseñanza de lectura y escritura. En efecto, se hace necesario incluir las condiciones didácticas que es necesario generar para enseñar desde una perspectiva constructivista. Daremos aquí el ejemplo de la generación de ambientes alfabetizadores provistos de fuentes de información diversa para que sea posible promover autonomía en los niños como lectores (Nemirovsky, 2009).

En un aula constructivista, los niños deberían tener muchas formas de buscar la información de cómo se escribe una palabra, a través del conocimiento de los nombres propios y el uso de ellos es una forma más que elocuente y significativa. Pero también lo son los abecedarios, palabras de uso frecuente, calendarios, agendas de lectura, entre otros. Estos textos se convierten en fuente de información disponible, ofrecen repertorios de letras a partir de los cuales es posible realizar comparaciones para interpretar y producir otros textos. No obstante, cabe aclarar que además de incluirse en la planificación, es necesario que la docente promueva su uso remitiendo a los niños cuando realizan consultas. En el caso de los nombres propios, por ejemplo, cada nombre tendrá las letras de las palabras que el niño necesitará escribir de seguro y además compartirá letras con nombres de sus compañeros. Cuando el maestro sabe todo esto, está listo para enfrentar los desafíos que una buena planificación requiere y una evaluación significativa que oriente a la enseñanza.

## **CAPÍTULO 3**

### **3. Marco Metodológico**

Para este trabajo se piensa en un estudio cualitativo dado que el interés se centra en analizar cómo se formaron en alfabetización docentes con diferentes planes de estudio de magisterio. la formación en alfabetización recibida durante la carrera que transitaron. Como señala Hernández Sampieri y otros 2014 “El enfoque cualitativo utiliza la recolección y análisis de los datos para afinar las preguntas de investigación o revelar nuevas interrogantes en el proceso de interpretación” (p. 39).

El análisis de dos casos intenta representar el fenómeno estudiado, es decir, la formación docente recibida por dos sujetos particulares. No se busca hacer generalizaciones sino conocer en profundidad la perspectiva de dos actores concretos. Además, se analizan los planes con los que fueron formados estos sujetos de investigación. Se considera que los diseños curriculares son prescripciones oficiales que funcionan en determinado momento histórico como herramientas del Estado para llevar a la práctica determinadas políticas educativas. Se sabe que luego estos documentos son reinterpretados y transpuestos didácticamente por actores en instituciones con sus propias lógicas. Es por ello que interesa analizar en los diseños curriculares cómo aparecen las teorías de alfabetización y su enseñanza para luego ver de qué maneras aparecieron en las prácticas de enseñanza concretas y cómo son recordadas por quienes las recibieron.

#### **3.1 Instrumentos de recolección de datos y muestra**

Los instrumentos de recolección fueron:

- ❖ Estudio de los planes de formación docente de los años 1992 y 2008.

Los mismos se analizarán a partir de los siguientes ejes:

-Lugar que ocupan los contenidos relativos a la alfabetización: en qué año se mencionan, qué articulaciones se establecen.

- Concepción de alfabetización: Historicidad del concepto de alfabetización; Vínculos con las perspectivas psicológicas y sociohistóricas a la comprensión y desarrollo del proceso de alfabetización inicial. Presencia o no de aportes de la psicogénesis, el socioconstructivismo. Presencia o no de otras teorías de alfabetización como la conciencia fonológica en la alfabetización inicial.

- Propuestas formativas en alfabetización: Analizar si se proponen situaciones de enseñanza o estrategias formativas vinculadas de manera específica con la alfabetización.

❖ Entrevistas a las dos docentes de la muestra (ver anexo para los guiones). Las entrevistas se realizaron de forma sincrónica a través de plataforma meet, grabadas.

Los sujetos de estudio son egresados del Instituto de Formación Docente “Mtro. Julio Macedo” de Treinta y Tres. Esta institución surgió en primera instancia como un Instituto Normal en el que solo se estudiaba la carrera de Maestro oficializado en el año 1965 y que a partir del año 1977 con la creación de los cursos de Profesores de Educación Media pasa a llamarse Instituto de Formación Docente. Su nominación como Instituto de Formación Docente “Mtro. Julio Macedo” se concretó en el año 2008.

Las dos docentes entrevistadas estudiaron en su formación inicial en el marco de diferentes planes de estudio:

Verónica estudió entre los años 1994 a 1997 en el Instituto de Formación Docente “Mtro. Julio Macedo” de Treinta y Tres con el plan curricular del año 1992. Por este plan obtuvo un título de Maestra de Educación Inicial y luego de un año adicional obtuvo un segundo título de Maestra de Educación Común<sup>1</sup>. Una vez que egresó trabajó especialmente en primer ciclo en escuelas de práctica y escuelas rurales. Desde el año 2019 a la actualidad se encuentra desempeñando un cargo efectivo en la Escuela N° 1 de Treinta y Tres, Escuela de Práctica<sup>2</sup> en 2º grado. Actualmente, esta docente está realizando la Especialización en Escritura y Alfabetización.

Antonella estudió entre los años 2013 y 2016 en el Instituto de Formación Docente con el plan curricular de 2008. Su título es de Maestro de Educación Común. Actualmente trabaja en la Escuela N° 31 de la ciudad de Treinta y Tres.

❖ Observación de una clase de cada una de las docentes que ellas ofrezcan donde desarrollan una situación de alfabetización. Se registra en audio y video. Se procederá a su desgrabación textual.

---

<sup>1</sup> En el plan del año 1992 y sus reformulaciones 2000 y 2001 se distinguen dos títulos: Maestro de Educación Primaria (Opción Común) y Maestro de Educación Primaria (Opción Inicial), donde los estudiantes en 3er año optaban la opción a seguir.

<sup>2</sup> Escuelas de práctica son aquellas que reciben a estudiantes de Formación Docente para realizar su práctica docente de 2º y 3er año de cursada.

# CAPÍTULO 4

## 4. Análisis de datos

### 4.1 Planes de formación docente

Los planes de formación docente se analizaron a partir de algunos ejes que buscaban pensar el lugar que ocupan los contenidos relativos a la alfabetización, determinar las teorías y métodos explicitados y ver qué propuestas formativas se incluían. En ambos casos, se seleccionaron para un análisis específico los espacios curriculares en donde se piensa que está previsto que se enseñen contenidos de alfabetización.

#### 4.1.1 Plan de Formación de Maestros de 1992

Este plan está conformado por 39 espacios curriculares. La duración total de la carrera es de 3 años con opción a 1 año más para obtener las dos titulaciones, Maestro de Educación Primaria (Opción Común) y Maestro de Educación Primaria (Opción Inicial).

De este plan se analizan tres espacios curriculares específicos ya que consideramos que son los específicos destinados a la enseñanza de la alfabetización. En el plan se explicita:

La pertinencia de la inclusión de las asignaturas: Lengua Materna, Lecto-escritura y Taller de Idioma Español, surge claramente si se da importancia del lenguaje en la interacción social (...) Los tres cursos conforman un unidad integradora, y su continuidad asegura la vinculación de los contenidos programáticos. Por esta razón se presentan como correlativos. (Plan 92: 96)

En la asignatura *Lengua Materna (1er año)*, los contenidos que se mencionan vinculados a alfabetización son:

“¿Cómo se adquiere el lenguaje?

El desarrollo del lenguaje en el niño, desde una perspectiva psicolingüística.



Lengua oral: adquisición del sistema fonológico y de la sintaxis, desarrollo de la semántica.

Lengua escrita: nociones generales sobre su proceso de adquisición” (p.98)

Dentro de la bibliografía de trabajo sugerida se mencionan: Bruner, 1984; Oleron, 1981; Piaget, 1972; Van Dijk, 1992; Vygotski, 1979 entre otros.

En la asignatura *Lecto-Escritura (2º año)*, los contenidos que se mencionan vinculados a alfabetización son:

“1) Tendencias actuales para el aprendizaje de la lengua escrita

Temas de reflexión, investigación y discusión.

¿Aprestamiento?

¿Método? ¿Métodos?

Materiales de lectura: ¿Libro de lectura?

Modelos implícitos en estas prácticas escolares, desde el punto de vista psicológico, lingüístico y pedagógico.” (p.104)

Dentro de la bibliografía se encuentran: Ferreiro, 1987; Kaufman, 1988; Teberosky, 1992; entre otros.

Se recomienda el abordaje de la asignatura en coordinación con Psicología del Aprendizaje.

En la asignatura *Orientación del Aprendizaje y Práctica Docente (2º y 3er año)* los ejes orientadores para el desarrollo del curso son:

- a. Un concepto de aprendizaje como proceso constructivo
- b. El conocimiento de la génesis de los constructos en el niño que impone partir de la indagación de lo que el alumno ya sabe

c. El diseño de prácticas de aulas que faciliten la sucesiva aproximación de los constructos del niño al conocimiento científico

d. Una planificación que atienda a lo contextual, reconociendo el valor de lo real y significativo para el educando; que involucra a todos, logrando así niveles de participación, responsabilidad y decisión

e. La jerarquización de la codisciplinariedad en base a que el conocimiento se construye a partir de la realidad, entendida como un sistema en que las partes cobran valor en la interrelación (plan 92: 134)

Dentro de la bibliografía de la asignatura se encuentran: Jolibert, 1991; Kaufman, 1988; Lerner y Muñoz, 1985; Palacios, Muñoz y Lerner, 1990; Salvo, 1992; entre otros.

A partir del análisis de este plan podemos decir que aparece la propuesta de trabajo sobre teorías y métodos de alfabetización, tanto tradicionales (aprestamiento, por ejemplo) como la propuesta al menos en sus aportes psicolingüísticos acerca del proceso de adquisición de la lengua escrita. También se destaca la intención de incluir el trabajo con usos sociales y significativos de la lengua escrita. La bibliografía que se mencionan en los dos últimos espacios curriculares refiere a perspectivas constructivistas de enseñanza de la lengua escrita.

#### **4.1.2 Plan de estudio para Maestros de Educación Primaria 2008**

Este plan está conformado por 44 espacios curriculares. La duración total de la carrera es de 4 años.

De este plan se analizan 2 espacios curriculares ya que consideramos que son los específicos destinados a la enseñanza de la alfabetización.

Como veremos a continuación, a diferencia del anterior plan, éste hace hincapié en las competencias comunicativas, el análisis del discurso y de los textos. No se hace una referencia explícita a la alfabetización inicial. Sí refiere a la continuidad del aprendizaje de la lectura y la escritura en todos los años escolares, es decir, preparar al maestro para continuar la enseñanza de la lectura y la escritura a lo largo del ciclo escolar.

De la asignatura *Lengua/Idioma Español de 1er año* se extrae el siguiente contenido:

“CONTENIDOS PROGRAMÁTICOS

## Módulo I

### Comunicación y Lenguaje

Elementos de la comunicación. Diferentes modelos teóricos. Medios masivos de comunicación, análisis de los mismos para el reconocimiento de la ideología subyacente. Lenguaje, lengua y habla. El signo lingüístico, características. Oralidad y escritura. (Este contenido deberá trabajarse por transversalidad, a lo largo de todo el curso, abarcando los aspectos sintácticos, semánticos, ortográficos, morfológicos, pragmáticos y sociolingüísticos) Variedades lingüísticas. Los registros.

## Módulo II

El texto Texto y discurso.

Texto y contexto.

Clasificaciones: clases de textos, tipologías, géneros discursivos. Niveles de análisis textual: pragmático, semántico, morfosintáctico, fonografemático.

### EJES TRANSVERSALES

I) El lenguaje como estructurador del conocimiento Cognición y metacognición: el lenguaje en el proceso de aprendizaje.

II) Producción y comprensión de textos Se centrará en los textos académicos.

III) Ortografía

Normas ortográficas del español actual. Criterios de corrección.

### CONSIDERACIONES GENERALES (Extracto)

La competencia comunicativa aludida en el primer objetivo está en estrecha relación con un conocimiento reflexivo de la lengua. Por ende se pretende que los conocimientos gramaticales sirvan de base a la producción y comprensión de textos pero que esta actividad se fundamente en un adecuado conocimiento gramatical.”  
([http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/planes\\_programas/nfpc/nfpc\\_0804pg06.pdf](http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/planes_programas/nfpc/nfpc_0804pg06.pdf))

De la asignatura Lengua II se extraen los siguientes contenidos:

“1- Revisión de conceptos gramaticales (1).

Deberán trabajarse durante todo el curso.

2- Breve abordaje de corrientes lingüísticas a partir de Ferdinand de Saussure.

Aporte de las mismas a la enseñanza de la lengua.

3- Géneros discursivos.

Lectura y producción de textos: modélicos y producidos por los estudiantes.

Importancia de la observación y estudio de los marcadores discursivos.

Especial énfasis en explicación y argumentación. Informe de lectura\*  
Exposición oral.

Los géneros electrónicos y sus particularidades.

4- Procesos de adquisición de lectura y escritura

Evolución de ambos conceptos, por distintos autores y con un enfoque histórico.

Distintos momentos en la adquisición de los dos procesos en los niños y su relación con

la evolución de los aprendizajes.

Carácter permanente de ambos procesos.

(1) Se recomienda (pero se deja a criterio del docente, de acuerdo a las dificultades que

detecte), siempre en relación con lo dado el año anterior y con el análisis de los textos

del presente año.

Se recomienda , por parte del estudiante, la lectura de obras literarias de dos autores de habla hispana (uno de ellos, uruguayo) ([http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/planes\\_programas/magisterio/2008/2/progr\\_oct\\_2008\\_IINN\\_lengua\\_II.pdf](http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/planes_programas/magisterio/2008/2/progr_oct_2008_IINN_lengua_II.pdf))

Las propuestas bibliográficas apuntan a conocimientos de los tipos textuales, a las competencias comunicativas y a los saberes académicos que el estudiante de formación docente debe adquirir. Entre la bibliografía se mencionan autores como: Pedretti, Alma, Benveniste, E; Gutiérrez Ordóñez, Salvador; Marín, Marta, Beatriz Hall, Van Dijk Teun. Pero también aparecen algunas líneas europeas que trabajan líneas didácticas Anna Camps.

## **4.2 Las voces de las docentes**

En este apartado se analizan los relatos que las docentes entrevistadas construyen tanto de la formación inicial recibida como de su formación en servicio y su socialización profesional, y los efectos que tuvieron en las formas de enseñar a alfabetizar. Para exponer el análisis se agrupan las respuestas en dos grandes ejes.

### **4.2.1 Formación inicial en alfabetización**

Las diferencias observadas en los planes de estudio se pueden reencontrar en las voces de las docentes entrevistadas cuando rememoran la formación inicial.

Antonella, que se formó con el plan 2008, cuando se le pregunta sobre su formación en alfabetización parece focalizar su respuesta en aspectos normativos, gramaticales, producción de textos, pero no habla de alfabetización: “Enseñas a escribir, después los verbos, artículos y todas esas cosas, reparación de texto, producciones”. Incluso los autores que menciona que estudian son de producción de texto y análisis del discurso, lingüística, características de los géneros (por ejemplo, Mijaíl Bajtín y Daniel Cassani), pero no reconoce autores que se enmarquen en teorías o métodos de alfabetización. Las orientaciones que recuerda haber recibido para sus prácticas de enseñanza se basaban en sugerencias de textos. La formación específica sobre alfabetización la recibió luego de egresar del Instituto de Formación Docente a partir de los cursos brindados por la Dirección General de Educación Primaria.

Verónica, docente egresada del plan 1992, realiza claros aportes referidos a su formación, enalteciendo ese momento de su trayectoria como fundamental para su práctica docente.

Trabajábamos a Delia Lerner, a Emilia Ferreiro, Ana Teberosky, esas eran las principales investigaciones que se nos compartía. (...) Entonces poder comprender eso y poder tener ese conocimiento de cómo el niño, de qué conocimientos trae el niño, cuando uno creía que el niño sabía leer o sabía escribir cuando ya tenía adquirido el código alfabético, creo que realmente fue fundamental y maravillosos poder haberlo aprendido durante la carrera docente y fue determinante para lo que fue nuestro hacer docente. (Verónica, Plan 1992)

En el transcurso de su formación, Verónica presenta y valora la articulación que se da entre diferentes asignaturas que posibilitan una construcción del conocimiento de los estudiantes de formación docente a través de similares perspectivas teóricas

Por lo tanto, la didáctica de formación docente, la práctica docente y la lengua materna estaban en sintonía con todas estas investigaciones y con toda esta concepción respecto a cómo el niño construye ( porque también estaba el furor del llamado constructivismo ) y la importancia de las ideas previas de los niños y la importancia de cómo el niño construye el conocimiento a través de los procesos de acomodación, asimilación, etc., etc. Entonces como que existía toda una sintonía entre todas estas materias que te estaba diciendo. Con esto quiero decir que además de lo que era propio de la lengua también estaban los aportes de las teorías del aprendizaje que las aprendía en lengua materna (Verónica, Plan 1992)

Contextualiza las ideas en ese momento en particular reafirmando la importancia que tenía. Asimismo enlaza con la creciente importancia del nivel inicial y el cambio en relación a cuándo se comienza a aprender

No te olvides que te estoy hablando de la década del 90 en la que la educación inicial no estaba extendida como está hoy, ni siquiera era obligatoria, en Uruguay sí se comenzaba a tener su importancia y de hecho el plan 92, plan del cual yo egreso, incluye la opción de inicial o común, yo fui de la primera generación que egresó de ese plan, y ese plan de alguna manera estaba embebido de esa importancia que se le daba a la educación inicial y donde la enseñanza y el aprendizaje de la lengua era importante, era relevante, por cuanto partía también de que el niño no comenzaba su aprendizaje de la lengua cuando empezaba la escuela (Verónica, Plan 1992).

Señala además cómo las investigaciones constructivistas le permitieron ver a los niños de forma diferente. Como un ser que ya está alfabetizado, un niño que trae esos conocimientos sobre la escritura y de esta manera poder posicionarse en la enseñanza porque lo podían experimentar

Pero sí ese entender que el niño sabía mucho sobre el sistema de escritura determinaba una forma de poder posicionarte en la enseñanza cuando lo recibías en primer año que creo que era crucial, además de que teníamos herramientas a través de esas investigaciones que yo te nombraba, Lerner, Teberosky, nos estaban dando herramientas desde la teoría y desde la investigación y que efectivamente era así, no solo lo veíamos sino que también nos nutríamos de esas investigaciones Verónica, Plan 1992).

De acuerdo a sus palabras, se puede advertir que existía una articulación entre psicología y didáctica y además está muy claro cómo las ideas constructivistas direccionan una manera de pensar la alfabetización. Primero porque destaca los aportes en la didáctica de Piaget, Ausubel, Vigotsky, haciendo énfasis en que todo eso iba en consonancia con lo demás. Segundo habla del aprendizaje heterogéneo “La idea de que un niño no es una tabla rasa. Con esto quiero decir que sabíamos distintas teorías pero se priorizaban determinadas concepciones que además estaban avaladas por investigaciones que se estaban llevando a cabo en ese momento y otras que llevaban algunas décadas” (Verónica). Y tercero enfocado a que las ideas constructivistas direccionan una manera de pensar

Había algunas ideas que debíamos seguir, por ejemplo que el niño tiene hipótesis de la lengua escrita y nosotros tenemos que intervenir a partir de eso. Otra idea que comenzó a nutrir todo eso fue lo de lo significativo que debe ser el planteo para que el niño pueda adquirir y construir de mejor manera el conocimiento de la lengua escrita, esto es, no escribimos para nada, todos cuando escribimos escribimos por algo. Esto también era una idea que era importante y que se nos fue transmitida (Verónica, Plan 1992).

Se puede decir que la idea de desarrollar situaciones donde tiene sentido leer y escribir fue un eje central que organizó su formación: “Hay muchas formas pero una es eso que te decía de que la escritura se convierta en algo con sentido. Se pueden mencionar consignas que puedan desafiarlos. Consignas que sean claras, que consideren lo que ellos saben que a partir de eso ellos además de poner sus conocimientos que ya tienen sobre la escritura puedan ir avanzando” (Verónica).

## 4.2.2 Formación en servicio y socialización profesional

En este apartado nos proponemos analizar aquellos aspectos que aparecieron en las entrevistas referidos a la formación en servicio y los conocimientos construidos en el marco de la socialización profesional.

En el caso de Verónica, plan 1992, destaca el compromiso del Estado en el desarrollo de políticas educativas de formación docente para acompañar la trayectoria profesional. Su caso justamente es un ejemplo de dichas políticas ya que pudo acceder de forma gratuita a una formación de postitulación de especialización en alfabetización inicial.

En el caso de Antonella, plan 2008, reconoce como continuidad formativa la realización de cursos también brindados por el Estado y lo aprendido en las instituciones en las que ha trabajado con el desarrollo de propuestas de alfabetización.

Así, en la escuela que Antonella trabaja se desarrolla un proyecto de Alfabetización donde parece predominar un enfoque contextualizado y significativo:

Es un proyecto que involucra la escritura, la lectura y la oralidad, entonces va encaminado en que el alumno a través de diferentes producciones textuales, porque nosotros ya no trabajamos como antes en la Escuela, por ejemplo “el día está lindo”, nosotros partimos de producciones textuales y desde ahí los alumnos escriben, tratamos de hacer como una comprensión lectora y de ese texto tratar de que ellos escriban, por eso el proyecto de Alfabetización que comienza desde inicial. (Antonella, Plan 2008)

Cuando se refiere al sentido de las situaciones agrega que “del poster de la película nosotros vamos sacando un montón de cosas, pero claro, la película tiene sentido para el niño porque la vio, la comprendió, logró intentar buscar el problema y entonces de ahí salieron muchos enunciados”. Es posible interpretar que concibe el sentido de la lectura y la escritura como aquello que le interesa al niño, que conoce y también el sentido social de uso de la lectura y la escritura.

Al referirse a sus preocupaciones en cuanto a alfabetización, señala como problema los tipos de letra que les permiten a los niños centrarse en el sistema de escritura. De esta manera, plantea tensiones en cuanto al uso social de la lengua escrita: “Les he llevado ciertas partes de la película para que ellos logren leer, porque inclusive más te digo hoy en día todos los textos vienen en imprenta minúscula y en



primero solamente escriben en mayúscula, esa es la gran problemática”. También menciona los libros que se les entregan a los niños en imprenta minúscula.

Entre los saberes que reconoce haber construido en su socialización profesional también menciona la importancia de realizar un diagnóstico inicial para considerar los diferentes puntos de partida y saberes de la diversidad del aula.

Cuando se le consulta si considera que hay bibliografía o materiales que la han ayudado en su formación, señala el documento de desarrollo curricular “Cuaderno para leer y escribir en primero. Educación Inicial y Primaria”<sup>3</sup> que además de tener una guía de actividades para ir realizando con el niño a medida que transita las diferentes etapas, redirige al maestro a diferentes links de acceso de corte constructivista.

Cuando se le solicita que enumere cinco puntos importantes a considerar para enseñar a alfabetizar manifiesta, en primer lugar, la motivación: “Si vos no los motivaste con algo como yo te decía , llevás una imagen de un río, fuiste”. De esta manera se puede advertir que la motivación es entendida como generación de interés. Como segundo punto, señala el “conocimiento cotidiano, que el alumno conozca lo que va a escribir, que tenga la noción de que no está escribiendo por escribir”. En este caso, recupera el sentido social de uso de la lengua escrita que coincide con el enfoque constructivista.

En ocasiones, se puede advertir que se toman ideas de teorías y propuestas de enseñanza que no son siempre coincidentes con lo que tales teorías afirman

También es importante la capacidad para que el alumno logre encontrar su error. Por ejemplo si yo lo mando a escribir la palabra “pato”, se comió la “a”, no le tengo que decir yo “mi amor te comiste la a” sino que él trate de corregirse a sí mismo. Le digo ““pato” tiene cuatro letras , vamos a leer “ppp”” entonces se da cuenta que después de la “ppp” viene algo para formar “pa” “pattto”, en realidad lo que nosotros buscamos es que ellos logren deletrearse. Si vos lográs que el alumno logre deletrearse, escribe. Tengo cuatro que están en esa etapa de deletrearse. Entonces una vez que ellos logren deletrearse ya pasan para la otra etapa que escriben solos. (Antonella, Plan 2008)

Como se puede advertir, el error es entendido como un estado de saber del niño a partir del cual puede resultar fructífero intervenir para promover reflexiones que permitan el avance. Como sabemos, realizar intervenciones que consideren los saberes de los niños resulta un aspecto complejo en la tarea de enseñar. En este

---

<sup>3</sup> Disponible en: <https://uruguayeduca.anep.edu.uy/recursos-educativos/616>

ejemplo que acabamos de citar, se podrían buscar otras formas de intervenir desde la perspectiva constructivista, por ejemplo, proponer palabras que comiencen parecido a “pato” para que las compare con la propia escritura.

### 5.3 Las prácticas de enseñanza

En este apartado vamos a presentar algunos análisis de dos clases observadas de las docentes pertenecientes a ambos planes.

La *clase de la maestra egresada del Plan 1992* está enmarcada en una secuencia didáctica sobre lectura y escritura en ciencias<sup>4</sup>. La clase observada es la nº 8 de una secuencia de 10 clases. La temática es “La población indígena en Uruguay”.

Verónica les explica a sus estudiantes el motivo de la presencia de la observadora en la clase y se vale de esto para comenzar haciendo un recorrido oral por lo visto y aprendido en las clases anteriores de la secuencia, desde la pregunta inicial “¿Hay indígenas en Uruguay?” pasando por las diferentes estrategias, materiales y herramientas utilizadas para la investigación. El establecimiento de esta memoria didáctica permite dar continuidad a las etapas de la secuencia y poner en común lo realizado hasta el momento. Los niños se ven muy motivados y evidencian el conocimiento que han adquirido durante el proceso. En coincidencia con una propuesta constructivista de enseñanza, la secuencia resulta significativa para los estudiantes dado que se trata de una investigación que involucra la reconstrucción de su identidad y de sus orígenes.

La docente comienza realizando la siguiente interrogante a los niños “¿Cuál fue la pregunta que nos hicimos cuando empezamos con este tema ?” a lo que los niños responden “¿Hay indígenas en Uruguay?”.

La investigación los llevó a saber que hubo indígenas en Uruguay a través de las huellas que recolectaron como las puntas de flechas, las boleadoras, los rompecabezas. Hasta aquí se sabe que hubo indígenas pero es momento de averiguar si en la actualidad hay indígenas en Uruguay.

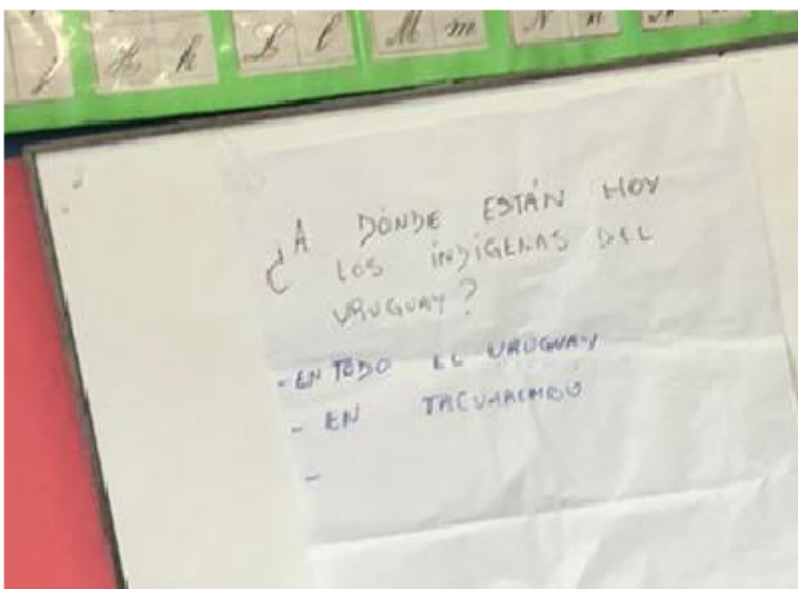
---

<sup>4</sup> La clase pertenece a la secuencia desarrollada para el TFI de la especialización en alfabetización que está finalizando.

Luego de un extenso intercambio con los niños, se proyecta un video documental llamado “ El país sin indios”<sup>5</sup> con dos testimonios de indígenas que viven en Uruguay. En él se presenta la profesión de cada uno, el lugar de residencia y además cada uno cuenta brevemente sobre sus raíces y vivencias cotidianas así como el orgullo de ser indígenas.

En un papelógrafo pegado en la pizarra la maestra escribe en imprenta mayúscula la pregunta “¿Dónde están hoy los indígenas del Uruguay?”

Los niños realizan una serie de hipótesis, algunos contestan los lugares de residencia de los personajes del video. La docente anota algunas de las respuestas de los niños en el papelógrafo.



Luego se les presenta una situación de escritura por sí mismos a través de un cuadro que deben completar con los datos extraídos del video.

La maestra, al entregar a los niños el cuadro para realizar la actividad de escritura, les pregunta “¿qué es esto que les di yo acá?”. Los niños responden “un cuadro que sirve para organizar la información”. Esto muestra que los niños están usando formas de escritura propia de las ciencias sociales y las situaciones de estudio.

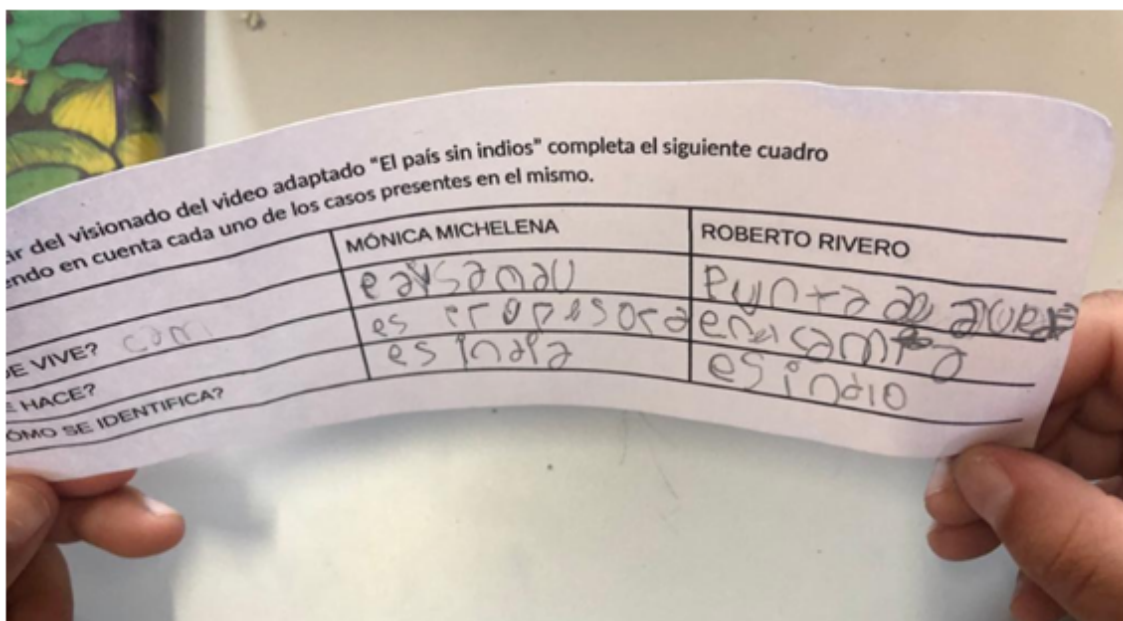
En la pizarra se escriben enunciados que contienen las respuestas pero donde el problema para los niños es identificar las partes que les sirven. Además, si es

---

<sup>5</sup> Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=LAamG88aWIY>

necesario, se reinicia el video para que los niños puedan obtener la información que no recuerdan.

La maestra guía la escritura y permite que los niños construyan sus elaboraciones de forma autónoma.

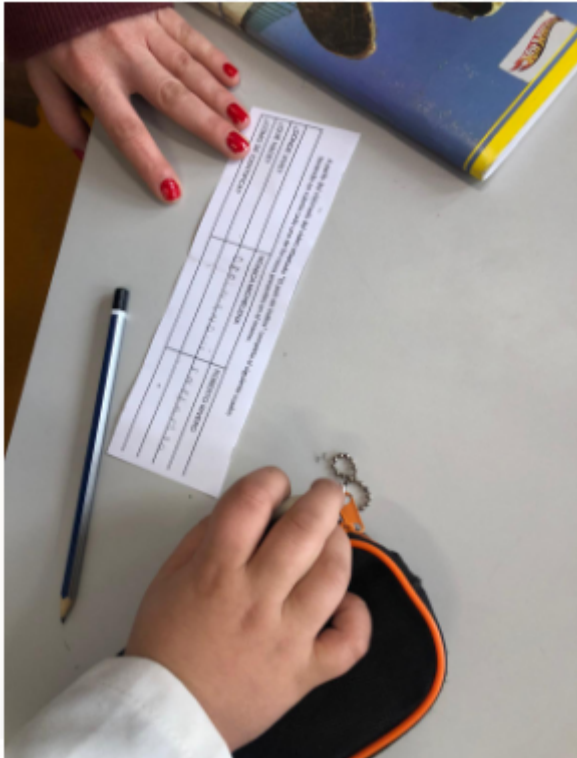


La maestra interviene acercándose a los niños y señalando dónde dice.

Maestra: ¿Dónde vive Mónica? Fijate en la pizarra. ¿Qué hay que escribir acá? Acá dice  
¿Dónde vive?

Pedrito: (Escribe "Paisandú").

Manuel escribe en imprenta minúscula, está en una etapa más avanzada que Pedrito.



Todos los estudiantes completan la actividad y en esta instancia no se prioriza la ortografía, ni se les presenta la norma de que se trata de un cuadro que debe ser completado con palabras no con enunciados porque no es en este punto el foco de la propuesta. Dicho foco se encuentra en ejercer prácticas de lectura, escritura y oralidad en el marco de un proyecto de estudio sobre la vida actual de los indígenas en Uruguay. Como se puede advertir, independientemente de los conocimientos sobre el sistema de escritura, se les propone a todos los niños participar de un proyecto de estudio y poner en juego prácticas de lectura y escritura por sí mismos. La información disponible en el video y lo que ya conocen les permite completar el cuadro más allá de sus conocimientos acerca del sistema de escritura.

*En la clase de la maestra egresada por el plan 2008, se propone una actividad de escritura enmarcada en una secuencia didáctica coordinada con el Área del Conocimiento Artístico, trabajo conjunto con la maestra itinerante<sup>6</sup>.*

La consigna comienza con la maestra presentando en la pizarra un póster con una actividad relacionada a un cuento trabajado “El erizo y el globo”<sup>7</sup>. Les pregunta de forma oral si recuerdan qué es y los niños responden “el cuento del erizo y el globo”. Los invita a recordar el nombre del cuento, el personaje principal, con qué se

---

<sup>6</sup> La figura de una maestra itinerante es una maestra de apoyo a estudiantes con características especiales.

<sup>7</sup> Disponible en: <https://youtu.be/9SiNFya55Fo>

encuentra ese personaje y qué contiene la caja, es decir, se reconstruyen los principales núcleos narrativos. .

Maestra: Vamos a recordar un poquito el cuento ¿cómo era que se llamaba?

Niños: "El erizo y el globo"

Maestra: El erizo y los globos, muy bien. ¿Quién era el personaje principal?

Niños: El erizo.

Maestra: Muy bien

El póster contiene una actividad de escritura que los niños deberán ir completando en el pizarrón de forma colaborativa. A su vez, al costado de este póster, se coloca un papelógrafo.



La maestra les lee la actividad que consiste en ordenar las letras del nombre del personaje principal, ERIZO, y luego ir resolviendo diferentes consignas: con cuál personaje se encontró primero, con cuál en segundo lugar, y así hasta completar los cinco personajes. En el papelógrafo escribe el nombre del personaje y en el póster tacha el personaje escrito. Además deben responder con enunciados a la pregunta ¿Cuál animal logró inflar el globo? ¿Por qué lo logró? Estas respuestas surgen del trabajo que los estudiantes ya han realizado en etapas anteriores de la secuencia.

No todos los niños están en un nivel de escritura alfabético, algunos escriben enunciados, otros solo palabras y claramente no todos están en el mismo nivel de conceptualización de la lengua escrita.

La primera consigna consiste en ordenar las letras del animal. La situación se desarrolla así:

Maestra: (Dirigiéndose a toda la clase) ¿Por qué letra hay que comenzar para escribir Erizo?

Niños: (Varios) Eeeee

Maestra: Bueno, pase Delfina

(Delfina escribe la E en el cuadro que corresponde)

Maestra: (Pregunta a todos) ¿Está bien?

Niños: Sí

Maestra: La vamos a tachar a la letra y nos quedan, uno, dos, tres, cuatro letras.

(La maestra cuenta señalando las letras del cuadro superior.)

Maestra: ¿Qué letra tiene que ir para seguir escribiendo “erizo”? Tenemos la eeee

Niños: La erre

Maestra: Pase Joselin.

(Cuando Joselin está en la pizarra la maestra repite “estamos formando la palabra....” y los niños contestan “erizo”).

Maestra: (Luego de que Joselin escribe la erre) Por ahora acá solamente dice...(suspende frase para que los niños completen).

Niños: (A coro) Contestan: “Er”.

Maestra: Valentín, ¿ahora cuál letra viene?

Valentín: La “i”

(La maestra aprueba y le indica que pase).

Maestra: Por ahora vamos formando “eri”

Maestra: Nos van quedando dos letras ¿cuáles?

Niños: La zeta

Durante el desarrollo de la situación se puede ver que los niños que ya saben escribir resuelven la tarea con facilidad pero quienes aún no lo hacen, escriben al dictado de los niños más avanzados sin tener posibilidades de pensar por sí solos cómo lo escribirían.

Maestra: (La maestra la señala) ¿Cuál otra? (Señalando la "o") ¿Esta?

Niños: La "o".

Maestra: Erizo no va con ese de sol va con zeta por eso es erizzzo"

Maestra: Entonces acá dice (señalando la palabra escrita) eeeriiss...

Niños : oooo

(Luego de escrita toda la palabra la maestra pregunta "¿qué dice?" Los niños responden "Erizo". La maestra pregunta qué es el erizo del cuento y los niños responden que es el personaje principal).

Maestra: Vamos a ir anotándolo "Personaje principal dos puntos "Erizo", pase César".

(Mientras César: la maestra repite )

Maestra: Personaje principal, que va con Ce, dos puntos, erizo ¿que va con ? (señala la zeta en el póster).

(César escribe el enunciado sin dificultad.)

Maestra: ¿Qué se encontró el erizo en la carretera?

Niños: Una caja de globos

Maestra: vamos a escribir acá (en el póster debajo de la pregunta) unna ¿cómo empieza una?

(Pasa Florencia)

Niños : la uuuu

Lautaro: después la nn y la a

Maestra: unna, espacio, cccajjja

Roberto: con aaa

Maestra: No, caja no empieza con a

La pregunta inicial puede ser un problema interesante para Florencia pero no lo llegamos a saber porque los niños dictan una a una la letra que corresponde. Las



fuentes disponibles en el aula son utilizadas de manera parcial porque si bien se los invita a consultar los carteles disponibles, los mismos no son sencillos de usar. Una intervención alternativa a esta podría haber sido: "caja empieza como Camila", te lo escribo o fijate en el cartel de Carla. En su lugar, como Florencia ya escribió Ca, la maestra se dirige al abecedario y dice "ahora la jota que es esta"



señalando la jota del abecedario lineal que hay en la pared.

Cuando surgen ciertas dudas ortográficas, la maestra informa “erizo no va con ese de sol va con zeta por eso es erizzzo”. De este modo, recurre a un argumento fonético para fundamentar la escritura.

(Más adelante cuando los niños deben escribir “una caja de globos”).

Maestra: Uunna, espacio, cccajjja

Roberto: Con “aaa” (alargando la “a”)

Maestra: No, caja no empieza con “a”

En este caso Roberto parece estar pensando la escritura de manera silábica ya que para escribir CA piensa en la A. Se podrían haber escrito otras palabras similares para ayudar a Roberto en su avance.

Maestra: Vamos a ayudar, “una caja llena”, llena va con llll (alarga sonido)

Niños: Llll

Maestra: Pero cuál es la lll

Lucía: Con la de Flor

Maestra: No, con la de Flor no es

(Pablo se acerca al abecedario lineal diciendo “esta” y señala la ele minúscula).

Maestra: Esa mirá (señalando el abecedario), dos veces hay que ponerla para que suene llenna. Una caja llena ...

En esta parte resulta interesante que uno de los niños recurre al abecedario para señalar la letra que corresponde. Pero se trata de una información que podrían tomar quienes ya se encuentran alfabetizados y pueden identificar las letras y sonidos. En el siguiente fragmento se ofrecen otras informaciones:

Andrés: De globos

Pablo: De, la de y la e

Maestra: Muy bien. Y ahora ¿con cuál empieza ggglobo?

Niños: Con la ggg, con la gg de gato

Maestra: Bien con la gg de gato (señala a Florencia donde escribir) ggglllloobbbboo

Andrés: la bbb de dos pancitas

Maestra: (asiente con la cabeza) la bb de dos pancitas que es la be larga

Pablo: la de barco" (se acerca al abecedario sensorial y saca el barquito)

Se hace énfasis en los aspectos fonológicos, no atendiendo a una perspectiva constructivista.

Florencia termina de escribir globo, la maestra le pregunta "¿cómo termina globos?"

Florencia escribe la "ese" final y la maestra le dice "muy bien, con ese"

Maestra: Benjamín, te pregunto a vos ¿qué había dentro de la caja?

Benjamín: Globos

Maestra: muy bien, pase ¿Con cuál empieza globos?

(Benjamín no responde y se queda mirando a la maestra dudando, otro compañero responde por él y la maestra asiente y repite: "con la ggg de gato").

Maestra: Benjamín ¿cuál es la ggg? a ver decime en el abecedario cuál es la ggg

La pregunta que la maestra le realiza a Benjamin no lleva resolver el problema dado que para él es muy difícil porque seguramente no esté completamente alfabetizado. Una alternativa podría ser preguntar cómo le parece que empieza "globos".

Cuando pasan a la secuencia de animales que ayudaron al erizo el primero en pasar a la pizarra es Santino que presenta dificultades cognitivas. El primer animal al que el erizo le pidió ayuda fue al conejo. Santino le responde a la maestra "conejo" y comienza a escribir ayudado por ella. "cccoonnneeejjjj..." Santino se detiene dudando de cuál es la letra "j". La maestra se acerca al abecedario y le indica.

Maestra: esta es la jjj, la de jirafa, la que parece un paragüitas.

Santino escribe la jota y vuelve a detenerse, la maestra le pregunta "¿con cuál termina conejo?" Santino responde "con la o" y la escribe luego de que la maestra lo avala.

Se puede ver que en la clase circulan diferentes ayudas, algunas más pertinentes a un enfoque constructivista y otras más centradas en el deletreo y la fonetización. Leandro tiene dificultades auditivas, la maestra solicita a los compañeros que respeten

el tiempo de Leandro y se baja el tapabocas para que pueda ver sus labios al gesticular. A Leandro le tocó escribir “búho”.

Maestra: ¿cómo empieza búho?

Leandro: Con la “u”

Maestra: No, no empieza con la “u” ¿Con cuál empieza?

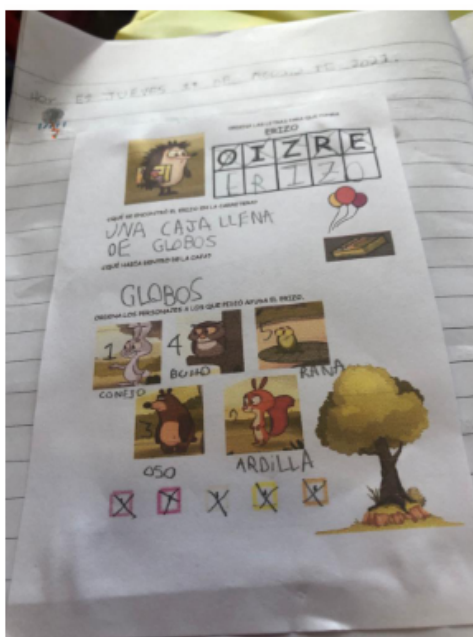
Pablo: Con la “bb” de barco

Maestra: Muy bien (señala en el pizarrón con el dedo) con la bb de barco, la bb de dos pancitas. bbb, ahora sí la “u”, esperá un poquito, pero antes de la “o”, entre la “u” y la “o” que son dos vocales hay una letra que no suena ¿cuál es?

Niños: hache

Santino escribe la hache y se detiene para esperar el aval de la maestra, ella le pregunta en qué termina búho y él le señala haciéndole un círculo juntando sus dedos índice y pulgar. La maestra asiente y Santino termina la palabra. La docente parece decidir que no es momento para pensar otros problemas ortográficos.

Luego de finalizado el trabajo en el pizarrón la maestra entrega a los estudiantes el mismo póster pero en un tamaño adecuado para el cuaderno de clase y allí cada niño debe realizar la misma actividad.



Los estudiantes más alfabetizados realizan la actividad de manera autónoma. Los niños que aún no están alfabetizados necesitan de la intervención de la docente para

completar la tarea. En estos casos la maestra les dice que copien del papelógrafo o del póster. Les muestra dónde mirar para escribir.

En suma, la actividad está muy bien intencionada, contextualizada en la propuesta general. Sin embargo las intervenciones en las escrituras de los niños no favorecen a todos los niños de la misma manera ya que se centran en aspectos fonéticos de la escritura.

## **CAPÍTULO 5**

### **5. Conclusiones**

Es concluyente, aunque suene pleonástico, que la complejidad de alfabetizar trasciende los tiempos, los momentos, los planes, los maestros, las teorías y las personas. Mirando con ojos intrépidos lo que se intentó investigar se da cuenta de que aquellas preguntas con que se inicia el trabajo llegan al final de este con más preguntas de las que teníamos inicialmente.

Con respecto a la pregunta inicial cómo se han formado en alfabetización dos docentes que pertenecen a planes curriculares distintos de la carrera de Maestro de Educación Primaria, se puede decir que las propuestas curriculares analizadas presentan variantes importantes en cuanto a contenidos y enfoques teóricos acerca de la alfabetización. Mientras que el plan 92 presenta una propuesta formativa vinculada con la alfabetización y su práctica docente, el plan 2008 se centra en la preparación del docente y sus logros académicos como profesional. Es notoria la presencia de contenidos referidos a disciplinas de referencia como la lingüística textual. En este plan las referencias bibliográficas se centran en aportar a los estudiantes de Formación Docente herramientas para escribir sus trabajos académicos en lugar de fortalecer la enseñanza de la alfabetización.

Es así que tanto en las entrevistas realizadas a estas maestras y las visitas a sus clases de aula se pudieron observar estas diferencias. La maestra del plan 92 evidencia conocimiento de las teorías de la alfabetización y de los aportes del constructivismo, sin embargo la maestra egresada del plan 2008 presenta una gran determinación, capacidad de trabajo y esfuerzo por conseguir alcanzar los logros deseados con sus estudiantes pero no se siente formada en las herramientas que le permitan un proceso adecuado de la alfabetización de sus estudiantes. En este último

caso, tales conocimientos los construyó en su socialización profesional y formación permanente.

Ambas admiten la necesidad de continuar formándose luego de culminado el magisterio. Es preciso destacar que en Uruguay se apuesta a la formación gratuita, es por eso que estas maestras admiten haber hecho uso de diferentes propuestas formativas pos egreso. Asimismo las posibilidades en este punto no son siempre las deseadas, dado que la maestra del plan 2008 confiesa no haberse sentido satisfecha en algunas de estas instancias formativas por distar la teoría de la práctica. Es posible que la maestra del plan 92 sea más consciente de sus necesidades formativas y que se inscriba en propuestas acorde a sus necesidades.

En cuanto a la segunda pregunta que nos hacíamos podría considerarse desde muchas perspectivas entendiendo oportuno que los planes vigentes deberían incluir en sus propuestas programáticas contenidos específicos sobre alfabetización y por sobre todo incorporar los aportes del constructivismo a esta área. Las propuestas formativas post egreso deberían intervenir de una forma que satisfaga estas necesidades en el área de la alfabetización inicial como soporte de las prácticas docentes.

Además consideramos que tal formación debería privilegiar la comunicación de conocimiento didáctico, que se entiende como “un conjunto organizado de respuestas validadas en las aulas –siempre provisional y contextualmente- ante problemas tales como:

- La progresión de los saberes y conocimientos que se decide presentar a los niños a partir de una selección realizada en función de determinados propósitos.
- El diseño de ciertas situaciones para comunicar estos saberes y conocimientos.
- Los tipos de intervenciones que el docente puede desplegar durante el desarrollo de la situación, especialmente, ante los errores de los alumnos.
- La forma más adecuada para organizar la clase y distribuir roles en cada situación de lectura y escritura.
- La construcción de indicadores para analizar el avance de la situación y de los alumnos.” (Castedo, 2007: 3).

A partir de concebir al conocimiento didáctico como eje de la formación docente, cabe la pregunta acerca de las maneras en que sería posible comunicarlo en

procesos formativos. Lerner (2001) señala que es el trabajo con los registros de clase que enseñan diferentes aspectos de las prácticas de lectura y escritura los que constituyen, bajo ciertas condiciones, una herramienta esencial para comunicar conocimientos didácticos propios del área de conocimiento (enseñanza de la lectura y la escritura). Las condiciones a las que se refiere la investigadora son básicamente el trabajo con las situaciones de clase que permiten explicitar el modelo didáctico con el que se trabaja: las clases que han sido planificadas con base en la conceptualización asumida por los capacitadores sobre la naturaleza del contenido, sobre el proceso de aprendizaje de ese contenido y sobre las intervenciones de enseñanza pertinentes –las que pueden contribuir al aprendizaje del contenido específico en cuestión-. Son este tipo de situaciones las que hacen posible elaborar conclusiones “en positivo” sobre diferentes aspectos involucrados en la acción didáctica.

Consideramos que las propuestas formativas que se desarrollen en la formación inicial y en servicio deberían centrarse en la comunicación de estos saberes didácticos si lo que se busca es brindar herramientas para formar a los niños como lectores y escritores plenos.

## 6. Referencias bibliográficas

- ANEP. CODICEN. (1993). *Plan de Formación de Maestros 1992*. República Oriental del Uruguay
- ANEP, CODICEN, CEIP (2008). *Programa de Educación Inicial y Primaria*. Uruguay
- ANEP-CFE (2008), Sistema Único Nacional de Formación Docente 2008, recuperado de [http://www.oei.es/noticias/IMG/pdf/SUNFD\\_2008\\_uruguay.pdf](http://www.oei.es/noticias/IMG/pdf/SUNFD_2008_uruguay.pdf)
- Braslavsky, B. (2005). *Enseñar a entender lo que se lee. La alfabetización en la familia y en la escuela*. Argentina. Fondo de Cultura Económica.
- Castedo, Mirta (2007) Notas sobre la didáctica de la lectura y la escritura en la formación continua de docentes. *Lectura y vida*, 28 (2). Disponible en: [https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.9653/pr.9653.pdf](https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9653/pr.9653.pdf)
- Castedo, M. (2010). "Voces sobre la alfabetización inicial en América Latina, 1980-2010". Revista *Lectura y Vida*.
- Castedo, M. Kuperman, Cinthia. (2018). Seminario planificación. Argentina. INFOD.
- Ferreiro, E. (1995). Diversidad y proceso de alfabetización: de la celebración a la toma de conciencia. *Revista de ciencias sociales*, (2), 9-19.
- Ferreiro, E. (1981). "La comprensión del sistema de escritura: construcciones originales del niño e información específica de los adultos". *Revista Lectura y Vida*.
- Ferreiro, E. (2002). "Leer y escribir en un mundo cambiante", en *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- Ferreiro, E. Teberosky, A (1979) *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Editorial: Siglo XXI, México.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario*. Fondo de Cultura Económica. México.
- Lerner, D. (2002). "La autonomía del lector. Un análisis didáctico". *Revista Lectura y Vida*. Año 23 – N° 3.
- Lerner, D. (2001). "El papel del conocimiento didáctico en la formación del maestro". *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Fondo de cultura económica. México.
- Nemirovsky, Myriam (2009) Experiencias escolares con la lectura y la escritura, en *La escuela: espacio alfabetizador*. Barcelona: Grao.
- Terigi, F.. (2015) Conferencia Formación Docente Inicial.
- Kaufman, A.M. y Lerner, D., Castedo, M. (colab.) (2014). *Leer y aprender a leer*. Documento transversal N°2. Material producido para el Postítulo de Alfabetización en la Unidad Pedagógica. Buenos Aires. Dirección de Educación Primaria del Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación.
- Kaufman, A.M. y Lerner, D., Castedo, M. (colab.) (2014). *Escribir y aprender a escribir*. Documento transversal N°3. Material producido para el Postítulo de Alfabetización en la

Unidad Pedagógica. Buenos Aires. Dirección de Educación Primaria del Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación.

Vernon, S. (1997). *Escritura y conciencia fonológica en niños hispano-parlantes. Infancia y Aprendizaje*. Documento mimeografiado.

## **Anexo**

### **Entrevista de investigación semi estructurada**

Es un tipo de entrevista mixto donde el investigador cuenta con derrotero de preguntas para hacerle al sujeto de estudio. Sin embargo, las preguntas son abiertas, permitiendo al entrevistado dar una respuesta más libre, profunda y completa.

Por tal motivo, se entiende que la entrevista de investigación semi estructurada permite al sujeto de estudio matizar sus respuestas y ahondar en temas que no fueron planteados inicialmente en el derrotero de preguntas.

En el entorno de la investigación que estoy realizando sobre el proceso formativo que los docentes reciben en formación docente en cuanto a alfabetización me interesaría hacerte algunas preguntas. Cabe aclarar que todos los datos personales que aportes no serán publicados dado que se pondrán nombres de fantasía. Esta entrevista va a ser grabada para poder luego desgrabar y que sea más fiel todo lo que me aportes y no perderme de nada.

Empezamos...

¿En qué año estudiaste? (Antonella)

¿Cómo se denomina tu título? (Antonella)

¿Una vez recibida dónde trabajas? (Antonella)

¿Cómo recordás vos que fue tu formación en alfabetización cuando eras estudiante de magisterio? (Ambas)

¿Te enseñaban diferentes formas de enseñar a alfabetizar o una sola? ¿Te acordás cuáles? (Ambas)

¿Te acordas de autores que te hacían leer sobre este tema? (ambas)



¿Había alguna asignatura específica en la que te enseñaran cosas relacionadas con alfabetización inicial? Contame (Ambas)

¿Te acordás alguna clase donde te enseñaran a cómo alfabetizar pero no con un texto sino a hacer algo concreto como planificar o ensayar dar clase? (Antonella)

Cuando egresaste y tuviste que salir a trabajar ¿Recibiste alguna guía de alguien? (Ambas)

¿Y qué te pasó cuando empezaste a enseñar a los chiquilines? ¿Te fue bien, mal? Contame. (Ambas)

¿Sentiste que te había servido lo que estudiaste en el IFD? ¿O tuviste que estudiar más o aprender de otra manera? ¿De qué manera? (Ambas)

¿Consideras que sabes enseñar a alfabetizar o sentís que te falta? Hablame de eso.

(Ambas)

Imaginemos que estás en primer grado y tenes que enseñar a leer y escribir, contame cinco cosas que sí o sí pensás que tenés que hacer para empezar a enseñar? (Antonella)

Hoy en día, en qué grado das clases ? ¿Sentís que tus estudiantes aprenden en los tiempos esperados a leer y escribir? (Ambas)

¿Cómo planificas tus clases habitualmente para lograr que los chicos aprendan a escribir? (Ambas)

¿Tenés algún tipo de estrategia para esto? (Verónica)

¿Podría ir a ver una clase tuya donde les enseñas algo sobre lectura o escritura? (Ambas)

# Malla Curricular plan 92

## Malla curricular

1 er. año		2do. año		3er. Año Orientación Maestro Inicial	
<b>ASIGNATURA</b>	<b>ANUAL</b>	<b>ANUAL ASIGNATURA</b>		<b>ASIGNATURA</b>	<b>ANUAL</b>
Pedagogía	3 h/sem.	Psicología del Aprendizaje.	3 h/sem	Psicología Evolutiva.	2hs
Sociología de la Educación	3 h/sem.	Historia de la Educación.,	3 h/sem	Filosofía de la Educación	3 hs.
Psicología Evolutiva	3 h/sem.	Legislación y administración educativa	2 h/sem.	Pedagogía	2 hs.
Currículo	3 h/sem.	Evaluación Educativa,	2 h/sem	Orientación del Aprendizaje	3 hs.
Int. al Pensamiento Científico	3 h/sem.	Orientación del Aprendizaje	4 h/sem.	Expresión por la Plástica	2 hs,
Lengua Materna	3 h/sem.	Matemática II	2 h/sem	Expresión Musical y Corporal	2 hs
Matemática I.	3 h/sem.	Lecto-escritura	2 h/sem	Expresión por el Lenguaje	2 hs.
* Expresión por la Plástica	2 h/sem.	Práctica Docente,	16 h/sem.	Psicomotricidad	3 hs.
* Expresión Corporal	2 h/sem.			Biohigiene	3 hs
* Expresión por el Lenguaje	2 h/sem.			Trabajo Social	2 hs
* Expresión por la Música	2 h/sem			Práctica Docente	20 hs.
(*)En el segundo semestre los cursos del Área de Educación se desarrollarán en forma práctica en las Escuelas, manteniendo la misma carga horaria a lo largo del año.					
<b>SEMINARIO</b>		<b>SEMINARIO</b>		<b>SEMINARIOS</b>	
Obligatorio	30 h/sem	Obligatorio: Problemas del Aprendizaje	30 hs.	Obligatorio Psicosociología del Juego	20 hs
<b>TALLERES</b>		Opcional: 1 (uno)	30 hs.	Opcional:1 (uno)	
Obligatorio: Comunicación y Tecnología..	30 h/sem	<b>TALLERES</b> Obligatorio: Investigación Educativa	30 hs.	<b>TALLER</b>	
Opcional:1 (uno)	30 h/sem	Opcional: 1 (uno)	30 hs.	Obligatorio: Tecnología Educativa	30 hs

# Malla Curricular Plan 2008

PLAN 2008 DE FORMACIÓN DE MAESTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA (modificada por Acta 90; Res.33 del 10/12/09)									
		PRIMER AÑO		SEGUNDO AÑO		TERCER AÑO		CUARTO AÑO	
NÚCLEO PROFESIONAL COMÚN	CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN	PEDAGOGÍA	3	PEDAGOGÍA	3	HISTORIA DE LA EDUCACIÓN	3	FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN	3
		SOCIOLOGÍA	3	SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN	3	INVESTIGACIÓN EDUCATIVA	3	LEGISLACIÓN Y ADMINISTRACIÓN DE LA ENSEÑANZA	3
		PSICOLOGÍA EVOLUTIVA	3	PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN	3	INVESTIGACIÓN EDUCATIVA	3	LENGUAS EXTRANJERAS	3
	ASIGNATURAS TEÓRICO-PRÁCTICAS		TEORÍA DEL CONOCIMIENTO Y EPISTEMOLOGÍA INFORMATICA	3	SEMINARIO	30 H/A	SEMINARIO	30 H/A	30 H/A
NÚCLEO DIDÁCTICA Y PRÁCTICA DOCENTE	PRÁCTICA DOCENTE			DIDÁCTICA I	3	DIDÁCTICA II	3	ANÁLISIS PEDAGÓGICO DE LA PRÁCTICA DOCENTE	3
				MATEMÁTICA II	3	CC.NN.	2		
				LENGUA II	3	CC.SS.	2	PRÁCTICA DOCENTE IV INTERVENCIÓN (3)	16
	APOYO DIDÁCTICO Y PRÁCTICA DOCENTE	PRÁCTICA DOCENTE I PASANTÍA DE OBSERVACIÓN (1)	40h anuales	PRÁCTICA DOCENTE II INTERVENCIÓN (2)	12	PRÁCTICA DOCENTE III INTERVENCIÓN (2)	12		
NÚCLEO DE FORMACIÓN GENERAL	BÁSICAS DE FORMACIÓN	MATEMÁTICA I	4	BIOLOGÍA	4	Talleres de profundización teórica y apoyo a la práctica docente LENGUA- MATEMÁTICA-GEOGRAFÍA- BIOLOGÍA- FÍSICO QUÍMICA- HISTORIA (30 H/A CADA UNO) (4)		LITERATURA	2
		LENGUA I	4			EDUCACIÓN E INTEGRACIÓN DE TECNOLOGÍAS DIGITALES	2		
		FÍSICO-QUÍMICA	4			EDUCACIÓN ARTÍSTICA II	2		
		HISTORIA	4	EDUCACIÓN ARTÍSTICA: VISUAL Y PLÁSTICA	3	CORPORAL MUSICAL	2		
		GEOGRAFÍA	4				2		
NÚCLEO DE PROFUNDIZACIÓN	SEMINARIOS Y TALLERES	EDUCACIÓN ARTÍSTICA: LENGUAJES ARTÍSTICOS	2						
		HISTORIA DE LA FORMACIÓN DOCENTE	30 H/A			PSICOMOTRICIDAD	30 H/A	EDUCACIÓN RURAL	30 H/A
						PRODUCCIÓN INTELLECTUAL Y ESTILOS DE COMUNICACIÓN	30 H/A	HIGIENE Y EDUCACIÓN PARA LA SALUD	30 H/A
C/H TEÓRICA SEMANAL									
C/H DE PRÁCTICA DOCENTE			32*		32*		25*		20*
CARGA HORARIA TOTAL			32		44		37		36

1. Las 40 horas de Práctica integran el horario de las asignaturas: Pedagogía I, Psicología Evolutiva y Sociología  
2. En Escuelas de Práctica, con el Director de la Escuela como Profesor de Didáctica  
3. En Escuelas de Contexto Crítico o Comunes con el Director de la Escuela como Docente del Taller de Análisis Pedagógico de la Práctica Docente.  
4. El alumno debe realizar un taller de 30 horas de cada asignatura entre 3er, y 4º, año totalizando así 180 horas curso. Esto significa 3 horas semanales mensuales más para 3º, y tres para 4º  
Estos talleres apuntan a fortalecer la formación disciplinaria y la relación con la práctica (PROPUESTA DE DISEÑO CURRICULAR PARA LA FORMACIÓN DE MAESTROS DENTRO DE UN SISTEMA ÚNICO DE FORMACIÓN DOCENTE. COMISIÓN No. 2: 2007, PÁG. 45)  
\* Se incluye una hora semanal mensual por cada seminario y/o taller de 30 horas anuales