



Reconceptualizaciones del ambiente alfabetizador desde los saberes docentes

Emilia Teso*

Introducción

Quienes trabajamos en instituciones educativas, principalmente en los niveles Inicial y Primario, probablemente coincidamos en que el inicio de cada año escolar es el momento en el que el diseño de planificaciones y propuestas, la revisión de listados, la comunicación con familias y las reuniones para establecer acuerdos institucionales conviven (y a veces hasta compiten) con el “armado del aula”.

Esta preparación del espacio áulico generalmente varía según destinatarios/as, propósitos, creatividad, disponibilidad de recursos materiales, condiciones edilicias, etc. Más de una vez hemos podido escuchar la expresión “decorar el aula” para referirse a esta tarea. Hay docentes que reciben a sus estudiantes el primer día de clases con las paredes llenas de carteles, imágenes, palabras, entre otros; mientras que otros/as prefieren un aula con paredes vacías, listas para “completar”. Existen también aquellos/as que intentan un equilibrio entre las paredes colmadas y las paredes “mudas”.

Si acercamos un poco más el foco y nos centramos en las aulas de primer y segundo grado, posiblemente nos encontremos con espacios más “preparados”, con carteles con nombres, abecedarios, cronogramas, horarios, paneles para registrar la fecha y/o la asistencia, etc. En este caso también podremos identificar variedad: habrá quienes recurran a las láminas compradas en kioscos de revistas, quienes hagan uso de la computadora y quienes elijan escribir a mano; habrá aulas llenas de colores mezclados y otras casi monocromáticas y afiches con tipologías de letra diversas, con más o menos imágenes.

En el presente artículo comparto una investigación realizada durante los años 2021 y 2022 [1]. Dicha investigación estuvo enfocada en el primer ciclo de la Escuela Primaria N° 93 “Lucio V. Mansilla”,

* Emilia Teso es Licenciada en Enseñanza de la lectura y la escritura para la Educación Primaria (UNIPE), Profesora de Enseñanza Primaria con especialización en Alfabetización y en Educación Permanente de Jóvenes y Adultos. Actualmente se desempeña como docente en la Escuela Primaria Municipal N°2 de la localidad de Chascomús, Buenos Aires.

tesoemilia@gmail.com

específicamente en primer y segundo grado. La escuela está ubicada en la Aldea Buenos Aires Chico, a 5 km de la localidad de El Maitén, en la provincia del Chubut. Desde hace menos de diez años la Escuela Primaria comparte edificio con la Escuela Secundaria N°7719 (Técnica con orientación agraria) que todavía no cuenta con uno propio. Es por esto que todas las aulas utilizadas por los grados de Primaria en el turno mañana son usadas por cursos del Nivel Secundario en el turno tarde.

Mi intención fue observar, registrar y analizar el uso que hacen los y las docentes del espacio áulico, sus paredes y los materiales que en ellas colocan al inicio y en el transcurso del ciclo lectivo en cuanto a la tarea alfabetizadora. Me propuse conocer sus opiniones al respecto, sus estrategias al tomar decisiones, los criterios que priorizan y las intervenciones que planifican. Me interesaba cotejar los criterios y decisiones de los y las docentes al momento de preparar los materiales de trabajo que colocarían en su aula tanto con las teorías que los sustentan como con los lineamientos curriculares que enmarcan dicha tarea y con el uso que efectivamente se hace de éstos en la práctica.

En relación con lo expuesto, en este artículo me propongo problematizar el concepto que algunas teorías denominan “ambiente alfabetizador”, reflexionar acerca de éste a partir de lo observado en las aulas, de las teorías que lo presentan y de lo conversado con los y las docentes entrevistados/as con el propósito de reconceptualizar el término.

Estado de la cuestión y marco teórico

Muchos son los debates que se generan en torno a la alfabetización inicial, con ello, se problematiza acerca de qué es alfabetizar, cuándo y cómo se lleva adelante ese proceso, quiénes son responsables, etc. En este trabajo me propongo centrar el análisis en el cómo, aunque los otros interrogantes se irán entrelazando necesariamente. Teniendo en cuenta el tema de esta investigación probablemente resulte esperable que se reseñen y refieran las fuentes de cada una de las perspectivas que se encuentran actualmente en disputa respecto a las definiciones de la alfabetización [2]. Sin embargo, para este desarrollo optaré por retomar trabajos que realizan ese estado de situación y nos permiten, entonces, armar una cronología de los debates. En otras palabras, me interesa recuperar algunas perspectivas desde las que se han tomado (y se toman) decisiones al momento de planificar y poner en práctica tareas alfabetizadoras, en las últimas décadas en nuestra región.

En los últimos cuarenta años, han surgido cambios en las distintas teorías referidas a la alfabetización inicial. Estas teorías, lejos de contraponerse, conviven en una misma época, presentando tanto puntos de

divergencia como de convergencia. Cada uno de los aportes y posturas que ellas presentan incidieron notoriamente en las prácticas de enseñanza. A principios de los años `80, a casi 100 años de la sanción de la ley 1420, empieza a llamar la atención el abandono escolar, aunque todavía no se veían vinculados el abandono y la no alfabetización.

En este contexto, Kenneth Goodman (1982) se manifiesta contra la patologización del error y contra el entrenamiento en habilidades y destrezas aisladas. Con el sustento de múltiples estudios e investigaciones, afirma que no existe una jerarquía ni una secuencia obligatoria de destrezas. El nuevo enfoque es presentado como “Whole Language” (WL) o Lenguaje Integral.

Este enfoque tuvo una fuerte incidencia en las prácticas escolares. El WL introdujo propuestas que hoy resultan habituales en las aulas, vinculadas con hechos auténticos de alfabetización tales como registrar la asistencia, escribir recetas, etc. Pueden plantearse como herencias de esta teoría las bibliotecas en el aula, el uso de “libros verdaderos” sobre los libros de texto, el énfasis en la lectura del adulto y la ubicación del error como parte del desarrollo. Una serie de condiciones favorecieron la inserción del Lenguaje Integral, como los avances en la comunicación y la tecnología y el desarrollo editorial de publicaciones de literatura infantil. Esta concepción integral, orienta a los y las docentes a tratar las partes del lenguaje (letras, sonidos, frases, oraciones) en forma integrada y el foco sobre las unidades menores surge a partir de necesidades puntuales en las prácticas de lectura y escritura. La cuestión de las unidades menores es un punto de discusión entre teorías que disienten en cuanto a qué se entiende por ellas y cómo y cuándo atenderlas.

Otro enfoque, presentado por la teoría de la Conciencia Fonológica [3], toma fuertemente el tratamiento de las unidades menores. Dado que la conciencia fonológica es la capacidad de percibir las unidades menores del discurso, gran parte de quienes adhieren a esta teoría sostienen que esta posibilidad de aislar los sonidos es una condición previa indispensable para el éxito en la adquisición de la lectura y la escritura.

Esta consideración genera en las aulas el desarrollo de ejercicios de entrenamiento centrados en el análisis de la oralidad, que se vuelven un prerrequisito para la alfabetización. La capacidad de la conciencia fonológica se presenta como un punto divergente entre la Teoría de la Conciencia Fonológica y la Perspectiva Psicogenética. Mientras que la primera considera dicha capacidad como un “punto de partida” que permite, luego, alfabetizarse, para la Perspectiva Psicogenética es la escritura la que permite

la conciencia fonológica, transformándola así en el “punto de llegada”. Desde esta perspectiva, el análisis fonológico es necesario, pero cuando los niños empiezan a escribir después de múltiples lecturas.

Las propuestas de alfabetización desde una perspectiva psicogenética se muestran en contra de la concepción del “aprendizaje de la lectura como un inevitable mecanismo de puesta en correspondencia entre lo oral y lo escrito.” (Ferreiro y Teberosky, 1991. p. 40). La Perspectiva Psicogenética ha tenido una amplia resonancia en las aulas, rechazando lo que entendían como métodos tradicionales. Aparecen así actividades que hacen presentes las prácticas y propósitos sociales. A diferencia de las propuestas áulicas surgidas de la adhesión a otras teorías (como la Teoría del Déficit o la Conciencia Fonológica) los/las niños/as participan de situaciones de lectura y escritura desde el primer día en el aula. En esta práctica, surgen las unidades menores a partir de una intencionalidad didáctica y de intervenciones docentes específicas.

Podríamos considerar que las propuestas enmarcadas desde la psicogénesis de algún modo ubican el trabajo con las letras y las sílabas en un lugar donde son protagonistas la lectura y la escritura. Cabe preguntarnos entonces por lo sonoro: ¿cuál es el papel que este enfoque le otorga a los fonemas?, ¿de qué manera surge ese análisis en el aula? Estos y otros interrogantes serán retomados más adelante reflexionando a partir de lo observado en la escuela.

En la actualidad, existen algunas investigaciones que retoman la divergencia entre las distintas perspectivas teóricas. Florencia Zanotti (2021), en un trabajo de campo en el que buscó contrastar situaciones de enseñanza enmarcadas en diferentes concepciones teóricas, identifica dos perspectivas con fuerte influencia en el ámbito educativo: la cognitiva y la psicogenética. En la tesis resultante de dicho trabajo de campo, Zanotti refuerza la idea de la contraposición entre teorías en cuanto a la comprensión de la relación entre “las unidades mínimas de la lengua, los fonemas y las unidades mínimas de lo escrito, las letras.” (Zanotti, 2021, p. 20) [4]. La actualidad de dicha investigación permite considerar el modo en el que la polémica acerca de perspectivas y concepciones pedagógicas persiste en las aulas.

En los últimos años ha comenzado a tomar protagonismo en algunas jurisdicciones otro enfoque que se propone dar lugar a los distintos aspectos considerados al hablar de alfabetización: el Enfoque Equilibrado. Esta perspectiva conforma el marco teórico del área de Lengua en el Diseño Curricular del Nivel Primario de la Provincia del Chubut (Primer Ciclo). En este documento se plantea la necesidad de integración de habilidades y conocimientos vinculados a procesos tanto del nivel superior como del

inferior [5]. En la presentación que en el Diseño Curricular se hace del enfoque, sus autoras definen “la lectura y escritura expertas” como el resultado “del desenvolvimiento armónico, integrado y en complejidad creciente de ambos tipos de procesos” (DC, 2014, p. 6). Y, poco después, agregan:

Desde un enfoque equilibrado, entonces, la lengua es considerada tanto un sistema de signos y reglas combinatorias, como, fundamentalmente, nuestro patrimonio cultural y el universo de los quehaceres de la lectura, la escritura y la oralidad en los que se organiza nuestra vida en comunidad. En el espacio curricular de Lengua en Primer Ciclo es necesario integrar los contenidos vinculados a las prácticas de uso de la lectura y la escritura, los contenidos vinculados al sistema de la lengua escrita y los contenidos vinculados a la oralidad formalizada en una necesaria interacción como formantes de un todo que es la lengua estándar, con una orientación clara hacia el aprendizaje de la escritura como representación de lengua y considerando al niño como sujeto activo en su propio aprendizaje (DC, 2014, pp. 6-7).

En este marco, desde el enfoque del área adoptado por la provincia, las orientaciones para la enseñanza proponen un trabajo sistemático con prácticas que favorezcan los procesos mencionados. Así, los contenidos de enseñanza y aprendizaje que presenta tienen que ver con “los quehaceres de los hablantes, los lectores y los escritores” (DC, 2014, p. 7).

Por otra parte, resulta necesario también retomar los métodos de alfabetización que predominaron en las aulas durante muchos años, para detectar posibles herencias. En su libro *La querrela de los métodos en la enseñanza de la lectura*, Berta Braslavsky (2014 [6]) retoma una clasificación presentada por James Guillaume en la que se organizan los métodos organizándolos en dos grupos: métodos de marcha sintética y métodos de marcha analítica. La denominación hace referencia al desafío a nivel psicológico que genera cada uno. Si bien ambos comparten el objetivo de que el/la niño/a comprenda la correspondencia entre símbolos escritos y sonidos del habla, varían en su punto de inicio, modificando el camino por el que se llega a dicha comprensión. Mientras que los métodos de marcha sintética parten de la presentación de los signos y/o sonidos, los de marcha analítica parten de palabras, frases o textos.

Braslavsky desarrolla en su obra los métodos comprendidos en el grupo de marcha sintética (alfabético y fonético) y los que corresponden a la marcha analítica (global y global analítico).

El método alfabético [7] (o, como lo denomina Braslavsky, proto-método [8]) proponía el reconocimiento de cada una de las letras del abecedario, instando al niño a un aprendizaje memorístico del nombre y grafía de cada signo. Incluyó posteriormente el deletreo y el trabajo con silabarios. En el mismo grupo que el método alfabético se ubicó al método fonético, aunque la autora se encarga de aclarar una diferencia sustancial entre ambos: los sonidos del habla.

El método fonético consiste, entonces, en “enseñar la forma y simultáneamente el sonido de las vocales y en seguida las consonantes. Primero se combinaban entre sí las vocales, por ejemplo: ai, ie, ua, aio, aia, aie; luego se enseñaban las combinaciones con una consonante, por ejemplo: li, lu, lui, ali, ala, lila, etc. Así se combinaban palabras, frases y oraciones, las cuales llenaban dos o tres cartillas de ejercicios que los niños debían aprender antes de pasar a la lectura propiamente dicha” (Braslavsky, 2014, pp. 50-51).

En la práctica pudieron reconocerse ventajas y desventajas de este método y fueron realizándose modificaciones que lo acercan de algún modo a los métodos de marcha analítica (como la incorporación de las “palabras- clave”).

Los métodos de marcha analítica son aquellos “que parten de la lectura de la frase o de la palabra y a veces llegan al reconocimiento de sus elementos, la sílaba o la letra” (Braslavsky, 2014, p. 55). Podría decirse que estos métodos pretendían, entre otras cosas, la búsqueda del interés y la motivación de los/las niños/as y consideraban la necesidad de partir de formas del lenguaje hablado y con sentido (palabras o frases) como también “el predominio de la percepción visual en el aprendizaje de la lectura y el desconocimiento de la participación que en el mismo tiene la percepción auditiva” (Braslavsky, 2014, p. 60).

Dentro de esta clasificación de métodos analíticos encontramos al método global. Una cuestión interesante en relación a este método es que, en determinado momento, como dice Braslavsky, “se basa en el aprendizaje espontáneo del niño” (Braslavsky, 2014, p. 77).

Como parte del método global, en Argentina se llevó a las aulas durante muchos años el método de la palabra generadora. Este método consistía en la presentación de una palabra acompañada por una imagen para luego analizar la palabra en sílabas y las sílabas en letras y después reconstruir las sílabas para posteriormente reconstruir la palabra. Ante la posibilidad de identificar las letras, el niño podía armar y escribir artículos, pronombres, etc. y, progresivamente, frases. Años después, y tomando como referencia la clasificación de los métodos presentados, Berta Braslavsky actualizó sus estudios incorporando nuevas investigaciones que intentaban dar respuesta a las falencias identificadas en los distintos métodos, buscando “cómo se establece la relación comprensiva entre el lenguaje oral, que el niño conoce y utiliza, y el lenguaje escrito que el niño debe aprender a leer” [9] (Braslavsky, 2014, p. 164).

Posteriormente, en una nueva edición del libro *La querrela de los métodos en la enseñanza de la lectura* (la edición consultada para la realización de este trabajo), se incorporó una sección hacia el final con un texto compartido por la autora en el año 1998 a partir de una lectura crítica de su obra. En ese apartado, Braslavsky realiza un breve recorrido por las décadas posteriores a la primera publicación, reflexionando sobre nuevos aportes y teorías e identificando algunas de las “reacciones” generadas a partir de su libro.

Magda Soares (2017) en su obra *Alfabetización: la cuestión de los métodos* retoma los debates que se han generado durante décadas en torno a los métodos de alfabetización. La investigadora elige el término “cuestión” para referirse a los métodos haciendo uso de dos de sus acepciones: como un asunto a resolver y como un tema controversial o polémico. Este enfoque le da actualidad al debate y resulta una invitación a ver qué es lo que pasa realmente en los espacios de enseñanza y aprendizaje.

En relación a los métodos, la autora primero define claramente su postura: “los métodos de alfabetización son conjuntos de procedimientos basados en teorías y principios lingüísticos y psicológicos, aunque lo suficientemente flexibles como para poder superar en la práctica pedagógica las dificultades interpuestas por factores externos que interfieren en el aprendizaje de los alfabetizandos” (Soares, 2017, traduc. I, p. 15) [10].

La noción de flexibilidad en estos procedimientos permite, como dije anteriormente, ver cuáles son las herencias de aquellos métodos que persisten en las aulas, por qué lo hacen y qué relación tienen con el uso del “ambiente alfabetizador”.

En su libro, Soares explica en forma detallada la controversia entre dos paradigmas cuyo principal “enfrentamiento” refiere a la presencia o ausencia de la enseñanza directa y explícita. En primer lugar, realiza una historización de investigaciones y posicionamientos, necesaria para la comprensión del aprendizaje de la lectura y la escritura. En ambos casos, no es un proceso natural como lo es aprender a hablar y escuchar y sostiene que la escritura “es una invención cultural, la construcción de una visualización de los sonidos del habla, no un instinto” (Soares, 2017, traduc. I, p. 7). Esto tiene resonancia en cuanto a cómo es entendida la enseñanza, ya que, al tratarse de un constructo cultural, la lengua escrita será entendida como un objeto que necesita ser enseñado de manera explícita, “a través de métodos que guíen el proceso de aprendizaje del leer y el escribir” (Soares, 2017, traduc. I, p. 8).

Podemos nuevamente identificar en esta polémica dos paradigmas: en palabras de Soares, el constructivista y el fonológico. Desde la perspectiva constructivista, el alfabetizador intentará identificar las distintas hipótesis de pensamiento que cada niño/a posee a lo largo de su proceso de aprendizaje de la lengua escrita para acompañar el desarrollo provocando desestructuraciones que lleven a reestructuraciones. Para el paradigma constructivista, dice Soares: “El/la alfabetizador(a) no enseña propiamente pero guía al niño en su desarrollo de procesos internos que lo conducen a la formulación de hipótesis y a la formación de conceptos sobre un objeto de conocimiento con el cual se enfrenta: la lengua escrita” (Soares, 2017, traduc. II, p. 5).

En este caso, se trataría de una enseñanza indirecta que ofrecería orientación al niño únicamente cuando ésta fuera solicitada o se considerara necesaria.

Por otra parte, desde el paradigma fonológico se sostiene que tratándose de un “constructo exterior al niño”, el establecimiento de relaciones entre grafemas y fonemas requiere de una enseñanza directa y explícita para la comprensión de que los sonidos están representados por grafemas.

En relación a la intensidad o cantidad de orientación dada por el alfabetizador al alfabetizando, Soares presenta como discutible la dicotomía que se ha planteado entre ambos paradigmas. Afirma que “la dicotomía enseñanza constructivista- enseñanza explícita si es considerada en sus aspectos metodológicos (...) -los modos de enseñar diferenciados según el grado de orientación dado al aprendiz-, no se sustenta” (Soares, 2017, traduc. II, p. 7).

Teniendo presente esta supuesta controversia y en miras al análisis de lo observado en las aulas, es pertinente resaltar una de las conclusiones a las que arriba la investigadora:

(...) se puede concluir que el aprendizaje inicial de la lengua escrita en lo que se refiere a la faceta lingüística, (...) evoluciona a lo largo de un dominio mal estructurado en la trayectoria del niño en dirección a la comprensión de la escritura como sistema de representación y en un dominio bien estructurado en la subsecuente trayectoria en dirección a la adquisición del sistema de notación alfabética, o sea, en dirección al dominio de las correspondencias fonema- grafema y de la norma ortográfica que conduzca a habilidades de lectura y de producción de textos correctos y fluidos (Soares, 2017, traduc. II, p. 8-9).

Esa “faceta lingüística” que define Soares se integra con otras dos (la “faceta interactiva” y “la sociocultural”, en sus propias palabras) para conformar lo que denomina “alfabetizar letrando”. La autora concluye en que el objeto de enseñanza del/la alfabetizador/a no es únicamente la faceta lingüística sino

también (y de manera simultánea) la faceta interactiva “que implica el desarrollo de habilidades de comprensión, interpretación, producción de textos, de ampliación de vocabulario, de enriquecimiento de las estructuras lingüísticas, de conocimientos sobre convenciones a las que los materiales escritos obedecen”; y la faceta sociocultural “que implica el conocimiento de factores que condicionan usos, funciones y valores atribuidos a la escritura en diferentes eventos de letramento” (Soares, 2017, traduc. II, p. 16).

En el marco de las polémicas y controversias existentes en relación a la alfabetización, los métodos y paradigmas, Soares retoma la “cuestión de los métodos” proponiendo una especie de inversión de los términos: lejos de dar respuesta a cuál o cuáles son los métodos de alfabetización más adecuados invita a “alfabetizar con método”. Esto sería: “orientar al niño por medio de procedimientos que fundamentados en teorías y principios, estimulen y guíen las operaciones cognitivas y lingüísticas que progresivamente lo lleven a un aprendizaje bien logrado de la lectura y de la escritura en una ortografía alfabética” (Soares, 2017, traduc. II, p. 2).

Al referirse a la idea de “alfabetizar con método”, le otorga un papel importante a los/las educadores/as. Considera que se requiere de una acción docente para desarrollar con sus propuestas de manera simultánea las diferentes facetas, manteniendo la especificidad correspondiente a cada una. En ese sentido, sostiene que:

(...) una alfabetización bien lograda no depende de un método, o genéricamente de métodos, pero está construida por aquellos/aquellas que alfabetizan comprendiendo los procesos cognitivos y lingüísticos del proceso de alfabetización y con base en ellos desarrollan actividades que estimulan y orientan el aprendizaje del niño, identifican e interpretan dificultades y que estarán en condiciones para intervenir de manera adecuada. Son aquellos y aquellas que alfabetizan con método (Soares, 2017, traduc. II, p. 4).

En esta misma línea, resulta interesante también revisar los aportes realizados por los y las docentes en su tarea alfabetizadora ya que, como puede deducirse de las entrevistas y de lo observado en las aulas, existe una actividad productiva que resulta en la producción de saberes específicos para dicha tarea. Mercado y Espinosa (2022) presentan en *Etnografía y el estudio de los saberes docentes en países de América Latina* numerosos estudios académicos en relación al entrelazado entre las nuevas propuestas pedagógicas (NP), los saberes docentes (SD) y las prácticas docentes. Identifican así por un lado estudios que observan una continuidad de métodos tradicionales y, por otro, los que interpretan “las prácticas y los SD como producciones híbridas que imbrican la tradición y las NP” (Mercado y Espinosa, 2022, p. 197).

Mercado y Espinosa plantean sus hipótesis ante la divergencia de interpretaciones y consideran:

que las metáforas de continuidad- ruptura se construyen desde la apropiación receptiva; las NP definen lo apropiado para la alfabetización frente a otras posturas como las tradiciones. En tanto que las metáforas de la hibridación se producen desde la visión productiva, las prácticas y los SD son respuestas activas ante diversas posturas de enseñanza, incluidas la tradición y las NP (Mercado y Espinosa, 2022, p. 199).

Este posicionamiento permite enriquecer el análisis que me propongo, dándole protagonismo a los y las docentes entrevistados/as acentuando la mirada en las decisiones tomadas en relación a la enseñanza y aprendizaje del SAE (sistema alfabético de escritura).

Metodología de la investigación

Tal como mencioné anteriormente, mi intención es conocer, describir, cotejar y analizar cómo los y las docentes que formaron parte de la investigación conceptualizan el “ambiente alfabetizador”. En este sentido me propongo llevar adelante una investigación cualitativa que me permita acceder a un caudal de información significativo a lo largo de todo el proceso.

Posicionada desde el enfoque etnográfico me propongo investigar involucrada de algún modo con el contexto a observar, en palabras de Guber (2001) una observación participante. Guber plantea que, si bien podría existir una tensión entre observar y participar, estas tareas no son necesariamente opuestas y permiten un mayor acercamiento al objeto de estudio. La investigadora sostiene que “la observación participante es el medio ideal para realizar descubrimientos, para examinar críticamente los conceptos teóricos y para anclarlos en realidades concretas, poniendo en comunicación distintas reflexividades” (Guber, 2001, p. 62). Y, luego de narrar una experiencia propia con este tipo de investigación, expresa el modo en que aquello le permitió rescatar “nuevamente la importancia del trabajo de campo para visualizar las diferencias entre lo que la gente hace y dice que hace (...)” (Guber, 2001, p. 71).

En este marco, la investigación aquí propuesta consiste en la observación de los materiales expuestos en las paredes de las aulas de los primeros grados de la escuela primaria, la lectura, el estudio y sus análisis, junto con la identificación de las decisiones de los y las docentes en el trabajo con esos materiales. Para esto último la herramienta que considero más pertinente es la entrevista no estructurada ya que consta de preguntas abiertas y es más flexible permitiendo una adaptación a la situación.

Al momento de realizar el trabajo de campo me encontraba trabajando en la escuela que decidí tomar como centro de mi investigación, por lo que además de las entrevistas planificadas me propuse dar lugar a algunas conversaciones informales que se fueron dando con colegas en distintas oportunidades a lo largo del año.

Por otra parte, como tuve la oportunidad durante el ciclo lectivo 2021 de ser parte del equipo docente del primer ciclo, puse también en consideración algunos registros personales que realicé como docente a cargo de segundo grado.

Las entrevistas fueron realizadas a dos docentes de la Escuela y a una docente que durante el ciclo 2021 se desempeñó como Maestra de Apoyo en la institución: Damián Pereyra, Carla Gerez y Jéssica Fernández.

Al compartir las voces de mis colegas me propongo de algún modo volverlos co-autores/as de mi trabajo, revalorizando sus tareas y puntos de vista. En consonancia con lo planteado por Carolina Cuesta (2019) en su libro *Didáctica de la lengua y la literatura, políticas educativas y trabajo docente*, considero que como actores de la enseñanza les corresponde ser “reconocidos y respetados en sus trayectorias, ideologías, creencias, puntos de vista. (...) De esta manera no “utilizamos” los aportes de los docentes, y en ellos los de sus estudiantes, a manera de un ocultamiento de sus autorías, sino que se explicitan como tales y, así, se incorporan a la investigación” (Cuesta, 2019, p. 300).

Al hacer referencia a los aportes docentes en el marco de un trabajo de campo, es necesario tomar en consideración que en este caso tienen la particularidad de estar enfocados en la alfabetización de niños/as pequeños, lo que le da a esos saberes docentes cierta especificidad y encuadra los posibles debates. Mercado y Espinosa (2022) en su investigación acerca de los saberes docentes en Latinoamérica le otorgan un apartado especial a aquellos saberes vinculados con la alfabetización y, analizando un gran número de estudios, plantean que éstos “se complementan para mostrar un panorama de las complejas relaciones de los maestros con las NP (nuevas propuestas pedagógicas) y las tradiciones escolares en la producción de saberes para la alfabetización”. (Mercado y Espinosa, 2022, p. 195)

En este sentido, Cuesta plantea en un artículo de reciente publicación:

En consecuencia, asumir una perspectiva etnográfica no se trata de creer ilusoriamente que se accederá a las realidades educativas investigadas de manera objetiva en cuanto no estarían afectadas por el investigador o investigadora, sino de integrar en la descripción etnográfica los significados puestos en

juego (...), entendidos como saberes de los y las docentes de la localidad estudiada, de las escuelas, en una continua interpretación que requiere constantes ejercicios de reflexión teórica con marchas y contramarchas. Porque, “la integración de ese conocimiento local es posible solo mediante la integración de una perspectiva teórica que lo reconozca y valore como saber válido en el proceso de investigación”, pues para que la etnografía sea relevante “debe trascender el coto académico” (Rockwell, 2009, p. 23 citada por Cuesta, 2022, p. 34).

Resulta esencial entonces, la observación y el estudio de las prácticas escolares, revalorizando la labor de los/las docentes y sus voces e identificando sus saberes.

Desarrollo

En la introducción de este trabajo se señaló que uno de los aspectos a relevar serían los criterios para el armado de los ambientes alfabetizadores. Pude identificar puntos de encuentro en lo expuesto por mis colegas. Por ejemplo, Damián, docente a cargo de primer grado, en la entrevista sostiene que “trabajando en primer grado no pueden faltar calendario, abecedario, cuadro de números, textos trabajados en clases”.

Tanto Jéssica como Carla coinciden con lo planteado por Damián. Carla por su parte menciona otros materiales comentando distintas acciones que sus estudiantes realizan con ellos:

Bueno, en cuanto a los carteles que tienen que estar en las paredes de primer grado, tiene que estar, por supuesto, el abecedario; carteles con los nombres de los chicos, que les puede servir también para colocar qué niños faltaron y cuántos están presentes; rótulos que indiquen el nombre de los objetos que están en contacto con los chicos en el aula, como, por ejemplo, el pizarrón, la ventana, la puerta; también un horario semanal, en el que ellos puedan ver qué días tienen, por ejemplo, las horas especiales; un cartel con los días de la semana y los meses; carteles que te pueden indicar, si tenés una bibliotequita, dónde está, o un sector de juegos.

Para reflexionar acerca del uso del “ambiente alfabetizador” podría ser provechoso, en primer lugar, tratar de identificar las concepciones teóricas desde las que se construye y sostiene el concepto. Por un lado, la noción de ambiente que nos remite indefectiblemente a una cuestión más “natural”. Por otro, la calificación que a este se le da de alfabetizador, como si fuera el encargado de cumplir dicha tarea.

Al emparejar la idea de “ambiente” con lo “natural” nos acercamos a dos perspectivas que, si bien difieren en otros puntos, coinciden, como plantea Soares, en “el mismo presupuesto —apropiarse del sistema de escritura es un proceso natural— y ambas conducen a la misma orientación pedagógica —esta apropiación se produce naturalmente en un contexto de inserción de los niños en situaciones en las que

hay una razón y un objetivo para comprender y ser comprendido a través de la escritura” (Soares, 2017, traduc. I, p. 3).

Las dos teorías a las que hace referencia Soares son la del Lenguaje Integral y la Psicogénesis. Esta última, además de considerar la naturalidad del proceso de adquisición del sistema de escritura, sostiene que la diferencia entre esa adquisición y la de la lengua oral radica en la respuesta social ante ambos aprendizajes, la actitud de los adultos que acompañan o presencian dicho proceso.

De todas formas, sería erróneo afirmar que desde el enfoque psicogenético se espera que los/las niños/as aprendan a leer y a escribir únicamente por estar expuestos al mencionado “ambiente alfabetizador”. La mayoría de las propuestas didácticas que surgen de este enfoque consideran importante también la intervención del adulto en el uso de esos materiales. En este sentido, cabe reflexionar cuál es entonces el papel del/la docente en el trabajo con el “ambiente alfabetizador”. Su función no radica solamente en el armado de ese espacio, sino que, desde la Psicogénesis, se espera que la/el docente diseñe propuestas que inviten a sus estudiantes a recurrir frecuentemente a los diferentes portadores expuestos en el aula, propuestas que provoquen una desestructuración para llegar luego a reestructuraciones.

Cabe aclarar que las intervenciones pensadas desde este enfoque para el trabajo con estos portadores no refieren a lo sonoro sino al reconocimiento de lo escrito para, desde ahí, identificar sonidos comunes (“empieza como...”, “terminan igual”, etc.) pero siempre haciendo hincapié en lo escrito.

Me interesa detenerme en este punto para poder identificar, en función de lo observado y conversado con colegas, cuáles son concretamente aquellas propuestas áulicas. Quien menciona esto claramente en las entrevistas es Carla, docente de 2° grado, que recordando una capacitación realizada relata:

Siempre me acuerdo de una profe que tuvimos en una capacitación de alfabetización inicial, que ella decía que a la hora de preparar el aula no lo pensáramos como una simple decoración, sino que todo aquel material que nosotros pensamos para nuestros niños, ver qué otro provecho le podíamos sacar. No solo que los carteles estén a disposición de los chicos en el aula, sino que teníamos que diseñar actividades para poder trabajarlos con los chicos, de esa manera iban a cobrar su significado, ¿no? Pero ella hacía mucho foco en las intervenciones que el docente, que nosotros teníamos que hacer para poder recurrir a eso que habíamos armado.

Cuando Carla posteriormente enumera algunas de las propuestas alfabetizadoras que ella lleva al aula y en las que hacen uso del “ambiente alfabetizador”, podemos identificar esa intención de “sacar provecho” de los materiales, tal es el caso del abecedario. Ante la consulta acerca de la preferencia del formato del

abecedario para el aula, luego de comentar que generalmente ha optado por uno armado con letras e imágenes, pero dinámico, agrega:

Pero no era el único, porque siempre contaba con el abecedario individual de los nenes (uno que ellos tenían a disposición, su equipo de letras) y otro abecedario que yo podía pegar y despegar, era como removible. Ese abecedario permitía que nosotros pudiéramos hacer combinaciones con los nenes. Si tomaba una palabra clave de algún texto, buscábamos cuál era la letra principal y cómo se podía combinar con las vocales. Y construíamos las diferentes sílabas que se formaban en las combinaciones. Y lo mismo hacían ellos en sus mesas. O bien, lo trabajábamos en grupo y podían pasar al pizarrón, o también lo hacían en sus mesas con su equipo de letras.

Reflexionando acerca de estas situaciones de aula en relación a los métodos de alfabetización, en este tipo de actividad podemos reconocer una combinación entre el método global (en tanto parten de una palabra) y el fonético (la mirada sobre la letra inicial para aislarla y formar sílabas). Lo vemos también en las palabras de Carla, cuando cuenta: “O si trabajamos un texto, textos pequeños, buscar palabras clave, preguntarles a los chicos con qué letra comienza, con qué letra termina”.

Como se dijo anteriormente, se pretende también cotejar lo registrado (a partir de observaciones y conversaciones) con el enfoque propuesto por el Diseño Curricular de la Provincia del Chubut para Primer Ciclo en el área de Lengua.

El documento curricular enuncia la importancia de “disponer la escuela y el aula como ambiente alfabetizador”, sosteniendo que los/las niños/as deben estar desde el primer día de clases inmersos en la “cultura escrita”. El Diseño recomienda que al inicio del ciclo lectivo “se vayan construyendo con los niños diversos materiales escritos: almanaques, carteles con los días y los meses del año, agenda semanal, carteles con el propio nombre, abecedario, listados de títulos de cuentos, de autores, de personajes...” (DC, 2014, p. 33).

La justificación acerca de la propuesta de la construcción de ese “ambiente alfabetizador” gira en torno a la posibilidad que estos materiales le brindarán a los/las estudiantes de estar rodeados/as de textos que son de uso cotidiano, del acercamiento a la comprensión de que “las letras dicen algo” y de poder usarlas como fuente para sus propias escrituras. Tanto en sus fundamentos como en las sugerencias áulicas podemos reconocer fuertes coincidencias entre la perspectiva presentada por el Diseño Curricular y el paradigma psicogenético. Por otra parte, la denominación de “ambiente alfabetizador” utilizada por el Diseño Curricular da cuenta de una vinculación con aquellas perspectivas que consideran que la apropiación del sistema de escritura es un proceso natural.

El enfoque propone una secuenciación en el uso de estos materiales: “Es importante comenzar con la escritura del propio nombre, por su significación social y personal, para pasar luego a reflexionar sobre otros que se podrán ir agregando paulatinamente al repertorio de formas fijas conocidas” (DC, 2014, p. 33). Esta recomendación nos permite reconocer un fuerte punto de contacto entre el uso esperado del “ambiente alfabetizador” y el método global o global analítico. La idea de partir de palabras, frases o textos se ve reflejada en el planteo del uso del nombre propio, de calendarios con nombres de días y meses, de agenda o registro de títulos, etc.

Al presentar brevemente los métodos tan debatidos durante el siglo XX, hice mención a la incorporación en el método fónico (o fonético) del trabajo con “palabras - clave”. El uso de algunos materiales del ambiente alfabetizador es casi una muestra de este tipo de propuesta: los nombres propios de los/las estudiantes de esa aula, los de los días de la semana, de los meses, etc., se convierten en esas “palabras-clave” que pueden ser utilizadas para leer o escribir otras a partir de la relación “empieza igual que...”.

Podemos identificar también un vínculo del enfoque del área con métodos de marcha sintética en tanto propone, entre los materiales, tener expuesto en el aula el abecedario. Esto último, la exposición y el uso del abecedario en el aula, fue referenciado más de una vez en las charlas y entrevistas a colegas. Al indagar acerca de los materiales que creen imprescindibles en un aula de primer ciclo, todos/as coincidieron en éste. Incluso al momento de relatar algunos usos que les dan a los distintos materiales, el abecedario fue protagonista en los distintos ejemplos.

Podríamos pensar entonces que, si bien existe un trabajo con los textos, la exposición clara y separada de cada una de las letras se torna esencial en el trabajo alfabetizador durante los primeros grados. Vimos e iremos viendo a lo largo del trabajo cómo los/las docentes consultados/as van haciendo uso de este recurso y demuestran la importancia que le otorgan.

La atención puesta por los/las docentes al sistema alfabético de escritura nos permite reflexionar acerca de lo planteado por Mercado y Espinosa (2022) en cuanto a la ruptura, continuidades y/o reformulaciones de saberes docentes, respecto de los de la tradición, e interpretaciones de nuevas propuestas pedagógicas. En los discursos de los/las docentes entrevistados podemos analizar que tienen en cuenta lo dispuesto por la normativa vigente y vislumbrar el interés por sumar en sus prácticas lo aprendido en cursos o capacitaciones.

Esto se identifica claramente en los dichos de Carla: “Siempre me acuerdo de una profe que tuvimos en una capacitación de alfabetización inicial...” Más allá de recuperar de las nuevas propuestas pedagógicas y de los lineamientos oficiales ideas como el trabajo con textos o la permanente búsqueda de sentido, surgen propuestas en el aula vinculadas al conocimiento y reconocimiento de las letras y sus sonidos. Como ejemplo, pude observar una propuesta en el cuaderno de clase de un niño de 1° grado en el que se pide unir la letra “M” con cada una de las vocales. Por dichos del docente se interpreta que esa tarea se acompañó con una reflexión sobre el sonido.

Observando otros trabajos en cuadernos y carteleros resultó sencillo identificar tanto propuestas centradas en el trabajo con las letras como con la interpretación, comprensión, valoración y producción de textos. En cada secuencia de actividades, estos/as docentes de primer ciclo van tomando decisiones y ofreciendo a sus estudiantes el abordaje simultáneo de las diferentes facetas que conforman, en palabras de Soares, el “alfabetizar letrando”.

Se evidencia así en el trabajo docente una producción de saberes a partir de “respuestas activas ante diversas posturas de enseñanza” (Mercado y Espinosa, 2022, p. 199).

Quisiera retomar las palabras de mis colegas en cuanto al tipo de materiales que eligen para el aula. Además del abecedario y los nombres de sus estudiantes, todos coincidieron (durante las entrevistas o en charlas posteriores) en el uso de la biblioteca de aula, en la incorporación de títulos de cuentos, de textos trabajados, de calendarios o registros. Esta también es una recomendación del enfoque del área expuesto en el Diseño Curricular y posee un punto de contacto con las herencias de la teoría del Lenguaje Integral mencionadas anteriormente.

Considero interesante hacer referencia a algo que observé siendo la docente a cargo de segundo grado, en el año 2021. Tal como comenté anteriormente, la Escuela N° 93 comparte edificio con la Escuela Secundaria N°7719, por lo que la mayoría de las aulas se usan durante la mañana con grados de Primaria y por la tarde con cursos de Secundaria. A partir del trabajo propuesto en una de las materias, los/las estudiantes del turno tarde pegaron en las paredes del aula que compartíamos cuatro o cinco afiches con información sobre un tema estudiado. Esos carteles pasaron a formar parte de las paredes de nuestro salón y, sin embargo, ninguno/a de los/las niños/as de segundo grado les prestó demasiada atención ni los usó como “fuente de información”. Esta situación contribuye a la idea de que no es el “ambiente” el que alfabetiza y que no alcanza con contar en el aula con portadores de texto variados. Probablemente

desde la psicogénesis podría responderse a esto con la idea de que los materiales que se ofrecen en el aula cobran sentido cuando los/las niños/as saben qué tipo de información poseen (o conocen lo que está escrito) pero, ¿qué tipo de actividad alfabetizadora hacen entonces con esas palabras que conocen y que usan para leer o escribir otras? ¿Se transforman esos carteles en portadores de “palabras-clave” dispuestas para ser desarmadas considerando los sonidos que representan? ¿Y las frases o títulos de cuentos? ¿Qué función cumplen?

Suele decirse, en sentido metafórico y refiriéndose a graffitis, murales y demás expresiones culturales, que “las paredes hablan”. Me atrevería a afirmar que, al referirnos a la alfabetización en el ámbito escolar, las paredes hablan, pero no suenan. Sin conocer el sonido de aquellas marcas de escritura, ¿cómo podemos “escuchar” aquello que dicen las paredes?

Una y otra vez en las entrevistas y en las observaciones aparece la figura del adulto, el o la docente acompañando, ofreciendo materiales y “poniéndoles sonido”. Al hablar sobre el uso que les dan a algunos de esos materiales, Carla cuenta:

Por lo general, a mí me sirven mucho para establecer las rutinas. Por ejemplo, lo que es el abecedario, he armado como pequeños juguetitos antes de comenzar la clase, como para distender un poco, en el que teníamos que recitar el abecedario y les decía “Basta” y, qué sé yo, quedaron en la letra F. No solamente servía para distinguir entre el nombre y el sonido de la letra, sino que les decía: “Bueno, a ver, combinen cómo suena la F con la A”. “FA”. “Bueno, piensen palabras que empiecen con FA”.

Esa rutina en la que van jugando con las letras y pensando palabras cobra sentido con la participación de la docente, sistematizando el nombre y el sonido de la letra “sorteada” para a partir de esa sistematización pensar nuevas palabras. Podríamos hacer el ejercicio de imaginar ese juego si solamente se señalaran las letras. Si señalo la letra “F”, ¿resulta accesible para los/las niños/as pensar palabras que empiecen así? Probablemente podrán resolverlo quienes ya conozcan el sonido, quienes puedan establecer para ese caso la relación entre grafema y fonema.

En la entrevista realizada a Jéssica, ex Maestra de Apoyo de la escuela y actualmente a cargo de alfabetización de adultos, podemos reconocer también la importancia de la participación de la docente al usar el abecedario:

... por ejemplo, cuando tenemos que hacer escrituras, hacemos de vuelta los sonidos de cada una de las letras -siempre hablando del abecedario, me parece que a eso apunta la pregunta-, buscando ahí los sonidos y relacionándolos con la letra hasta que ellos logran identificarla. Y mencionarlo o hacerlo al revés:

señalar la letra y que ellos puedan hacer los sonidos cuando llega el momento de hacer la escritura de alguna palabra.

En este sentido, son pertinentes las palabras de Soares en tanto afirma que:

de este modo, los métodos que desde la concepción adoptada en este libro son, en cierto modo, propuestas resultantes de teorías, se ven alterados en la práctica de alfabetización –después de todo, quienes alfabetizan no son los métodos, sino el alfabetizador, con el uso específico que hace de los métodos y con todo lo que les agrega, y los alfabetizandos, siendo quienes son, en el marco de los contextos y las condiciones en los que se producen los procesos (Soares, 2017, traduc. I, p. 14).

Coincido con el protagonismo otorgado al alfabetizador y al alfabetizando, en tanto existe la posibilidad de tomar decisiones en el uso de métodos y en la problematización de los enfoques. En este marco, y en relación al tema de mi investigación, considero que la selección y el uso de los materiales que acompañan la tarea alfabetizadora también dependen en gran medida de las decisiones docentes. El rol del/a docente es fundamental al momento de planificar el uso de esos recursos y de elegir las intervenciones pertinentes.

Conclusiones

Al cruzar lo observado y lo conversado con los/las docentes de la escuela con los diversos desarrollos teóricos en torno a la alfabetización y el aprendizaje de la lectura y la escritura, la construcción y (sobre todo) el uso del “ambiente alfabetizador”, se me representan como el oficio de la búsqueda permanente de equilibrio. Me pregunto a la vez si existe en un aula un enfoque o un método “puro”, si es posible que un/a docente encuadre su trabajo en un único marco teórico, que tome una única dirección y, aun así, logre los objetivos del área. Lo que se observa es que, si bien los/las docentes se plantean una base y se posicionan desde la perspectiva propuesta por el Diseño Curricular, van variando estrategias e intervenciones en función de los requerimientos del grupo.

La exposición de materiales escritos en el aula puede favorecer y acompañar el proceso de alfabetización, pero son las actividades de docentes y estudiantes las que logran el avance significativo.

Como planteé anteriormente, considero que el término “ambiente” tiene una connotación que lo vincula a lo natural y la alfabetización no es un proceso con esas características.

Retomo para el cierre las palabras de Soares:

Por lo tanto, se puede concluir que el aprendizaje de la escritura no es un proceso natural, como lo es la adquisición del habla: el habla es innata, es un instinto; siendo innata, instintiva y naturalmente adquirida, basta que el niño esté inmerso en un ambiente en el que escuche y hable la lengua materna. La escritura, por el contrario, es una invención cultural, la construcción de una visualización de los sonidos del habla, no un instinto. (Soares, 2017, traduc. I, p. 7).

Entonces, no alcanza con “exponer” a los/las niños/as a un espacio colmado de carteles con letras, palabras y textos. Es necesario el acompañamiento de un adulto que brinde información y facilite la vinculación de esos materiales escritos con lo sonoro. No pretendo desconocer los aportes de esos materiales, pero sí podríamos revisar el término y su concepción. Pasar de la idea de un “ambiente alfabetizador” a la de un *espacio con recursos facilitadores del proceso de alfabetización*.

Como otro ejemplo, podríamos pensar en la película El lector [11] y en cómo la protagonista aprende a leer y escribir luego de mucho tiempo de escuchar las grabaciones de las lecturas de sus relatos favoritos mientras, libro en mano, intenta reconocer esos sonidos en las marcas escritas.

La alfabetización en la escuela tiene (o debe tener) un objeto de enseñanza: la lengua escrita. Esa lengua escrita, como constructo cultural, no podrá ser aprendida de un modo “natural”.

Notas

[1] La investigación fue acreditada como Trabajo Final Integrador aprobado el 7 de junio de 2023 por un jurado integrado por Mariana Provenzano, Matías Perla y Julia Lucas; para obtener el título de Licenciada en Enseñanza de la Lectura y la Escritura para la Educación Primaria (Universidad Pedagógica Nacional). Contó con la tutoría de la Dra. Carolina Cuesta.

[2] Si bien no se reseñarán de manera directa es importante señalar que para la realización de este apartado se contemplaron las perspectivas presentadas en distintas exposiciones realizadas en el Simposio Internacional sobre Nuevas Perspectivas en los Procesos de Lectura y Escritura (realizado en la ciudad de México en 1981) y publicadas en el libro *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* (Ferreiro y Gómez Palacios, 1982). Estas teorías, la psicolingüística (con Kennet Goodman como uno de sus referentes), la psicogénesis (presentada y desarrollada por Emilia Ferreiro) y la etnografía de la educación (estudiada y expuesta por Elsie Rockwell) sustentan el marco teórico. Las dos primeras encuentran varios puntos de acuerdo, mientras que la tercera presenta entre sus diferencias una que se torna indispensable en esta investigación: el estudio de la lengua escrita en el contexto escolar.

[3] Se hace uso de esta denominación por ser la utilizada por la mayoría de los/las docentes al momento de referirse a esta perspectiva teórica.

[4] En palabras de la autora: “En perspectiva psicogenética se sostiene que el avance de las escrituras infantiles se ve favorecido cuando los niños tienen oportunidades de leer y escribir por sí mismos, poniendo en acción sus propias ideas acerca de lo que la escritura representa y cómo lo representa, mediados por una intervención sistemática del docente tendiente a favorecer avances en la apropiación progresiva del sistema alfabético, partiendo de contextos de prácticas con sentido. Se trata de una propuesta que se asienta en la reflexión de los niños sobre las unidades menores del sistema de escritura y sus relaciones con la oralidad a partir de la presencia de escritura, ya sea en situaciones de interpretación como de producción. (...) La propuesta de enseñanza en perspectiva cognitiva (...) se basa actualmente en la instrucción directa de las letras (sus nombres, reconocimiento y trazado), aisladas y en contexto de palabras, y en el entrenamiento en la conciencia de los fonemas y en el reconocimiento de relaciones grafofónicas. El reconocimiento de la importancia que posee el conocimiento del nombre de las letras y la presencia de la escritura en general, además de la conciencia fonológica, forma parte de algunas propuestas actuales en esta perspectiva. Para otras, el entrenamiento en conciencia fonológica, sin presencia de escritura, es previo a cualquier otro tipo de instrucción” (Zanotti, 2021, p. 11).

[5] Con nivel inferior se refiere a aquello vinculado con el sistema de escritura (correspondencia fonema-grafema, valor sonoro de las letras, conciencia fonológica, ortografía, lectura y escritura de palabras) mientras que nivel superior apunta al lenguaje escrito, al trabajo desde lo discursivo (lectura y escritura de textos, usos, funciones, géneros, etc.).

[6] Este año corresponde a una edición revisada y publicada por la UNIFE, pero es importante tener en cuenta que la publicación original de la obra es del año 1962.

[7] En nuestra región fue puesto en práctica en la Época Colonial.

[8] La autora sostiene que los procedimientos presentados no tenían relación con las necesidades psicológicas de los niños.

[9] Los estudios realizados y compartidos por Berta Braslavsky y su equipo estuvieron enfocados en niños de escuela especial. La autora manifestó la imposibilidad de transferir directamente los resultados a una mirada sobre la escuela común.

[10] Las citas de la obra *Alfabetización: la cuestión de los métodos*, de Magda Soares (2017), que se incluyen en este trabajo se realizan utilizando la traducción de Alejo González López Ledesma, Luisina Marcos Bernasconi, Carolina Cuesta y Luciana Morini que son material de cátedra de la Licenciatura en Enseñanza de la Lectura y la Escritura para la Educación Primaria de la UNIFE. Las referencias se harán a partir del siguiente esquema:

“Adquisición de la escritura: ¿un proceso natural?” I. Traducción de Alejo Gonzáles López Ledesma. Páginas 39 a 53.

“Métodos de alfabetización: una respuesta a la cuestión” II. Traducción de Carolina Cuesta. Páginas 329 a 352.

[11] La película, dirigida por Stephen Daldry, está basada en la novela del mismo nombre cuyo autor es Bernhard Schlink.

Bibliografía

Braslavsky, Berta (2014). *La querrela de los métodos en la enseñanza de la lectura: sus fundamentos psicológicos y la renovación actual*. Gonnet, UNIPE: Editorial Universitaria.

Cuesta, Carolina (2019). *Didáctica de la lengua y la literatura, políticas educativas y trabajo docente. Problemas metodológicos de la enseñanza*. Buenos Aires, Miño y Dávila Editores y UNSAM Edita.

----- (2022). “Didáctica de la lengua y la literatura de perspectiva etnográfica. Desarrollos en docencia e investigación”. *Escuela en salida*, 1 (1), septiembre, pp. 31-43.

Ferreiro, Emilia (1982). “Los procesos constructivos de apropiación de la escritura”. Ferreiro, Emilia y Gómez Palacio, Margarita (comp.). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México, S. XXI, pp. 128-154.

Ferreiro, Emilia, y Teberosky, Ana. (1991). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México, Siglo XXI.

Goodman, Kenneth (1982). “El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo”. Ferreiro, Emilia y Gómez Palacio, Margarita (comp.). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México, S. XXI, pp. 13-28.

Guber, Rosana (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Bogotá, Grupo Editorial Norma.

López, M. Fernanda; Jones, Andrea; Restuccia, Gladys; Sponer, Analía y Vaccarini, María (2014) *Diseño Curricular Educación Primaria. Lengua. Primer Ciclo*. Rawson. Ministerio de Educación de Chubut.

Mercado Maldonado, Ruth y Espinosa Tavera, Epifanio (2022). *Etnografía y el estudio de los saberes docentes en países de América Latina*. Veracruz, México. Universidad Veracruzana Instituto de Investigaciones en Educación Xalapa.

Soares, Magda (2017). *Alfabetización: La cuestión de los métodos*. San Pablo, Editora Contexto.

Zanotti, Florencia (2022). *Construcción del sistema de escritura bajo dos condiciones didácticas contrastantes en alfabetización inicial con niños que producen escrituras silábicas*. Tesis de posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica. Disponible en:

<https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.2196/te.2196.pdf>