



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO
FACULTAD DE EDUCACIÓN

Licenciatura: en EDUCACIÓN INICIAL

Tema: El impacto del Programa *Queremos Aprender* en la autonomía de la docencia de escuelas de gestión estatal del gran Mendoza en su rol como alfabetizador inicial en el ciclo de Jardín de Infantes

Directora de Tesina: PROF. ZÁRATE, VIVIANA
Estudiante: PROF. LAVENIA, MARÍA FERNANDA

Mendoza, marzo 2025

FACULTAD DE EDUCACIÓN

Autoridades de la Facultad

Decana

Dra. Ana María SISTI

Vicedecana

Dra. María Ximena ERICE

♦ **Secretaria Académica**

Prof. Esp. María Gabriela GRIFFOULIERE

Directora General de Carreras y Referente del Prof. Univ. de Pedagogía Terap. en Discapacidad Intelectual. Orientación Discapacidad Motora

Mgter. Leticia VAZQUEZ

Coordinadora de Ingreso

Prof. Esp. Lourdes GÓMEZ

Director del Prof. Univ. en Educación Primaria y Prof. Univ. en Informática

Prof. Elio PONCIANO

Directora del Prof. Univ. en Educación Inicial

Prof. Marcela MIRCHAK

Directora del Prof. Univ. de Pedagogía Terapéutica en Discapacidad Visual

Lic. Mariela FARRANDO

Directora del Prof. Univ. de Educación para Personas Sordas, Tecnicatura en Lengua de Señas.

Prof. Esp. Gabriela GUZMÁN

Directora de la Licenciatura en Terapia del Lenguaje

Prof. Gabriela BALMACEDA

Director de la Tecnicatura Universitaria en Educación Social

Lic. Víctor AGÜERO

♦ **Secretaria Administrativa Económica Financiera**

Lic. Sergio EULIARTE

♦ **Secretario de Investigación y Posgrado**

Dr. Aldo ALTAMIRANO

Coordinadora de Investigación, Institutos, Centros y Redes

Lic. Andrea SURACI

Directora de Posgrado

Prof. Esp. Carolina MARTINEZ

♦ **Secretaría de Extensión**

Prof. Esp. Adriana MORENO

Directora de Relaciones Institucionales

Dra. Nora MARLIA

Coordinadora de Movilidad Docente y Estudiantil

Prof. Julia Andrea AMPARAN

Director de Asuntos Estudiantiles y Graduados

Mgter. Osvaldo IVARS

Coordinadora de Egresados

Prof. José GOURIC

Coordinadora de Estudiantes

Srta. Agustina MONTEMAYOR

Escuela Carmen Vera Arenas

Directora

Prof. Alejandra OLGUÍN

Vicedirectora

Prof. Marcela VALDEZ

INTRODUCCIÓN

En los últimos años, las políticas educativas han promovido programas que buscan mejorar la calidad de la enseñanza en distintos niveles del sistema educativo. Uno de estos programas es el “Queremos Aprender” -PQA- (Borzone y De Mier, 2017), destinado a la alfabetización temprana. Este programa se implementa de manera sistematizada en Educación Inicial y Primer Ciclo de Nivel Primario de la provincia de Mendoza desde 2017, con el propósito de favorecer la enseñanza a través de estrategias estandarizadas y modelos de planificación específicos. Cuenta con los siguientes materiales: Guías para el docente (Benítez, Plana y Marder, 2017; Borzone y De Mier, 2018), Sonidos y letras en acción (Dalla Fontana, Dossi y Martingaste, 2017), Klofky y sus amigos exploran el mundo 1 y 2, (Borzone y De Mier, 2017; Borzone y De Mier, 2018) y una novela por entregas.

El PQA establece lineamientos pedagógicos que orientan la práctica docente mediante formatos de trabajo predefinidos que buscan garantizar cierta homogeneidad en la enseñanza y mejorar los resultados. Su aplicación intensiva y reglada ha modificado las prácticas docentes mendocinas desde el 2017. Si bien estas medidas pueden facilitar la organización del trabajo pedagógico, también pueden restringir la capacidad de los docentes para adaptar los contenidos y metodologías a las necesidades reales de sus estudiantes. Para indagar en estas tensiones, el presente trabajo de investigación aborda “El impacto del Programa Queremos Aprender en la autonomía de la docencia de escuelas de gestión estatal del gran Mendoza en su rol como alfabetizador inicial en el ciclo de Jardín de Infantes”.

Nuestro trabajo se centra en observar si el método de alfabetización del PQA, su aplicación y el uso del libro Klofky, que es el material didáctico que forma parte del programa de la provincia de Mendoza y es utilizado en la sala de 5 años del ciclo de Jardín de Infantes de Educación Inicial y primer grado de Educación Primaria, impactan en la autonomía de la docencia. A su vez, buscamos rastrear dentro del ciclo de Jardín de Infantes y en la unidad pedagógica entre primer y segundo grado en la Educación Primaria, y sondear sobre la capacitación de la docencia que aplica el programa, el seguimiento y monitoreo del programa y su influencia en la autonomía docente.

Elegimos investigar el impacto del PQA en la autonomía de la docencia mendocina como alfabetizadora inicial entendiendo por autonomía “la libertad para la preparación de la lección, elección y uso de libros de texto, elección de las tareas de los estudiantes, evaluación de los estudiantes, métodos y estrategias de enseñanza, uso del tiempo y planificación y manejo del comportamiento de los estudiantes...” (Vangrieken & Kyndt, 2020 citado en Deroncele Acosta, Gross Tur y Medina Zuta, 2021).

Consideramos que estudiar este tema ayuda a reconocer de qué manera las normativas o programas oficiales condicionan la enseñanza de la alfabetización y favorecen o limitan la toma de decisiones pedagógicas por parte del educador. Por ello, en el marco teórico hacemos un recorrido histórico de las leyes de educación que imprimieron diferentes lineamientos que llevaban implícita una finalidad educativa, la idea de sujeto, el modelo de sociedad, la concepción de conocimiento y aprendizaje, el rol del Estado, del docente y paradigmas que sustentan los modelos educativos fundados en principios o derechos sobre inclusión, diversidad y los enfoques y métodos que atravesaron cada momento histórico de nuestro país y provincia.

La metodología de la investigación realizada tuvo un enfoque cualitativo. Se realizaron entrevistas dirigidas a docentes de sala de 5 años de Educación Inicial y primer grado de Educación Primaria, como así también encuestas diferenciadas y semiestructuradas dirigidas a docentes de Educación Inicial y de Educación Primaria, que se realizaron en forma digital.

Debido a que el programa tiene 7 años de implementación en la sala de 5 años del ciclo Jardín de Infantes de Educación Inicial y 6 en el primer grado de Educación Primaria y la población docente se desplaza permanentemente dentro del nivel, la encuesta abarcó a todos los docentes de estos niveles pero con preguntas diferentes.

La autonomía docente es un factor clave para la generación de conocimiento situado entendido como aquel que emerge de la interacción entre el docente, los estudiantes y el contexto específico en el que se desarrolla el proceso educativo. Entrevistada por Itkin, Frigerio (2008, p. 8) expresa que “la educación es la acción política de distribuir. Acción que se tramita en las formas que proponga el sistema educativo y fundamentalmente en la relación que se instituya (el conocimiento no emancipa por sí, lo que emancipa es la relación)”.

Como la imposición de lineamientos pedagógicos centralizados puede limitar la capacidad de los docentes para adaptar los contenidos y metodologías a las necesidades reales de los estudiantes, se plantea como primera hipótesis que la aplicación rigurosa del PQA, tal como fue diseñado, condiciona la autonomía de la docencia mendocina en las escuelas estatales de gestión pública y privada, puesto que es su ámbito de aplicación. Para comprobarla, realizamos la encuesta a docentes que aplican el programa y otro grupo que no lo aplica y a fin de contrastar los resultados.

Con respecto a la articulación dentro del nivel y entre niveles, nuestra hipótesis es que la autonomía de la docente que presta servicio en sala de 5 años se ve mayormente condicionada por la ausencia de articulación entre esta y las demás salas del ciclo de Jardín de Infantes de la Educación Inicial y así como con el primer grado y segundo grado de la Educación Primaria. Esta ausencia de estrategias de articulación puede dificultar la construcción de una trayectoria educativa coherente y continua.

Las entrevistas fueron realizadas a docentes de sala de 5 años y primer grado para analizar el trabajo de articulación que se realiza. En las encuestas, se tuvieron en cuenta otras salas y grados porque la propuesta involucra a la Sala de 5 años de ciclo Jardín de Infantes de la Educación Inicial y el primer grado de Educación Primaria, que forman parte de lo que la Ley de Educación Nacional 26206 (2006) denomina Unidad Pedagógica.

Otro aspecto relevante en el análisis es la formación docente y su impacto en la autonomía profesional. Creemos que la disparidad en la formación y la inexistencia de seguimiento y monitoreo del PQA influye directamente en la capacidad de generar conocimiento situado, desde la autonomía docente, por lo que incluimos preguntas referidas al tema en nuestras técnicas de recolección.

Cuando no se garantizan instancias de formación equitativas ni se supervisa la implementación del programa, se corre el riesgo de que los docentes se conviertan en meros ejecutores de directrices externas, en lugar de actores reflexivos y autónomos dentro del aula. En este sentido, nuestro estudio busca contribuir al debate sobre las políticas educativas y la autonomía profesional, proporcionando evidencia sobre las tensiones que pueden surgir entre la implementación de programas estructurados y la capacidad de los docentes para ejercer su profesión con independencia y creatividad.

Este trabajo se realiza desde un enfoque cualitativo, ya que no se busca cuantificar resultados, sino comprender las perspectivas y voces de los actores educativos e identificar los elementos subjetivos y contextuales que influyen en la problemática estudiada.

ANTECEDENTES

Hemos hallado escasos trabajos que aborden el problema de esta tesina. En primer lugar, hemos sondeado la relación entre la aplicación de programas educativos y el grado de autonomía docente a nivel local y regional. En el artículo “Desarrollo integral en las funciones ejecutivas y alfabetización de niños”, Marder y Barreyro (2019) elaboran el proyecto piloto que dio origen al PQA llevado a cabo en La Plata en 2016. Dicho proyecto genera el marco de referencia sobre el cual se sustenta el programa de alfabetización implementado en nuestra provincia que es objeto de nuestro análisis.

Por otra parte, fuera del ámbito académico, la nota periodística titulada “La alfabetización en Mendoza, en manos de marcianos” (Pescarmona, 2018) realiza una crítica al enfoque y los métodos propuestos por el PQA. En ella se descarta que el programa sea innovador y se afirma que supone, en realidad, una vuelta a viejas prácticas pedagógicas. También, destaca que se ha instalado en los medios que “el método de la conciencia fonológica está prohibido en nuestro país desde la década de los 90” y que “quieren imponer nuevamente la rivalidad entre una perspectiva psicogenética vs una perspectiva desde la conciencia fonológica, cuestión totalmente arbitraria e irreal”. Se señala que “en las aulas se despliegan todas las estrategias, se mezclan, se mixturán, se piensa en cada grupo, en cada estudiante”.

En segundo lugar, tomamos el tópico de autonomía docente por un lado y el de aplicación de programas por otro y encontramos los siguientes estudios, que también son escasos. Con respecto a la autonomía docente, la investigación “La autonomía pedagógica como potencialidad formativa en los actores educativos del aula” evalúa el abordaje de la autonomía pedagógica como potencialidad formativa en los actores educativos del aula. Deroncele Acosta, Gross Tur y Medina Zuta (2021) basándose en otros autores, comprenden la autonomía como la capacidad de distanciamiento, reflexión crítica, toma de decisiones y acción independiente. Ella presupone, pero también requiere, que el alumno desarrolle un tipo particular de relación con el proceso y contenido de su aprendizaje. La capacidad de autonomía se demuestra en la manera en la que el aprendiente aprende y en la manera en la que transfiere lo aprendido en otras situaciones. La autonomía supone tener en cuenta los estándares, indicaciones y reformas estatales y organizacionales desde una perspectiva centrada en el docente y el estudiante, quienes deben adecuar los diferentes requisitos y exigencias al contexto.

En lo relacionado con la autonomía del docente, Friedman (1999, citado en Deroncele Acosta, Gross Tur & Medina Zuta, 2021) estructuró un rango de cinco opciones, donde el valor 1 los profesores no tienen autonomía, no están autorizados a tomar la iniciativa y ni se les permite introducir cambios en los métodos de enseñanza y el plan de estudios o en cualquier otro elemento de la vida escolar, en el 2 presentan escasa autonomía y libertad de elección dentro de

límites de los programas, normas y regulaciones existentes según lo definido por administradores escolares, el 3 tienen una autonomía moderada ya que se les permite y anima a iniciar nuevas ideas y programas, pero deben ser autorizados en forma previa a la ejecución, en el 4 presentan una alta autonomía, los docentes tienen libertad de innovar e implementar un nuevo plan de estudios y métodos, dentro de los límites convenidos y el 5 representa completa autonomía donde tienen total libertad para iniciar e implementar nuevas ideas, programas o currículos enmarcado en principios morales y legales.

En Deroncele Acosta, Gross Tur & Medina Zuta (2021, p. 229), además, se rescata la diferencia entre autonomía didáctico-pedagógica y autonomía curricular, según Vangrieken & Kyndt (2020). La primera se vincula con la libertad para la preparación de la lección, la elección y el uso de materiales y tareas para los estudiantes, la evaluación, los métodos y estrategias de enseñanza, el uso del tiempo, la planificación y el manejo del comportamiento. La segunda incluye el contenido de la lección, la flexibilidad en la implementación del plan de estudios en el aula y el establecimiento de metas para los estudiantes.

Otra investigación que observamos es “La autonomía del trabajo docente. Apuntes sobre impactos del cambio de gobierno, de autoridades de la educación y transformación curricular (Stevenazzi Alén y Díaz Reyes, 2023). La misma tiene por objetivo analizar las repercusiones que el cambio de gobierno, de autoridades de la educación y de las políticas educativas tiene, tanto en la autonomía del trabajo docente como en los cotidianos escolares, desde las percepciones de docentes uruguayos pertenecientes a instituciones educativas públicas. El trabajo recupera elementos del programa de investigación Formas escolares y posiciones docentes en la producción del derecho a la educación en el Uruguay actual, de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República. Afirma que, frente a determinadas políticas, los docentes quedan atrapados en aspectos formales o reglamentarios, en una propuesta que les resulta ajena y que los convierte en meros ejecutores.

También, hallamos “Autonomía profesional y reflexión del docente: Una resignificación desde la mirada crítica” (Bazán y González, 2007), que busca resignificar y complejizar la noción de profesionalización docente, relevando la dimensión de autonomía profesional. Se funda en una mirada sociocrítica y busca esbozar una tipología de la capacidad de reflexión del docente que transita desde una autonomía profesional de orden instrumental hacia la construcción de una autonomía profesional emancipadora y transformadora. Mencionan que pueden distinguirse tres orientaciones o modelos de formación: 1- La autonomía profesional de unos, es una jaula para otros (el interés técnico). El papel del docente se ha visto reducido al de un ejecutor de programas en los que no ha tenido ninguna participación. Su competencia profesional se restringe de esta manera al dominio técnico de unos métodos para alcanzar unos resultados previstos, implicando

ello una jerarquía entre conocimiento y práctica (pp. 78-79). 2- Autonomía profesional adquiere sentido comprensivista (El interés práctico). Se trata de un actuar intersubjetivo, aspecto que nos sitúa en el ámbito de la interacción, que desde una racionalidad comunicativa nos conecta con el diálogo, la deliberación, la reflexión y el consenso (pp. 79-81). 3- La autonomía profesional se vuelve emancipación (El interés sociocrítico). La perspectiva que se asume obedece a un proceso colectivo, de construcción social permanente, que si bien está orientada por principios y valores individuales, sólo es posible en un contexto de relaciones que implica una construcción colectiva y consensuada de aquellos valores sociales acordados (pp. 81-82).

Teniendo en cuenta el escaso tratamiento del problema hasta el momento, formulamos el problema de investigación.

PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN

Este trabajo surge como una necesidad de cuestionarnos y reflexionar acerca de las metodologías de enseñanza aprendizaje en la Educación Inicial, partiendo de la trayectoria de más de 30 años de experiencia singular, situada y por ello, subjetiva. Dicha vivencia se acompaña de lecturas sobre los modelos pedagógicos, políticas educativas implementadas en las últimas décadas en el nivel y los resultados de la implementación piloto del programa en una sala de niños de preescolar de La Plata (2018), investigación realizada por Sandra Marder y que tuvo como directora a la Dra. Borzone. El programa piloto se planteó con rigurosidad. De los dos grupos de niños que lo aplicaron durante 7 meses solo uno llegó a término, ya que en uno de los grupos experimentales (17 niños) “no se pudo llevar adelante el programa completo con la frecuencia mínima esperada debido al ausentismo de los niños y a tres cambios de docentes, motivo por el cual si bien se continuó trabajando en esa sala, el análisis de los datos correspondientes a ese grupo no resulta válido” (Marder, 2018, p. 100).

Más adelante, en una entrevista para Infobae, titulada “La escuela de hoy está condenando a los chicos pobres a ser analfabetos” Ana Borzone (2023) sostiene que “no se puede adjudicar a la pobreza la responsabilidad de que los niños no aprendan” y denuncia “la gran estafa educativa de no enseñarles a leer y escribir y luego dejarlos pasar”. Entonces, nos preguntamos: ¿La aplicación efectiva del programa replica las mismas condiciones estrictas del programa piloto con la que se obtuvo ese resultado?

De las preguntas que surgen de la lectura del material del PQA, nos centramos en aquellas que tienen como categoría central la autonomía docente. Asimismo, ponemos la mirada en la aplicación de un programa que consideramos que posiblemente pueda cercenar el poder creativo de la docencia de nivel inicial. Por ello, formulamos las siguientes preguntas:

¿El enfoque en el que se enmarca y la aplicación rigurosa del PQA conllevan la limitación de la autonomía docente, puesto que se siguen las intervenciones como un instructivo automatizado y el uso del libro como un mero recurso?

¿Cómo afecta la ausencia de articulación del programa dentro del ciclo del ciclo de Jardín de Infantes y en la unidad pedagógica entre primer y segundo grado en la Educación Primaria y qué consecuencias tiene la falta de continuidad pedagógica en la práctica docente?

¿Cómo influye la disparidad en la formación docente y la falta de seguimiento y monitoreo del programa en la capacidad de generar conocimiento situado?

Con base en estos interrogantes, nuestro objetivo general es explorar el impacto generado por el PQA respecto de la autonomía de la docencia mendocina como alfabetizador inicial. Específicamente, buscamos indagar si el método de alfabetización del PQA, la aplicación del programa y el uso del libro Klofky en la sala de 5 años del ciclo de Jardín de Infantes de

Educación Inicial y primer grado de Nivel Primario impactan en la autonomía de la docencia; rastrear la articulación del programa dentro del ciclo de Jardín de Infantes y en la unidad pedagógica de primaria entre primer y segundo grado en la Educación Primaria; Sondear sobre la capacitación de la docencia que aplica el programa, seguimiento y monitoreo del programa y su influencia en el grado de autonomía docente.

Nuestras anticipaciones de sentido o hipótesis son tres. La primera expone que el PQA condiciona la autonomía de la docencia mendocina en las escuelas estatales de gestión pública y privada, puesto que es el ámbito de aplicación. La segunda expresa que la autonomía de la docente que presta servicio en sala de 5 años se ve mayormente condicionada por la ausencia de articulación entre esta y las demás salas del ciclo de Jardín de Infantes de la Educación Inicial y así también con el primer grado de la Educación Primaria. Por último, la tercera formula que la disparidad en la formación y la inexistencia de monitoreo del PQA influye directamente en la capacidad de generar conocimiento situado, desde la autonomía docente.

Para cerrar la enunciación del problema, queremos mencionar la escasa investigación sobre el tema y la ausencia de reportes o informes oficiales. Esta investigación resulta relevante para aportar datos acerca de los resultados prácticos de la implementación del programa en Mendoza, así como lo sería profundizarla, esta vez en la totalidad de la provincia.

MARCO TEÓRICO

En Argentina, hemos construido a lo largo del tiempo un Sistema Educativo que está regulado por ley. Hasta el momento, hemos tenido tres leyes de educación que plantearon diferentes propuestas educativas, cada una influenciada por los enfoques y métodos de aprendizaje de su época, especialmente en la enseñanza de la escritura y de la lectura en las escuelas.

La primera fue la Ley de Educación Común (1884), que estableció la enseñanza primaria gratuita, gradual, obligatoria y laica para todos los habitantes del país. Su propósito era organizar y hacer eficiente la alfabetización de la población, además de garantizar la igualdad de acceso a la educación. Esta ley también tenía la finalidad de unificar la lengua en un país con una población diversa en sus orígenes, promoviendo la alfabetización como un camino hacia el conocimiento.

Luego, la Ley Federal de Educación (1993) introdujo cambios profundos en el sistema educativo argentino, adaptándose a un contexto político, social y económico distinto, marcado por las reformas estructurales de los años 90. Esta ley promovió la descentralización educativa y la transferencia de responsabilidades a las provincias. Sin embargo, su implementación generó críticas en cuanto a la tendencia hacia la mercantilización de la educación, en un marco de reformas neoliberales.

Más adelante, la Ley de Educación Nacional (2006) estableció un nuevo paradigma, devolviendo al Estado el rol indelegable como garante de la educación como derecho personal y social, un derecho humano y un bien público. Su objetivo principal era garantizar inclusión, calidad y equidad educativa en todo el país, fortaleciendo la participación del Estado en la reducción de desigualdades entre las provincias.

A lo largo de la historia, se han implementado diversos planes de alfabetización para mejorar las habilidades de lectura y escritura de la población. Estos planes han sido estrategias de mediano o largo plazo diseñadas por el gobierno nacional o provincial para orientar el desarrollo del sistema educativo, con objetivos generales y políticas públicas específicas. Entre ellos podemos nombrar el Plan Nacional de Alfabetización (1983-1989), lanzado tras el retorno a la democracia, enfocado en reducir el analfabetismo entre jóvenes y adultos sin educación básica. Actualmente, el Plan Nacional de Alfabetización (2024), fue lanzado por el presente gobierno con el objetivo de garantizar que todos los estudiantes del país puedan leer, comprender y producir textos acorde a su nivel educativo.

A nivel provincial, se implementó el Plan Estratégico de Alfabetización de Mendoza (PEAM) (2022) que declara la Alfabetización como política educativa prioritaria para todo el territorio provincial y busca garantizar la formación inicial y continua como el acceso a especialización en el área de alfabetización para docentes.

Junto con estos planes, se proyectan programas específicos que implementan acciones concretas dentro del sistema educativo, dirigidos a poblaciones determinadas y con objetivos específicos. Un ejemplo es el Programa “Queremos Aprender”, una iniciativa de la provincia de Mendoza lanzada en 2017, fue diseñada para la Sala de 5 años de Educación Inicial ciclo Jardín de Infantes y Primer grado de Educación Primaria, sin estar originalmente vinculado a ningún plan provincial y nacional. Sin embargo, en diciembre de 2022 por la sanción de la ley provincial N° 9438 el programa comienza a integrar al PEAM, y en mayo de 2024, Mendoza adhiere al Programa Nacional de Alfabetización quedando así enmarcado.

En este trabajo, nos enfocamos en el proceso de implementación del Programa “Queremos Aprender”, como ya hemos mencionado, fue propuesto por el gobierno escolar de Mendoza desde el año 2017, y el rol de la docente en el ejercicio de su profesión respecto del tema de la alfabetización inicial. Para ello, es fundamental realizar un recorrido histórico por los procesos de alfabetización en Argentina y los distintos enfoques y métodos utilizados en la enseñanza de la lectura y la escritura en los primeros años de escolaridad. Leer y escribir requiere movilizar recursos cognitivos, lingüísticos, socio-emocionales, motrices y culturales a través de estrategias eficaces que promuevan el aprendizaje escolar.

Nuestro sistema de escritura se basa en el principio alfabético, donde a cada fonema del lenguaje oral le corresponde un grafema. A lo largo de la historia, han existido diversos sistemas de escritura, diferenciados según las unidades del lenguaje que representan. Los sistemas logográficos representan palabras o morfemas, mientras que los sistemas fonográficos representan sonidos (fonemas). Dentro de esta última categoría se ubican los sistemas de escritura alfabéticos, como el del español, que representan el habla a nivel del fonema.

Aprender a escribir implica analizar la palabra oral y establecer correspondencias entre fonemas y grafemas, lo que requiere el desarrollo de habilidades de conciencia fonológica y el conocimiento de las letras. Paralelamente, aprender a leer implica la recodificación fonológica, es decir, el establecer correspondencias entre grafemas y fonemas.

El proceso de la alfabetización en Argentina tiene sus antecedentes en la organización del sistema educativo nacional desde 1884, con modificaciones a lo largo del tiempo y diversas experiencias que analizaremos en este trabajo

Nuestro objeto de estudio aborda la Educación Inicial y primeros años de la Educación Primaria, lo que hace relevante destacar que la Educación Inicial consolidó su identidad a partir de la Ley de Educación Nacional. Esta norma establece dos dentro de la Educación Inicial: el Jardín Maternal (de 45 días a 2 años) y el Jardín de Infantes (de 3 a 5 años).

También, la Ley de Educación Nacional y sus modificatorias introducen el concepto de Unidad Pedagógica, que extiende el proceso formal de la alfabetización inicial desde la Sala de 4

años hasta el 2° grado de la escuela primaria. Este nuevo cambio implica nuevas experiencias en el aula y una nueva lógica de trabajo para las instituciones y docentes involucrados en la alfabetización.

La atención a la primera infancia y el rol de quienes la educan, han evolucionado significativamente, adaptándose a los cambios sociales, pedagógicos y tecnológicos. Este tema ha sido parte de la agenda político-educativa del país, primero por su función social y luego por la necesidad de garantizar el derecho a la educación desde el nacimiento.

Por su parte, la UNESCO, a través del seguimiento de los resultados de los procesos de alfabetización, establece lineamientos comunes para los estados miembros. Cada país los adopta en mayor o menor medida, según sus prioridades y recursos.

Para comprender la situación actual de la alfabetización inicial y el rol del docente, debemos realizar un recorrido por los principales métodos que se implementaron en nuestro país, y como consecuencia, llegaron a nuestra provincia, actualmente a través del programa “Queremos aprender”, objeto de nuestro estudio y análisis.

MÉTODOS DE ALFABETIZACIÓN QUE REPERCUTIERON EN ARGENTINA

A lo largo de la historia, los métodos y estrategias para la enseñanza de la lectoescritura, han evolucionado o retrocedido según el contexto histórico, político y socioeconómico, así como en función de las teorías pedagógicas predominantes de cada época.

Las políticas educativas y los lineamientos adoptados han intentado, mayor o menor medida, responder a los cambios sociales, los desafíos y las necesidades de cada momento, promoviendo aquellas estrategias consideradas más adecuadas y eficientes según la perspectiva dominante o los intereses de quienes ejercían el poder.

Cada ley educativa define su concepción de sujeto, conocimiento, enseñanza y aprendizaje, reflejando los valores, objetivos y prioridades de la sociedad en un determinado período. De este modo la educación ha sido instrumento clave en la formación del ciudadano que cada contexto histórico ha considerado necesario para el desarrollo del país.

1. ANTES DE LA LEY 1420

En Argentina, antes de la Ley de Educación Común, no se contaba con un sistema educativo laico y estatal. No existía una política educativa nacional; la educación era diversa, desorganizada y dependía de iniciativas privadas o provinciales. La enseñanza estaba

mayormente en manos de instituciones religiosas, especialmente la Iglesia Católica, que impartían educación basada en valores religiosos.

El sistema educativo era elitista, reservado mayormente para las clases altas, mientras que los sectores populares, indígenas y rurales tenían poco acceso a la instrucción formal. Los niveles de analfabetismo eran altos debido a la falta de infraestructura educativa y la escasa presencia de escuelas en zonas rurales. Muchas instituciones eran gestionadas por comunidades inmigrantes, que formaban escuelas adaptadas a sus propias tradiciones culturales.

En cuanto a la infancia, los niños pequeños que no pertenecían a la escolaridad primaria eran cuidados principalmente por sus familias y comunidades. No existía un sistema formalizado de la Educación Inicial ni servicios organizados para el cuidado de la primera infancia. Los primeros intentos de educación en este nivel tuvieron un carácter asistencialista, con iniciativas caritativas y filantrópicas. Un ejemplo de esto fue la creación de la Casa de Niños Expósitos (1779) y con la Sociedad de Beneficencia (1823) que representaron los primeros ensayos de educación con cierta sistematicidad, como se detalla en el Diseño Curricular Provincial de Educación Inicial de la provincia de Mendoza (2015).

1.1 Primeras influencia pedagógicas en la Educación Inicial

La Educación Inicial tiene sus raíces en el siglo XVIII, cuando comenzó a reconocerse la importancia de la educación en los primeros años de vida. Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) educador suizo, discípulo de Rousseau, impulsó la idea de educar a las clases sociales menos favorecidas promoviendo su libertad y autonomía. Según García (2012, p. 50), su figura está ligada “a la lucha por educar a las clases sociales menos favorecidas, en favor de su libertad y de su autonomía, a partir de lo que son y de lo que aspiran a ser”. Enfatizó la importancia del aprendizaje a través de los sentidos y el amor como base para la enseñanza. Como menciona Ramos Valdez (2007), estableció cinco elementos fundamentales para el proceso educativo: espontaneidad, intuición, método, equilibrio de fuerzas y colectividad (Ramos Valdez, 2007, p. 49). Además, desarrolló sus ideas sobre secuencias de aprendizaje y fue pionero en integrar el juego y la observación como herramientas educativas.

Más adelante, en el contexto de la Revolución Industrial, Friedrich Fröbel (1782-1852) pedagogo alemán, reconocido como creador del concepto de “Kindergarten” (jardín de infantes), considerado el primer nivel de educación formal para niños pequeños. Su propuesta era brindar un espacio educativo donde los niños pudieran aprender a través del juego y la interacción con el entorno. El pedagogo sostenía que no debía tratarse al alumnado “como un trozo de arcilla, sino como un jardín que cuida a sus plantas, con el fin de que el alumno y la alumna se desarrollen

buscando el equilibrio entre sus fuerzas” (Red Educa, 2024). Además, enfatizó en la importancia de los juegos y los juguetes para aprender el significado de la familia en las relaciones humanas (Red Educa, 2024). Además, fue uno de los primeros educadores en destacar la importancia del juego, los juguetes y las actividades lúdicas como herramientas esenciales para el aprendizaje. Su visión establecía que “la escuela no es preparación para la vida, sino un aspecto de la vida, vida viviente y vivida; sólo así puede ser educación” (Ramos Valdez, 2007, p. 71). Su propuesta incluyó materiales didácticos, el juego y la actividad recreativa como base para el desarrollo integral del niño, ideas que con el tiempo influenciaron la educación inicial en Argentina.

1.2 Métodos tradicionales de alfabetización en Argentina

Los métodos tradicionales de alfabetización fueron los que predominaron en Argentina hasta mediados del siglo XX. Los principales son el Método Alfabético, el Método Silábico y el Método Sintético.

El Método Alfabético o de Deletreo fue el principal enfoque utilizado en la enseñanza de la lectoescritura en la Argentina desde la época colonial (siglo XVII) hasta bien entrado el siglo XIX. Influido por la tradición educativa europea y vinculado a la enseñanza de la Iglesia Católica, este método enseñaba primero las letras del alfabeto de forma aislada y ordenada, para luego combinarlas en palabras. Se basaba en la memorización del abecedario y el uso de herramientas como cantones (tablas o soportes de madera que contenían inscripciones con letras, sílabas y palabras) y cartillas (pequeños manuales que contenían el abecedario, sílabas, palabras y oraciones simples). Este método, repetitivo y mecánico, se centraba en la copia y memorización de textos religiosos como el Padre Nuestro y el Ave María, reforzando la doctrina cristiana entre los indígenas y criollos. Su predominio continuó hasta la sanción de la Ley 1420 de Educación Común (1884), cuando comenzaron a surgir métodos más comprensivos y significativos.

1.3 La alfabetización en la primera mitad del siglo XIX

Con la independencia de Argentina (1810-1820), el país inició un proceso de reorganización y expansión educativa. Sin embargo, el sistema escolar estaba en sus primeras etapas. La alfabetización seguía vinculada a la educación religiosa, maestros privados y métodos autodidactas. La enseñanza continuaba siendo limitada a sectores privilegiados.

Un avance importante fue la publicación, en 1849, del Método de lectura gradual, creado por Domingo Faustino Sarmiento. Este método innovador abandonó la enseñanza del abecedario por nombres de letras y propuso enseñar las consonantes según sus sonidos fonéticos. De este

modo, se reemplazaron las tradicionales cartillas y cantones coloniales por un enfoque más gradual, accesible y efectivo para la alfabetización infantil (Memoria Chilena, S/F).

Como narra Perelstein de Braslavsky (2014), Sarmiento propuso la creación de una ortografía americana exacta, “fundada en la correspondencia estricta entre la lengua escrita y hablada para facilitarle al pueblo el aprendizaje de la lectura y de la escritura, evitándoles a los americanos la mancha de ignorantes” (p. 31). Este método representó un paso clave en el proyecto de Sarmiento de unificar el país a través de una misma lengua y promover la modernización a través de la educación.

1.4 El rol del docente antes de la Ley 1420

Antes de la sanción de la Ley 1420, la docencia era vista como una vocación o un servicio, en lugar de una profesión sistematizada. La enseñanza carecía de regulaciones estatales y de una formación profesional formal; la mayoría de los maestros eran autodidactas o poseían conocimientos básicos.

En su mayoría estaban vinculados a instituciones religiosas, especialmente la Iglesia Católica, que tenía un papel predominante en la educación. Su rol era principalmente de transmisor de conocimientos básicos, centrados en la lectura, la escritura y el cálculo elemental. Además tenía la función de inculcar valores religiosos y morales, actuando como guías espirituales.

El modelo pedagógico era altamente disciplinario y autoritario. La enseñanza era memorística y repetitiva, con escaso énfasis en el pensamiento crítico. La figura del maestro representaba una autoridad incuestionable, cuya principal tarea era mantener el orden en el aula.

1.5 Precedentes legales de la Ley 1420

Los antecedentes legales que sentaron las bases para la sanción de la Ley 1420 incluyen:

- Constitución Nacional (1853/1860): estableció la responsabilidad del Estado en fomentar la educación primaria
- Ley de Subvenciones (1871): promovió políticas educativas durante la presidencia de Domingo F. Sarmiento que sentaron las bases del sistema escolar, aunque la educación seguía siendo desigual.
- Creación del Consejo Nacional de Educación (1881): organismo que comenzó a regular la enseñanza en el país.

- Congreso Pedagógico (1882): reunió expertos para debatir la organización educativa del país. Según Storni de Orozco (1961, p. 16), “tuvo por misión concretar en ideas e iniciativas la opinión pública que se movía respecto a educación, a fin de impulsarla y mejorarla”.

Estos antecedentes prepararon el camino para la sanción de la Ley 1420 de Educación Común (1884), que marcó el inicio de un sistema educativo organizado, laico y universal en Argentina.

2. LEY DE EDUCACIÓN COMÚN N° 1420 (1884)

La Ley N° 1420 de Educación Común, sancionada en 1884, fue un hito crucial en la historia educativa de Argentina, ya que estableció la enseñanza primaria como gratuita, gradual, obligatoria y laica para todos los habitantes del país. Esta ley introdujo una estructura educativa que buscaba organizar y hacer más eficiente la alfabetización de la población, promoviendo la igualdad de acceso a la educación.

La revolución pedagógica que resultó de la creación de miles de escuelas primarias en todo el territorio nacional, marcó un cambio en la democratización del conocimiento y la cultura. Antes de esta ley, la educación estaba a cargo principalmente de la Iglesia, que la utilizaba para adoctrinar a la población en la fe religiosa y estaba restringida a clases acomodadas de la sociedad. Con la creación de los sistemas nacionales de educación pública, la alfabetización se integró en los programas educativos para formar al ciudadano en la lectura y escritura de manera masiva. En este contexto, los orígenes de la institucionalidad educativa estuvieron caracterizados por la instrucción pública, la homogeneización y el disciplinamiento.

Además, la Ley 1420 también propuso construir una cultura nacional, combatiendo lo que se consideraba “barbarie” e impulsando una visión de modernización a través de la educación. En ese momento de gran inmigración, especialmente europea, los docentes desempeñaron un papel clave en la integración de los hijos de inmigrantes al sistema educativo argentino, promoviendo el aprendizaje del idioma español y la adopción de costumbres nacionales. Así, la escuela se convirtió en un instrumento fundamental para la construcción de una identidad nacional, buscando unificar a ciudadanos de estados pluriculturales, con diferentes lenguas y culturas, en un solo estado con una lengua y cultura comunes.

Un precedente clave en esta visión fue la obra de Domingo Faustino Sarmiento, quien en su Educación Popular (1848) sentó las bases del papel de la escuela primaria como fundamento de civilización y progreso. Sarmiento (citado en Ramos Valdez, 2007, p. 88) sostenía que “de nada sirve un puñado de grandes sabios en medio de una masa de desposeída e ignorante” y

abogaba por la educación primaria como una herramienta para redimir a la población y contribuir al engrandecimiento del país.

En ese marco, en 1870, Sarmiento fundó en la provincia de San Juan el Primer Jardín de Infantes de Argentina, inspirado en las ideas del pedagogo alemán Friedrich Froëbel. Sarmiento defendió la educación infantil como base para el desarrollo tanto personal como nacional.

En 1878, también fundó en Mendoza la Escuela Normal de Maestras “Dr. Nicolás Avellaneda”. Si bien, la Ley 1420 (1884) estableció la educación primaria como obligatoria y estructuraba el sistema educativo en niveles primario y secundario, no desarrollaba claramente un nivel inicial. Sin embargo, preveía la creación de “uno o más Jardines de Infantes en las ciudades donde fuera posible dotarlos suficientemente” lo que llevó a la creación del primer Jardín de Infantes anexo a las escuelas normales en 1890 como parte del Departamento de Aplicación (Diseño Curricular Provincial de Educación Inicial de la Provincia de Mendoza, 2015, p. 13).

2.1 Métodos de Alfabetización en los Inicios del Sistema Educativo

En el contexto de la Ley 1420, donde la prioridad era enseñar habilidades básicas de lectura y escritura de manera rápida y funcional a una población que recién comenzaba a incorporarse al sistema educativo formal, se implementaron métodos de alfabetización basados en la repetición y la mecanización.

El método silábico y sintético fue clave en la alfabetización masiva desde finales del siglo XIX hasta mediados del siglo XX.

El Método Silábico: Se centraba en la enseñanza de las sílabas en lugar de letras aisladas, facilitando la formación de palabras y permitiendo una rápida mecanización del proceso de lectura. Era considerado un método eficiente y fácil de implementar por docentes con formación limitada.

El método Sintético: Combina el método alfabético y el silábico, pasando de letras a sílabas y luego a palabras y frases. Aunque eficiente, no promovía la comprensión lectora ni la capacidad crítica.

En esta etapa, la enseñanza se basaba en la repetición, la memorización y la homogeneización. La alfabetización tenía un fuerte carácter disciplinador y buscaba integrar a la población en el modelo de ciudadano establecido por el Estado.

2.2 El Rol del Docente y la Profesionalización de la Enseñanza

Con la ley 1420, el docente pasó a desempeñar su rol fundamental dentro del sistema educativo, sujeto a planes y programas oficiales. Su función se institucionalizó, promoviendo su formación, profesionalización y otorgándole un estatus social relevante.

Se establecieron escuelas normalistas donde los docentes eran entrenados bajo un modelo rígido y jerárquico, con principios pedagógicos modernos y de calidad. La formación de los maestros se basó en principios científicos, eliminando la enseñanza religiosa como eje central y promoviendo una educación basada en el conocimiento universal.

En las escuelas:

- Se priorizaba la enseñanza simultánea y uniforme, sin considerar las diferencias individuales de los estudiantes.
- Los docentes debían reflejar valores de obediencia, rectitud y compromiso moral, heredando una fuerte influencia religiosa.
- La enseñanza estaba regulada por una estructura burocrática, asegurando el cumplimiento normativo y la eficacia de la educación.

A pesar de su rigidez, este modelo permitió una alfabetización masiva, estructurando el sistema educativo nacional y consolidando el derecho a la educación como un pilar del Estado.

Se consideró al docente como un actor fundamental en la construcción de la ciudadanía y la identidad nacional. Esto dignificó la profesión y la hizo clave en la transformación social. La profesión docente, especialmente en la educación primaria, comenzó a ser ocupada mayoritariamente por mujeres, quienes encontraron en la enseñanza una oportunidad laboral y social.

2.3 El Enfoque Conductista y su impacto en la educación (1920-1970)

El enfoque conductista comenzó a utilizarse en la enseñanza en áreas como la alfabetización inicial y la enseñanza de matemáticas. Esta teoría, con raíces en los trabajos de B. F. Skinner (1904-1990), psicólogo estadounidense sobre el condicionamiento operante y John B. Watson (1878-1958), psicólogo estadounidense, es una teoría de aprendizaje con énfasis en el comportamiento observable y medible, proponiendo que el aprendizaje podía ser modificado a través de recompensas y castigos.

Chacín Suárez (2021) explica que en esta teoría se considera el desarrollo del lenguaje dependiente exclusivamente de los estímulos externos y agrega que el lenguaje es una serie de

respuestas que el niño aprende por condicionamientos secundarios o repetidos. Este modelo de enseñanza dio lugar a un enfoque más estructurado, técnico, mecanicista y estandarizado, priorizando la memorización y el aprendizaje repetitivo. En la alfabetización escolar, esto se reflejó en prácticas como ejercicios repetitivos para automatizar la lectura y la escritura, el aprendizaje secuenciado de letras, sílabas y palabras, y el uso de estímulos y recompensas para reforzar respuestas correctas. La evaluación se basaba en pruebas que medían precisión en la lectura y escritura.

Entre 1940 y 1970 el Enfoque Conductista comenzó a tener influencia en la educación inicial a partir de los aportes de Skinner en el condicionamiento operante. También influyó en las prácticas pedagógicas, se fomentaba la repetición de actividades y tareas simples para consolidar aprendizajes básicos, el uso de refuerzos positivos y negativos para moldear comportamientos mediante el establecimiento de rutinas, y normas, mediante premios o estímulos. Las ideas conductistas ganaron mayor terreno en contextos que valoraban el control y la estandarización.

2.4 La Teoría de la Maduración de Gesell (1930-1960)

Arnold Gesell (1880-1961) psicólogo y pediatra estadounidense propuso que el aprendizaje debía esperar la madurez biológica del niño. Según su teoría, la enseñanza formal de la lectoescritura en la primera infancia era innecesaria incluso perjudicial. En esta etapa, se priorizaba el desarrollo motor, emocional y social a través del juego.

Uno de los problemas de esta teoría fue su rigidez. Montagud Rubio (2019) explica que el centro se puso en el concepto de maduración fisiológica y se dejaron de lado aquellos aspectos relacionados con el entorno y los estímulos sociales. Se ignoró el impacto significativo del estímulo que representa la enseñanza escolar y familiar.

2.5 Transformaciones en la Enseñanza de la Lectoescritura (1950-1980)

A partir de la década de 1950, con la influencia de la Escuela Nueva como movimiento pedagógico, se comienzan a cuestionar los métodos tradicionales de la enseñanza de la lectoescritura. Esta nueva educación “reivindica la significación, el valor y la dignidad de la infancia, se centra en los intereses espontáneos del niño y aspira a fortalecer su actividad, libertad y autonomía” (Palacios, 1978 citado en Narvaez, 2006, p. 630).

Así, se introducen los Métodos Activos, que priorizan la comprensión sobre la repetición mecánica.

El Método Analítico: Se parte de un texto completo, que se leía en voz alta para comprender su significado y el cual luego se descompone en palabras, sílabas o letras. Estas palabras y sílabas se usaban para construir nuevas frases.

El Método Global: se basa en el reconocimiento visual y la comprensión del significado del texto en su conjunto, sin necesidad de descomponerlo.

Estos enfoques promovieron un aprendizaje más contextualizado y significativo, sentando las bases para la pedagogía constructivista y socioconstructivista en las décadas siguientes.

En la década de 1960 la mayoría de los países de América Latina, incluida Argentina, formaban parte de la United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization que significa Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Bajo la influencia de este organismo internacional se promovieron reformas educativas orientadas hacia la modernización y la estandarización del sistema educativo para responder a las demandas del desarrollo económico, la industrialización y el crecimiento poblacional. Este crecimiento demográfico exigía ampliar los sistemas educativos para atender a más estudiantes, lo que llevó a estándares comunes para planificar y evaluar la educación. La alfabetización fue una prioridad, y los programas masivos requerían un enfoque sistemático y estandarizado que facilitó la expansión de la educación básica, reduciendo el analfabetismo.

2.6 Aportes que influyeron en la Educación Inicial

María Montessori (1870-1952) médica y educadora italiana, desarrolló un método educativo que respetaba los ritmos naturales de los niños, utilizando materiales específicos para fomentar su autonomía. Tras trabajar con niños deficientes en una clínica psiquiátrica, Montessori adaptó sus métodos a niños “normales” obteniendo resultados exitosos. Según Ramos Valdez (2007, pp. 153-154), entre sus aportes se incluyen el aprendizaje de la escritura que se inicia con ejercicios sensoriales, el dibujo y otros materiales, a través de tres etapas: “a) Trazado de figuras con lápiz dentro de unas molduras de hierro b) Ejercicios visuales y táctiles sobre letras en papel esmerilado c) Composición de palabras con alfabeto de letras móviles se trata por tanto un método fónico analítico-sintético”.

Su método llegó a la Argentina, aunque su adopción formal fue gradual, en 2007 se creó la Fundación Argentina María Montessori (FAMM), promoviendo esta pedagogía en Sudamérica. Un ejemplo de la implementación del enfoque en Argentina se dio en 2019 en Mendoza, donde iniciaron capacitaciones para aplicar este método en Jardines Maternales y Centros de Apoyo Escolar (CAE). También se encuentra el Proyecto de Extensión de la Facultad de Educación de la Uncuyo: El Patio como herramienta educativa: “Jugando con tierra” que se lleva a cabo en el

Jardín Maternal Municipal “Multicolores” del B° Sarmiento de Godoy Cruz” el cual ha influido en otros jardines y centros de la provincia. El proyecto busca que los jardines adapten sus prácticas educativas para fomentar la autonomía y el desarrollo integral de los niños.

Por su parte, Rosario Vera Peñaloza (1873-1950), pedagoga que es reconocida como la “madre de la educación inicial” en Argentina, jugó un papel fundamental en la creación de jardines de infantes y en la promoción de la educación temprana. Según Verá de Flash (2012, p. 31),

Logró ensamblar la rigidez montessoriana con el excesivo simbolismo froebeliano; entre otras cosas recomendaba la observación de la naturaleza y el aprovechamiento de los variados e innumerables materiales que proporciona la misma como el algodón, paja, lana, piedras, arena etc., con los que las maestras podrían permitirse una mayor creatividad con bases científicas; a su criterio nada debía quedar librado a la improvisación. (Verá de Flash, 2012, p. 31)

Esta combinación de creatividad y base científica fue una de sus mayores contribuciones al campo de la educación inicial, permitiendo que las maestras desarrollaran enfoques más innovadores y efectivos en su trabajo educativo.

La formalización del cuidado y la educación de la primera infancia en Argentina comienzan a desarrollarse más claramente en el siglo XX, con la expansión de las escuelas infantiles y jardines de infantes.

2.7 Primeros pasos en la Educación Inicial

En 1910, tras el Centenario de Mayo, se inauguró el Primer Kindergarten de la provincia en la Capital mendocina, un establecimiento pionero en la aplicación de teorías de la Nueva Escuela. Sin embargo “en 1914, el Director General de Escuelas Sr. M. Antequeda opinaba que el jardín debía suprimirse pues no prestaba ningún servicio importante a la educación de la niñez” (Diseño Curricular Provincial de Educación Inicial de la Provincia de Mendoza, 2015, p. 13), por lo que en 1915 el gobierno escolar decidió vincular esta institución a un establecimiento primario y lo trasladó a la escuela Patricias Mendocinas, recién en 1938 recuperó la exclusividad como jardín con el nombre de “Merceditas de San Martín”.

Entre 1920 y 1930 se visibilizan las influencias de la Escuela Nueva el Jardín de Infantes se encuentra ante el desafío de incluir a niños/as provenientes de sectores vulnerables. Se comenzó a organizar las actividades en torno a temas significativos para los niños utilizándose el

Método basado en temas. Los temas se seleccionaban en función de los intereses, necesidades y experiencias cotidianas por ejemplo los animales, la familia, estaciones del año, que permitían abordar diferentes áreas del desarrollo.

Entre 1930 y 1940, hubo una expansión del Nivel Inicial y comenzaron a proliferar jardines de infantes en distintas provincias, tanto privados como estatales. Se institucionalizó el nivel inicial como parte del sistema educativo. El Diseño Curricular Provincial de Educación Inicial de la Provincia de Mendoza (2015) da cuenta de la creación de los Jardines de Infantes modelos N° 0-002 “Gregorio Araoz Alfaro” y el N° 0-003 “María Curie” en nuestra provincia en 1944.

Es recién en la segunda mitad del Siglo XX comienza a ser estudiada la alfabetización emergente. A partir de las décadas de 1960 y 1970 con la influencia de la Escuela Nueva y de enfoques activos y globales, se promovió una visión más activa del aprendizaje, destacando la importancia de trabajar con el lenguaje como parte del desarrollo integral del niño. La implementación de métodos de alfabetización en la Educación Inicial en Argentina tuvo un cambio significativo debido a grandes debates pedagógicos relacionados con las teorías psicológicas del desarrollo infantil lo que permitió una transición hacia la alfabetización inicial. Cristina Fritzsche (1921-2014) maestra y psicóloga social fue pionera de la Educación inicial en Argentina y Hebe San Martín Duprat (1930-2000) maestra y directora argentina que dedicó su vida a la formación de niños y docentes, desarrollaron enfoques centrados en metodologías activas para el Jardín de Infantes que proclamaban la capacidad expresiva y lúdica de los niños y comenzaron a poner en práctica los rincones de juego y juego trabajo para las salas de 5 años y los Centros de interés para las salas de 3 y 4 años inspirado por el pedagogo Ovide Decroly (1871-1932), pero reflejaba un tinte más latinoamericano rescatando los aportes de la pedagogía liberadora de Pablo Freire.

Comenzó a difundirse en nuestro país el concepto de Aprendizaje significativo (1963), desarrollado por el psicólogo y pedagogo estadounidense David Ausubel (1918- 2008). Este enfoque promovía la construcción de nuevos aprendizajes conectados con los conocimientos previos de los estudiantes, como un proceso contextualizado, ligado a los intereses, necesidades y experiencias concretas de los niños.

En 1971 se sanciona en Argentina la Ley 17878 que estableció formalmente la educación inicial como parte integrante del sistema educativo del país, marcando un importante avance en la atención y desarrollo de la primera infancia, impulsando la creación de jardines de infantes tanto en áreas urbanas como rurales.

En esta época, se producen acelerados cambios culturales y sociales, las mujeres se incorporan al trabajo surgiendo las primeras guarderías en las ciudades para cuidar a los niños mientras los padres trabajan, constituyendo los primeros ensayos del Jardín Maternal.

En la década 70 la Educación Inicial en Mendoza comienza a tener mayor presencia en la política educativa, normativa y presupuesto que se traduce en la creación de salas anexas en las escuelas primarias provinciales y nacionales llegando a tener 119 escuelas con jardines anexas, lo que generó la necesidad de crear el cargo de Inspectora en Educación Preprimaria.

2.8 La educación Argentina en la década de 1970

En la década de 1970, Argentina vivió un contexto de inestabilidad política, social y económica, lo que tuvo un gran impacto en el sistema educativo. Durante la dictadura cívico militar, la educación se tornó más estructurada, con una fuerte influencia del conductismo y el Modelo Tecnocrático. Este sistema educativo promovía la obediencia, el orden y la formación de ciudadanos funcionales a un modelo económico neoliberal.

La alfabetización fue vista como una herramienta para formar ciudadanos útiles para el proyecto nacional de modernización. El modelo era más instrumental que crítico, priorizando la adquisición de habilidades básicas de lectura y escritura para incorporar a los sectores populares al sistema productivo.

La dictadura tuvo un impacto profundo en todos los niveles educativos incluido el nivel inicial, con control ideológico y despolitización y censura de contenidos. Los materiales educativos, cuentos, canciones y actividades eran sometidos a revisión y eliminados aquellos que pudieran interpretarse cuestionadores del régimen. Se evitaban temas que promovieran el pensamiento crítico, la diversidad cultural o los valores democráticos. Los métodos activos y renovadores, como los derivados de la Escuela Nueva o aquellos enfoques centrados en la creatividad y la autonomía fueron desalentados y prohibidos en favor de prácticas más autoritarias y rígidas. Se puede decir que desde las políticas se invisibilizó el nivel inicial con reducción del financiamiento y planificación generando una desatención institucional, lo que produjo un retroceso en su historia y un estancamiento en la expansión de jardines de infantes, afectando el acceso en las zonas más vulnerables y dejando secuelas en el sistema educativo, incluso después del regreso de la democracia.

El grado de autonomía docente estaba limitado por un sistema educativo centralizado con currículos rígidos diseñados por el Estado. Se debían seguir programas oficiales basados en métodos tradicionales de enseñanza expositivos y memorísticos, libros de textos oficiales y evaluaciones estandarizadas. Las reformas educativas eran escasas condicionadas por crisis económicas y dictaduras en América Latina.

2.9 Las transformaciones educativas tras la dictadura (1983 en adelante)

Con el regreso de la democracia, se impulsó la reconstrucción del sistema educativo con enfoques más democráticos e inclusivos, alineado con los principios de justicia social, derechos humanos y pluralismo. Se buscó superar los daños causados por la represión, censura y desigualdad social promovidas por el régimen militar.

Los nuevos enfoques teóricos y las reformas pedagógicas jugaron un papel fundamental en esta transformación. El sistema educativo transitó desde métodos tradicionales hacia enfoques más dinámicos e integrales con un interés en el constructivismo y en las teorías del aprendizaje sociocultural. El sistema educativo buscaba integrar diversas estrategias para abordar la alfabetización en diversos contextos, especialmente en escuelas donde coexisten estudiantes con diferentes niveles de alfabetización, como escuelas rurales o de alta diversidad cultural.

Predominaban los métodos como el método mixto, que combinaba algunos aspectos de los métodos tradicionales, como el análisis mecánico de letras y sílabas, con enfoques más modernos como el global y analítico, que priorizaban la comprensión del todo. Esta combinación permitía un equilibrio entre lo mecánico y lo significativo, facilitando una transición entre métodos más rígidos y otros orientados al sentido. En esta etapa, el alfabetismo comenzaba a vincularse con la modernización y el desarrollo económico.

2.10 Medición de la alfabetización

La alfabetización se medía principalmente a través de censos nacionales y encuestas demográficas, pruebas simples de alfabetización, los indicadores educativos (matrícula, tasas de deserción), las estadísticas realizadas por organismos internacionales como la UNESCO, informes nacionales de educación y los informes de Desarrollo Humano, aunque estos planteaban una limitación al ser auto declarativos, limitados en la definición de alfabetización (ya que se considera alfabetizado alguien que sabía leer y escribir frases simples, ignorando habilidades funcionales más complejas como comprensión lectora o escritura avanzada) y mostraban desigualdad en la recolección de datos según las regiones y los grupos sociales.

A finales de los 90, se comenzó a medir no sólo si las personas sabían leer y escribir, sino también la calidad y funcionalidad de su alfabetización.

Por su parte la UNESCO, partiendo de la lectura de las estadísticas recogidas, propuso métodos y enfoques educativos destinados a responder a los desafíos globales de la época como la erradicación del analfabetismo, la educación para todos y el desarrollo sostenible. Algunos de los métodos propuestos fueron la alfabetización funcional, la educación popular e inclusiva influida por las ideas de Paulo Freire, los enfoques basados en competencia entre otros.

2.11 Métodos Funcionales

En la Argentina, debido a la diversidad de contextos y necesidades educativas, la educación atendía tanto a sectores populares que requerían una alfabetización práctica y funcional como otros sectores que requerían una educación más general orientada al desarrollo cognitivo y social en otros niveles escolares.

La implementación de los Métodos Funcionales de Alfabetización en Argentina no se dio en un momento único ni homogéneo sino que fue un proceso que surgió en respuesta a contextos sociales, educativos y económicos. Su funcionalidad dependía del contexto educativo y de los objetivos que se buscaban alcanzar, ya que respondían a necesidades prácticas y aplicables del aprendizaje en la vida cotidiana o en contextos específicos. Esto incluye enfoques que buscan utilidad inmediata, vinculación con el entorno y aprendizajes relevantes para el estudiante. Los métodos funcionales serían el Método Freire (alfabetización crítica), Alfabetización funcional, Método basado en temas y Aprendizaje significativo. Se usaron principalmente en contextos de educación de adultos o poblaciones con necesidades inmediatas de inserción laboral y social.

El Enfoque en la Pedagogía Crítica surgió con fuerza después de la dictadura como una respuesta al modelo autoritario y tecnocrático. El método desarrollado por Paulo Freire (1921-1997), filósofo y pedagogo brasileño que fue un defensor de la educación como medio de liberación social y un crítico de los modelos educativos tradicionales que, según él, oprimían a los estudiantes al mantener un sistema educativo autoritario y jerárquico. En su libro *Pedagogía del Oprimido* expone su enfoque educativo revolucionario partiendo de que la educación debe ser un proceso de liberación y no un acto de dominio. Su educación enfatiza en que las personas se sientan sujetos de sus pensamientos y los discutan, “En esta metodología, más que contar con un programa estipulado, se trata de buscar construir dialógicamente con los participantes” (Gil y Cortez Morales, 2018, p. 44). El Método Freire tiene fuerte impacto especialmente en programas de alfabetización de adultos, comunidades rurales, sectores vulnerables y movimientos sociales. Fomenta la reflexión crítica sobre la realidad social conectando la lectura y la escritura con el entorno sociopolítico, promoviendo el diálogo y la construcción colectiva porque contempla a la alfabetización como un acto político y de transformación social. La educación es un acto emancipador de los pueblos. Su antecedente está en el alto porcentaje de la población analfabeta que tenía Brasil. Por esto desde la política educativa es expansionista con el claro objetivo de terminar con el analfabetismo.

La Alfabetización Funcional, el enfoque estaba centrado en enseñar a leer y escribir de manera práctica y funcional. La idea era que los estudiantes aprendieran a leer y escribir en contextos reales y relevantes de la vida cotidiana, buscaba un aprendizaje útil y aplicable. Tuvo

mayor repercusión en los programas de alfabetización de adultos, especialmente en zonas rurales y urbanas marginadas, como parte de políticas de inclusión social.

El Método Basado en Temas fue promovido por educadores como John Dewey (1859-1952) filósofo, psicólogo y pedagogo estadounidense y María Montessori (1870-1952) pedagoga y médica italiana con un enfoque centrado en el interés del niño, el aprendizaje significativo y la formación integral de los estudiantes. Organiza el currículo alrededor de temas transversales o problemas globales, promoviendo un aprendizaje interdisciplinario. Estas experiencias aportaron a los modos de enseñanza para niños pequeños y sentaron bases para el trabajo pedagógico de la Educación Inicial. En los años 1980 y 1990 con la influencia del constructivismo evolucionó para articularse con enfoques más reflexivos y significativos, priorizando la participación activa del niño en su propio proceso de aprendizaje.

La alfabetización vista desde el enfoque del Aprendizaje Significativo que propuso David Ausubel (1918-2008), psicólogo educativo estadounidense, se basa en que los niños relacionen los nuevos aprendizajes con sus conocimientos previos de manera significativa es decir los textos, palabras y actividades deben ser relevantes para la vida del estudiante y sus interacciones con el medio.

2.12 Métodos no funcionales, teóricos o generalistas

En cambio, los Métodos no funcionales, teóricos o generalistas estaban centrados en cómo se aprende, sin un enfoque directo en la aplicabilidad inmediata del conocimiento como el Método Constructivista, Constructivismo social, Método Psicogenético y el Aprendizaje experiencial. Estos métodos predominaban en la educación formal, especialmente en la escolarización de niños y adolescentes, promoviendo el desarrollo integral y a largo plazo.

Por su lado el Método Constructivista está basado en las teorías de Jean Piaget (1896-1980), psicólogo suizo, que centró su obra principalmente en el desarrollo cognitivo de las infancias y su aprendizaje constructivista completado por los aportes socioculturales de Lev Vygotsky psicólogo ruso, la teoría del aprendizaje significativo de David Ausubel y otros teóricos. Se basa en la idea de que los estudiantes no son receptores pasivos de información sino que construyen activamente su conocimiento a partir de experiencias previas, interacción social y exploración. El estudiante es un protagonista activo de su aprendizaje y el docente es un mediador que guía, facilita y estimula el aprendizaje. Las interacciones con otros son fundamentales para construir el conocimiento.

El Constructivismo Social o Enfoque Socioconstructivista combina los principios del constructivismo individual de Piaget y el social basado en las teorías de Lev Vygotsky (1896-

1934), destacando que el aprendizaje de la alfabetización es tanto un proceso personal como social. Trabajó fundamentalmente en los problemas prácticos de la educación, “a partir de estos desarrolló sus teorías psicológicas, con especial énfasis en aspectos cognitivos y lingüísticos” (Ramos Valdez, 2007, p. 217).

Concibe el aprendizaje de la lengua escrita como un proceso social y cultural, donde el niño construye su conocimiento a través de la interacción con otros y con herramientas culturales, como el lenguaje, que le permite modificar su entorno físico y social. Introduce conceptos como la zona de desarrollo próximo, que resalta la importancia del acompañamiento del docente para guiar al estudiante hacia niveles más complejos de comprensión. La alfabetización partía del uso de situaciones sociales reales para enseñar la lectura y la escritura tales como escribir una carta o leer una receta, se realizaba un trabajo colaborativo entre estudiantes, donde los más avanzados ayudan a los menos avanzados, poniendo el énfasis en el diálogo y la mediación del docente para guiar al estudiante.

El Aprendizaje Experiencial de John Dewey enfatiza que el aprendizaje, incluida la alfabetización, debe estar vinculado a la experiencia práctica y las necesidades del estudiante.

La convivencia de ambos enfoques refleja la diversidad y complejidad del sistema educativo argentino, que buscaba responder tanto a necesidades prácticas inmediatas como al desarrollo integral de los estudiantes. Esta coexistencia también evidencia tensiones entre los enfoques más pragmáticos y los más teóricos dependiendo de los objetivos educativos, los contextos y las prioridades políticas de cada período histórico.

2.13 Teoría Psicogenética de la escritura

Con la influencia de las investigaciones de Emilia Ferreiro se empezó a reconocer que los niños no debían esperar a “madurar” completamente para acercarse al lenguaje escrito y se produjeron cambios importantes en la forma en que se concebía la educación inicial.

Los Métodos Globales comenzaron a introducirse en los diseños curriculares en la Educación Inicial incluyendo propuestas pedagógicas que respetaban la curiosidad natural de los niños hacia el lenguaje escrito, rompiendo con la visión madurativa tradicional como única forma de acceder al lenguaje escrito. Esta propuesta permitió acerca a los niños a la escritura desde actividades significativas, pero siempre de manera lúdica y sin formalizar el aprendizaje.

El método global que inicialmente se limitaba a la comprensión de textos simples, influyó y sentó las bases del Enfoque Constructivista de la Teoría Psicogenética de la lengua escrita, encabezada por dos argentinas, Emilia Ferreiro (1937 - 2023) pedagoga y psicóloga y Ana Teberosky (1937) pedagoga y se basó en el enfoque constructivista inspirado por Jean Piaget.

Tuvo su auge en nuestro país entre las décadas de 1980 y 1990, y fue ampliamente adoptado en las escuelas, especialmente en los niveles inicial y primario. Sostiene que los niños construyen activamente su conocimiento sobre la lectura y la escritura en etapas progresivas, dependiendo de sus experiencias previas y la interacción con el lenguaje escrito, los estudiantes comienzan a comprender las características del sistema de escritura antes de ser alfabetizados formalmente, explorando hipótesis sobre cómo funciona.

Esta teoría sostiene que:

- La adquisición de la lectura y la escritura es un proceso activo en el que el niño construye su propio conocimiento del lenguaje partiendo de hipótesis sobre la escritura desde edades tempranas y que la educación inicial podría estimular estos procesos a través de actividades exploratorias y significativas.
- Los textos de los/as chicos/as debían analizarse desde una perspectiva anti normativa, no desde lo que le falta, lo que tienen mal, o lo que lingüísticamente no es correcto, sino desde la perspectiva de alguien que está evolucionando. Los errores son parte natural del proceso de aprendizaje, los niños no solo aprenden de sus aciertos, sino también de sus errores, por lo tanto, los errores no deberían ser evitados o castigados, sino que deberían ser utilizados como una oportunidad para aprender.
- También que el aprendizaje debe ser significativo para que sea efectivo, en lugar de simplemente memorizar información, los niños deben ser capaces de comprenderla y aplicarla en situaciones reales.

2.14 Método que influenciaron la Educación Inicial

El Método por Temas tuvo un resurgimiento con influencia del constructivismo y este enfoque vinculó la lectoescritura con temas relevantes para los niños, como “la familia”, “los animales”, “la comunidad” o “el medio ambiente”. Los textos y actividades de lectura y escritura se diseñan en torno a estos ejes temáticos. Los docentes fomentan la participación activa de los estudiantes, utilizando su experiencia previa y conocimientos del mundo. Por ejemplo, al trabajar el tema del medio ambiente, se proponía enseñar a los niños a leer e interpretar carteles de reciclaje o escribir pequeños mensajes para una campaña escolar de cuidado ambiental.

En el año 2000, este método se conectó estrechamente con la Educación Inicial a través del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). Se promovía la alfabetización a través de actividades prácticas y colaborativas. Los estudiantes trabajaban en proyectos significativos, como la creación

de un periódico escolar, un cuento colectivo, o un registro de observaciones sobre su entorno. Una actividad consistía en diseñar un libro grupal ilustrado en el que los niños redactaban textos cortos sobre su comunidad o sobre su rutina diaria.

A partir de 1980, la educación inicial incorporó progresivamente los Enfoques Funcionales y Comunicativos en educación, que priorizaron el uso práctico y significativo de la lectura y escritura desde el inicio del aprendizaje y fueron adaptados para responder a las necesidades cognitivas, sociales y culturales de los niños, donde la alfabetización temprana se vinculaba a actividades significativas para los niños, relacionadas con sus necesidades, intereses y situaciones reales, como escribir su nombre, interpretar señales y trabajar con textos breves, más que en el aprendizaje mecánico de letras o sílabas.

La Alfabetización Funcional es un enfoque específico dentro de los métodos funcionales que busca no solo enseñar a leer y escribir sino también usar esas habilidades de manera práctica y significativa en situaciones de la vida cotidiana. En el jardín su influencia promovió que los textos y las actividades de lectoescritura estuvieran relacionados con la vida cotidiana, los intereses y las experiencias de los niños. Tiene un enfoque lúdico y participativo, se utilizaban juegos, canciones, dramatizaciones y actividades manuales para que los niños exploren el lenguaje de forma activa y motivadora. Buscaba la conexión con el entorno, que los niños comprendieran y utilizaran la lectura y la escritura en situaciones reales, como una herramienta para interactuar con su entorno. Su objetivo es que los alumnos usen estas habilidades de manera útil para resolver problemas reales o participar en actividades sociales.

El Método Comunicativo es un enfoque centrado en el desarrollo de las habilidades lingüísticas con el objetivo principal de permitir que las personas se comuniquen de manera efectiva en contextos reales, adaptados para que los niños aprendieran a hablar, escuchar, leer y escribir como herramientas para comunicarse en su entorno inmediato. Se implementó a través de actividades donde los estudiantes exploran el lenguaje como un medio de expresión y participación.

Se privilegió la producción de textos relacionados con su vida cotidiana, por ejemplo, crear carteles para proyectos escolares, escribir notas informativas simples, pequeños mensajes o invitaciones para la familia o la comunidad escolar, crear listas, entre otras cosas.

3. LEY FEDERAL DE EDUCACIÓN N° 24195 - (1993)

Durante la década de 1990, las reformas educativas en América Latina se intensificaron como parte de los procesos de democratización posteriores a las dictaduras. Organismos internacionales como la UNESCO y el Banco Mundial promovieron enfoques más participativos y

descentralizados, además de impulsar la modernización de los sistemas educativos para adaptarse a los cambios sociales y tecnológicos. Estos organismos mantenían el enfoque en garantizar el derecho a la educación para todos, pero ajustado a los nuevos desafíos derivados de la globalización.

3.1 Objetivos, Principales Reformas y Críticas a la Ley

La Ley Federal de Educación (Ley 24.195, 1993) sancionada en 1993, se aprobó 100 años después de la histórica Ley 1420 de Educación Común, que estableció la educación primaria pública, gratuita, obligatoria y laica en Argentina. Mientras que la Ley 1420 había sentado las bases de la educación primaria, la Ley Federal tenía como objetivo reorganizar el sistema educativo, abarcando desde nivel inicial hasta la educación superior, con una visión más integral.

Entre sus principales reformas, estableció la obligatoriedad de la educación inicial en sala de 5 años y extendió el ciclo obligatorio a 10 años.

La implementación de esta ley tuvo lugar en el marco de reformas neoliberales que generaron varias críticas. Una de las principales preocupaciones fue la tendencia hacia la mercantilización de la educación. Se introdujeron conceptos de gestión educativa que hicieron que los estudiantes y sus familias fueran vistos más como “potenciales clientes” del sistema educativo, especialmente en el ámbito de las instituciones privadas. Esta perspectiva, vinculada con la lógica de mercado, priorizaba la eficiencia, la competencia y las leyes de oferta y demanda, dejando de lado la educación como un derecho. Según Pablo Pineau en un artículo (“La escuela entre la oferta igualadora y la demanda diferenciada”), se refiere a estos movimientos de “liberación ideológica” y la mercantilización de la educación donde la escuela tiende a diferenciarse según los públicos que atiende... “todo puede ser enseñado, siempre y cuando haya quien esté dispuesto a aprenderlo” (Pineau, 2013).

La Ley Federal también promovió la descentralización, transfiriendo la administración de las escuelas nacionales a las provincias, lo que aumentó la autonomía de las jurisdicciones. Sin embargo, esta medida, en el contexto de reformas neoliberales, generó fragmentación y desigualdades. Aunque se transfirieron responsabilidades educativas a las provincias, no se garantizó un financiamiento adecuado, lo que dejó algunas jurisdicciones con recursos limitados para sostener el sistema educativo. Además, los docentes tuvieron que enfrentar condiciones laborales deterioradas, la falta de recursos y el aumento de las desigualdades educativas, lo que afectó su capacidad para desempeñar un rol inclusivo en la educación.

3.2 La Autonomía Docente frente a la Flexibilidad Curricular

La Ley marcó un cambio significativo en la educación argentina y, con ello, redefinió el rol del docente, quien pasó a ser un actor clave en la implementación de las reformas educativas y en la adaptación a un sistema más descentralizado y diversificado.

Los nuevos diseños curriculares, junto con la creciente desigualdad social, impulsaron una mayor flexibilidad en la enseñanza. Los docentes debían ajustar los contenidos a los lineamientos específicos de cada jurisdicción, respetando la diversidad regional y explorando métodos activos y participativos, como el constructivismo, entre ellos el uso de estrategias como el aprendizaje basado en proyectos y la resolución de problemas.

Este enfoque promovía el uso de materiales alternativos a los libros de texto oficiales, permitiendo mayor innovación en el aula. Sin embargo, la implementación de estas reformas fue desigual, dependiendo de factores como los recursos disponibles y la capacitación docente.

Aunque se otorgó mayor autonomía, la introducción de sistemas de evaluación docente y estudiantil, en algunos casos, limitó la libertad pedagógica al priorizar resultados medibles sobre otros aspectos del aprendizaje.

Además de su labor educativa, los docentes debían reconocer y atender las diferencias culturales, sociales y económicas de sus estudiantes, promoviendo una educación inclusiva. Su rol evolucionó de transmisores a facilitadores o mediadores del aprendizaje, con la responsabilidad de estimular en los alumnos el pensamiento crítico, fomentar la autonomía y promover la integración de saberes en un contexto en constante transformación. Aunque la ley buscó profesionalizar la docencia y fortalecer la formación y capacitación continua para garantizar la calidad educativa y pudieran abordar nuevas metodologías y enfoques, muchos docentes enfrentaron tensiones derivadas de las desigualdades estructurales del sistema, la escasez de recursos y los cambios pedagógicos impuestos sin el debido acompañamiento.

Estas condiciones generaron disparidades en la formación, los salarios y las condiciones laborales, variando significativamente entre provincias y afectando el desempeño y la motivación del cuerpo docente.

A pesar de estos desafíos, el rol de los docentes fue esencial en la adaptación del sistema educativo a un contexto más complejo y heterogéneo. Se le exigió desempeñar múltiples funciones: facilitadores del aprendizaje, promotores de la inclusión y formadores para el mundo laboral.

Sin embargo, esta multiplicidad de tareas no siempre fue acompañada por el apoyo institucional o las herramientas necesarias. Más allá de la enseñanza de contenidos curriculares, debieron asumir funciones como referentes éticos, mediadores en la resolución de conflictos y

modelos de ciudadanía, evidenciando la creciente demanda de una formación docente integral y contextualizada.

3.3 Nuevos Enfoques Pedagógicos y Métodos Educativos innovadores

La Ley Federal se centra en un Estado que garantiza la política educativa y establece lineamientos generales para la enseñanza de la lectura y escritura en distintos niveles educativos, enfocados en desarrollar habilidades prácticas de lectura y escritura, vinculadas con situaciones de la vida cotidiana. Propuso un enfoque más técnico y funcional, orientado al mercado laboral, especialmente en el polimodal, buscando que los jóvenes salieran mejor preparados para integrarse al mundo del trabajo.

Los Enfoques Basados en Competencias ingresaron en la Argentina en esta década y ganaron relevancia con las reformas educativas, que incluyeron la Ley Federal de Educación.

La ley integra la comprensión lectora desde el inicio, promoviendo el uso de textos significativos como cuentos, recetas o instructivos. El docente concebido como un mediador en el proceso educativo, dejando de ser un transmisor de contenidos estáticos para convertirse en un facilitador del aprendizaje.

En la misma línea con las demandas del mercado laboral, se promovía que los docentes preparen a los estudiantes en términos de competencias y habilidades prácticas, como resolución de problemas, trabajo en equipo y pensamiento crítico. Éste enfoque pone énfasis en el “saber”, “saber hacer” y “saber ser”.

Los docentes se concibieron como agentes de cambio social, encargados de formar ciudadanos responsables de integrarse a un mundo globalizado y de enfrentar desafíos en contextos de creciente desigualdad.

Desde los años 1990 se introduce en la Argentina el Método Basado en Proyectos (ABP). Aunque sus raíces se remontan a la pedagogía de la Escuela Activa, fue adoptado en Argentina como parte de innovaciones promovidas en los 2000, sobre todo en programas educativos destinados a fomentar la creatividad, el pensamiento crítico y la resolución de problemas.

El énfasis se pone en la funcionalidad de la lectura y la escritura, vinculándola a problemas reales o intereses de los estudiantes. De esta forma, se integra la alfabetización con otros contenidos curriculares a través de proyectos interdisciplinarios.

En cuanto al Nivel Inicial, se incorporan principios del enfoque global y el aprendizaje significativo. El Enfoque Integrador surge como una respuesta a la fragmentación disciplinar, buscando conectar áreas del conocimiento para ofrecer un aprendizaje más coherente y

significativo, retomando la organización por actividades alrededor de temas relevantes y cotidianos para los niños.

El docente buscaba integrar distintas áreas del desarrollo infantil (cognitivo, social, emocional y motor) en la alfabetización. Pone énfasis en el juego, las actividades lúdicas y el uso de recursos visuales y manipulativos para motivar a los niños, prestando mayor atención a la diversidad cultural y lingüística, adaptando los métodos a diferentes contextos y capacidades.

También en el contexto de la alfabetización se adoptaron enfoques que reconocen la importancia de los procesos mentales internos, como el enfoque cognitivo, que intervienen en el desarrollo de procesos cognitivos básicos como la memoria operativa, la atención focalizada y sostenida, la inhibición, la flexibilidad cognitiva y la planificación.

Se incorporaron el enfoque neurocognitivo y el enfoque basado en el entrenamiento de habilidades ejecutivas, que también intervienen en la mejora de estas funciones. Estos enfoques son utilizados tanto en contextos educativos como terapéuticos, ayudando a mejorar la capacidad del individuo para gestionar su propio comportamiento y tomar decisiones informadas.

Estos procesos promueven la alfabetización cognitiva, un enfoque que integra técnicas para mejorar estas habilidades mentales, y el enfoque en el aprendizaje ejecutivo refuerza las funciones cognitivas a través de ejercicios y actividades.

Estos enfoques surgieron en las décadas 1950 y 1960 como respuesta a la visión conductista predominante en la psicología y la pedagogía.

3.4 Pruebas estandarizadas

A partir del año 2000 comenzaron a implementarse pruebas estandarizadas, entre ellas las promovidas por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), un organismo internacional que actualmente reúne a 38 países miembros con el objetivo de impulsar políticas que mejoren el bienestar económico y social. En este marco, la OCDE creó las pruebas PISA (Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes) diseñadas para medir las habilidades en lectura, matemática y ciencias en jóvenes de 15 años. Estas evaluaciones no sólo analizan la alfabetización básica, sino también la capacidad de comprender y aplicar textos complejos en distintos contextos.

Las evaluaciones de alfabetización sugieren un cambio de un enfoque básico y estático a uno más dinámico, funcional y contextualizado, en sintonía con las demandas del mundo contemporáneo. Sin embargo, estas pruebas presentan limitaciones, ya que se enfocan en la medición de conocimientos y habilidades específicas, dejando de lado competencias esenciales como el pensamiento crítico, la creatividad y la resolución de problemas en situaciones reales.

Además, las pruebas estandarizadas suelen estar diseñadas bajo supuestos culturales y lingüísticos particulares, lo que puede representar una desventaja para estudiantes de contextos diversos. No consideran plenamente las diferencias socioeconómicas que influyen en el acceso a recursos educativos, ni están adecuadamente adaptadas para alumnos con discapacidades, que presentan dificultades de aprendizaje o necesidades específicas, lo que puede derivar en resultados injustos. En algunos casos, lejos de corregir desigualdades, estas pruebas pueden profundizarlas, ya que algunos docentes, con el objetivo de mejorar los puntajes, priorizan la enseñanza de los contenidos evaluados, desviando la educación de sus objetivos más amplios. Esto puede dar lugar a un aprendizaje superficial, orientado únicamente a obtener buenos resultados en los exámenes, en detrimento de una educación integral que fomente ciudadanos críticos, creativos y con habilidades para la vida.

3.5 Medidas impulsadas para reducir desigualdades

El Plan Nacional de Alfabetización, lanzado en 2004, fue impulsado con el objetivo de reducir las tasas de analfabetismo en adultos y garantizar el derecho a la educación. Este plan, enmarcado en la Ley Federal, buscó disminuir las desigualdades educativas mediante el acceso a programas de alfabetización en todo el país. Su implementación se llevó a cabo en conjunto con las provincias y diversas organizaciones de la sociedad civil.

El programa puso un fuerte énfasis en la Alfabetización Funcional, especialmente en sectores vulnerables, entendiendo la alfabetización como un proceso continuo que debía articularse con otros niveles educativos. De este modo, el enfoque trascendió la enseñanza básica de la lectura y escritura, orientándose también a fortalecer la inclusión social y laboral de los participantes.

En el mismo período, en 2004, comenzaron a gestarse los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) en Argentina. A través de un trabajo conjunto entre el Ministerio de Educación Nacional y las 24 jurisdicciones educativas, se inició un proceso de construcción federal de acuerdos curriculares que culminó en 2005 con su aprobación por parte del Consejo Federal de Educación. Este proyecto estableció contenidos comunes para todos los estudiantes de todo el país, con el fin de garantizar un marco educativo unificado.

En el nivel inicial, los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) de Lengua hacen énfasis en el desarrollo de la oralidad y el acercamiento a textos, considerando el contexto alfabetizador del jardín de infantes como un puente hacia la alfabetización formal en primaria. Estas políticas y enfoques reflejan un cambio de paradigma en la educación inicial, que busca equilibrar la

preparación para la alfabetización formal con el respeto por los ritmos de desarrollo y el aprendizaje a través del juego.

En resumen, la Ley Federal de Educación N° 24195 intentó modernizar y reorganizar el sistema educativo argentino. Entre sus principales reformas, extendió la obligatoriedad escolar de 7 a 10 años, lo que representó un avance significativo en términos de acceso a la educación. También consolidó el reconocimiento del nivel inicial, incluyendo la sala de 5 años dentro del sistema educativo obligatorio.

Otro de los cambios más profundos fue la descentralización de la gestión educativa, que transfirió la administración de las escuelas nacionales a las provincias. Si bien esta medida buscaba dar mayor autonomía a las jurisdicciones, en la práctica acentuó las desigualdades preexistentes, ya que las provincias con menores recursos enfrentaron serias dificultades para sostener el sistema educativo.

A pesar de sus objetivos, la ley no logró resolver las desigualdades ni mejorar sustancialmente y de manera uniforme los indicadores de calidad educativa en todo el país.

4. LEY DE EDUCACIÓN NACIONAL N° 26206 (2006)

La Ley N° 20206 de Educación Nacional (LEN) sancionada en 2006, reemplazó a la Ley 24195, con el objetivo de superar sus limitaciones y responder a nuevas demandas sociales. Inspirada en las propuestas de la UNESCO, amplió la educación obligatoria desde sala de 4 años hasta la finalización de la secundaria, promovió contenidos transversales sobre desarrollo sostenible y ciudadanía, expandió los programas de alfabetización e incorporó las TIC al sistema educativo.

Este marco normativo representó un cambio de paradigma respecto a las políticas neoliberales de los años 90, amparado en los principios establecidos en la Constitución Nacional, reafirmando el rol del Estado como garante indelegable del derecho a la educación, como derecho personal y social y como derecho humano y bien público. La ley se orientó hacia la inclusión, calidad y equidad educativa en todo el país, asegurando una mayor integración entre las provincias y fortaleciendo el acceso a recursos de calidad.

4.1 Enfoques pedagógicos en la Educación Inicial

La Ley de Educación Nacional establece que la Educación Inicial constituye una unidad pedagógica que articula con el nivel primario. La Educación Inicial está organizada en dos ciclos Jardín Maternal desde los 45 días a los 2 años y Jardín de Infantes desde 3 años a 5 años, siendo

obligatoria este último año y teniendo como compromiso el Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires la obligación de universalizar los servicios educativos para los/as niños/as de 4 años de edad.

Este nivel se concibe como un espacio pedagógico donde los niños desarrollan sus primeras experiencias de socialización y alfabetización cultural, a través de un enfoque lúdico y significativo.

En los primeros años del siglo XXI, el Ministerio de Educación de Argentina adoptó enfoques basados en el constructivismo y la pedagogía crítica para el desarrollo de políticas de alfabetización. Se impulsó el Enfoque de Alfabetización Inicial, que integra lectura, escritura, oralidad y reflexión priorizando el aprendizaje mediante el juego. Se adoptó un enfoque ecléctico, que combina elementos constructivistas, globales y tradicionales según el contexto y las necesidades de los estudiantes.

La alfabetización inicial en la Educación Inicial no busca una enseñanza formal de la lectura y la escritura sino desarrollar las competencias previas necesarias a través del juego. Los aspectos clave de la alfabetización inicial incluyen:

- Conciencia fonológica y el contacto temprano con textos.
- Desarrollo de la oralidad y la relación entre el lenguaje oral y escrito.
- Juego simbólico y escritura espontánea, promoviendo la alfabetización emergente y el entorno alfabetizador.

Se busca generar un acercamiento positivo y funcional al lenguaje escrito, asegurando que la enseñanza de la lectura y escritura no sea impuesta prematuramente, sino que se desarrolle de manera natural y significativa. Se promueve el uso de libros de texto, cuentos infantiles, tecnologías digitales y proyectos interdisciplinarios. Priorización de la lectura y escritura de textos funcionales (listas, recetas, cartas) y literarios (cuentos, poesías). Acompañamiento docente personalizado y adaptado a las trayectorias escolares de cada niño.

El nivel inicial se transforma en un espacio pedagógico que busca promover aprendizajes y el desarrollo de sujetos de derecho que son partícipes activos de un proceso de formación integral, miembros de una familia y de una comunidad. Incorporando los conceptos de socialización junto al de alfabetización cultural. Todo esto trajo aparejado cambios en la organización curricular a nivel nacional, jurisdiccional e institucional y la responsabilidad compartida por el gobierno nacional, las jurisdicciones provinciales y las instituciones educativas de la efectividad del derecho a una escuela de calidad para todos y todas.

Se pasó de trabajar con contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales apuntando a indicadores de logro, la concepción de trabajo en competencias y capacidades con un currículum que se formula en ejes vertebradores y ejes de experiencia ampliando la posibilidad

de elección respecto de los contenidos que elige la docente a la hora de realizar sus propuestas pedagógicas didácticas, en el marco del paradigma socio-crítico de la educación.

El docente recupera protagonismo entendiendo que los saberes y la formación son un capital, participa activamente en la elaboración e implementación del proyecto institucional de la escuela y ejerce la docencia sobre la base de la libertad de cátedra y la libertad de enseñanza atendiendo a las disposiciones de esta ley.

4.2 Políticas Nacionales de Alfabetización y Educación Digital

El Método Multimodal o Digital es un enfoque de alfabetización del Siglo XXI especialmente relevante en el contexto actual, que aprovecha las tecnologías digitales y mediáticas. Este método se centra en la integración de diferentes recursos y lenguajes para construir conocimientos preparando a los estudiantes para leer y escribir en diferentes formatos (papel, pantallas, multimedia). Busca integrar habilidades tradicionales con el uso de tecnologías contemporáneas.

El Plan Nacional de Lectura (PNL) lanzado en Argentina 2014 tiene como objetivo promover el derecho a la lectura y la creación de lectores en todos los sectores sociales. El plan hace énfasis en promover el hábito lector desde edades tempranas, este plan incluye la distribución de materiales educativos y fomenta la lectura en el aula y en los hogares, no solo brinda acceso a los libros, sino también desarrolla una cultura de lectura vinculada al deseo y la curiosidad a través de talleres y actividades.

La Alfabetización Digital en la educación inicial comenzó a desarrollarse lentamente en los años 2000, con la llegada de programas como “Conectar Igualdad” (2010) y proyectos que promovieron el uso de tecnologías en las aulas. Su incorporación sistemática y específica para el nivel inicial tomó mayor fuerza en los años 2015 en adelante, con la difusión de recursos digitales accesibles y propuestas pedagógicas adaptadas a esta etapa educativa. Implica introducir a los niños en el uso y comprensión de las tecnologías digitales como herramientas de aprendizaje y expresión. Su objetivo no se centra en el manejo técnico del dispositivo sino en desarrollar habilidades para comprender, interpretar y utilizar diversos lenguajes y formatos digitales de manera significativa. Las actividades de alfabetización comenzaron a incluir recursos tecnológicos y herramientas digitales manteniendo la conexión con los intereses y experiencias de los niños. En la actualidad, sigue en expansión, especialmente en contextos urbanos, donde las escuelas tienen acceso a recursos tecnológicos.

Los proyectos de alfabetización inicial o emergente que en general se proponían para la educación inicial eran flexibles, dinámicos que estaban a cargo de los docentes o como constructo

de las instituciones, adaptados a las necesidades específicas, ritmos y procesos individuales y grupales. Sus enfoques lúdicos y flexibles, incorporan juegos, cuentos, canciones, actividades artísticas y exploración libre para que los niños desarrollen habilidades de alfabetización de manera natural. Tienen como objetivo desarrollar el gusto por los libros, la creatividad, la imaginación y el pensamiento crítico desde una edad temprana. No tienen tiempo de duración ya que buscan fomentar una relación continua y positiva con la lectura y la escritura. Hay participación activa de la comunidad, incluyendo a las familias en el proceso alentando a que lean en casa, participando en actividades como hora del cuento, creación de historias grupales, talleres de escritura creativa, de dramatización o de cuento, ferias de lectura, libro viajero, abuelas narradoras, entre otras, todos ellos con enfoque lúdico.

En el marco del Plan Estratégico Nacional “Argentina Enseña y Aprende”, aprobado por Resolución del CFE N° 285/16 del Consejo Federal de Educación, se buscó favorecer procesos de aprendizaje de calidad que sostengan trayectorias educativas integrales y continuas, como así también la importancia del desarrollo de capacidades y saberes como prioridad de la política curricular nacional. Según Roegiers (2016) las capacidades hacen referencia, en sentido más amplio, a un conjunto de modos de pensar, actuar y relacionarse. Los estudiantes deben tener oportunidad de desarrollar progresivamente a lo largo de la escolaridad para manejar situaciones de la vida cotidiana, según el contexto y su momento particular. Son herramientas transversales con bases biológicas, psicológicas, sociales e históricas, resolución de problemas, pensamiento crítico, aprender a aprender, trabajar con otros, comunicación, compromiso y responsabilidad.

En la actualidad se concibe a la Alfabetización como un Derecho Humano fundamental y como un medio para garantizar la participación plena y equitativa de todas las personas en la sociedad.

Este enfoque busca garantizar que todos los individuos tengan oportunidades de aprender a leer y escribir, independientemente de sus condiciones sociales, económicas, culturales o físicas, rompiendo con prácticas discriminatorias y eliminando las barreras para su acceso.

En referencia al Nivel Inicial, con la sanción de la Ley N° 27045 (2014) promulgada el 12 de enero del 2015 se modifica la Ley de Educación Nacional (Ley 26206, 2006) y se estableció la obligatoriedad de la sala de 4 años como parte de la educación inicial junto con la sala de 5 años, extendiendo su universalización quedando pendiente garantizar los servicios educativos de las salas de 3 años.

La incorporación del Área de Educación Digital, Programación y Robótica en el Diseño Curricular del Nivel (2018) se enmarca en la Resolución N° 343/18 del CFE, que prescribe la incorporación de los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) para la Educación Digital, Programación y Robótica para toda la educación obligatoria, de allí se toma el nombre del área

que habilita nuevos escenarios en las salas del nivel. Las herramientas digitales educativas forman parte de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y se tratan del conjunto de programas, plataformas y aplicaciones orientados a generar contenido ameno, útil y provechoso para los alumnos, de tal manera que faciliten su aprendizaje y acceso a la información.

4.3 Políticas Educativas Provinciales y Programas de Alfabetización

4.3.1 En Mendoza

En cuanto a nuestra jurisdicción, la provincia de Mendoza, en el año 2015 se confeccionó el Diseño Curricular Provincial en forma conjunta entre autoridades de la Dirección General de Escuelas, docentes y miembros del sindicato. Actualmente, está vigente y en acción en Educación Inicial, incluyendo los contenidos a trabajarse en los Jardines Maternales de los Servicios Educativos de Orientación Social (SEOS), reforzándolo con capacitación a los docentes y a la comunidad en la línea referida a ESI y también a la formación profesional y equipamiento escolar para el dictado de educación digital, programación y robótica. También se incorporaron planes de acción para reforzar aspectos puntuales como en el caso de la alfabetización inicial.

En 2017 la DGE comienza la aplicación en Mendoza del Programa “Queremos Aprender”, que fue una iniciativa provincial que no respondía en ese momento a ningún plan nacional. Un programa que busca el desarrollo integral para niños de Sala de 5 años del ciclo de Jardín de Infantes de Educación Inicial y primer grado del primer ciclo de Educación Primaria, desarrollado por la Dra. Ana María Borzone y la Dra. Vanesa de Mier junto a un equipo de colaboradores. Se trata de un programa de desarrollo integral porque atiende a todas las dimensiones del desarrollo infantil: cognitiva, lingüística, socio-emocional y físico-motriz, con especial atención al desarrollo de las funciones ejecutivas (De Mier, 2016).

En 2019 se lanza el primer Censo de Fluidez Lectora que evalúa la capacidad en la velocidad de la lectura, la precisión y la entonación empleada.

En 2022, en Mendoza, se convierte en ley provincial el Plan Estratégico de Alfabetización Escolar de Mendoza (PEAM). Su principal objetivo es garantizar derechos educativos básicos y declarar a la alfabetización como una política de Estado. Convierte a la Alfabetización en una política prioritaria, garantizando los recursos y la evaluación continua y el seguimiento nominal del alumnado. Se busca a partir de los resultados que arroje la última instancia, tomar decisiones para acompañar al estudiante hacia los niveles esperados, especialmente, en tercer grado.

Asignándole recursos para la evaluación permanente, a través de los censos de fluidez lectora, que permitirán ayudar a los chicos/as que tengan más dificultades en sus trayectorias.

A partir de ese momento se comienza a sumar y alinear los programas existentes para dirigirlos hacia un mismo objetivo. Actualmente el PEAM se compone con los programas Nutrición del Lenguaje (Programa Nacer con Palabras, que recién se está presentando en 2025 a las docentes de CEPI), Alfabetización (“Queremos aprender” Sala de 5 años y 1°), Fluidez y comprensión lectora (monitoreo y seguimiento para 1° a partir de octubre, censo-evaluaciones en Nivel Primario de 2° a 7° y Secundario de 1° a 6°), PLEM (Plan de Lectura y Escritura en Mendoza para 4° a 7° grado de las escuelas primarias) y Leemos Juntos (Biblioteca digital).

4.3.2 Otras Provincias

En 2023, el Ministerio de Educación de las provincias de Corrientes y San Luis se sumaron a la propuesta, invirtiendo también en el programa desarrollado por Ana María Borzone, María Magdalena Lacunza y Fabián Yaguas. Chubut por su lado impulsó el Plan Provincial Integral de Alfabetización “Chubut Aprende” en 2024, que es un programa que es una adaptación específica del método creado por las especialistas Ana María Borzone y Magdalena Lacunza, que prevé dos enfoques centrales.

El primero, llamado “Queremos Aprender”, promueve la alfabetización plena desde sala de 5 de nivel inicial hasta el primer ciclo de primaria; y el segundo orientado al fortalecimiento de la enseñanza y el aprendizaje de la alfabetización matemática en sala 5 de años Educación Inicial, primer ciclo de Educación Primaria y la articulación entre 6° grado y 1° año de Educación Secundaria, es similar a lo propuesto en la provincia de Corrientes.

4.4 Reformas Educativas Recientes y el Compromiso Federal por la Alfabetización (2024)

A partir de 2023 con el cambio de gobierno se han implementado varias modificaciones en las políticas educativas y de alfabetización. Como parte de la reestructuración estatal se eliminó el Ministerio de Educación, sus funciones se integraron en el nuevo Ministerio de Capital Humano, que también absorbe las áreas de trabajo, desarrollo social y género.

El 28 de mayo de 2024 los ministerios de Educación de todas las jurisdicciones y la Secretaría de Educación aprobaron el Compromiso Federal por la Alfabetización, que incluye 24 planes de alfabetización provinciales basados en lineamientos nacionales. En ese documento, los

ministros de Educación de todo el país coincidieron en un diagnóstico: “La alfabetización es el problema más acuciante de la educación en Argentina”.

La mejora de la alfabetización había sido anunciada como una de las principales prioridades de la actual gestión educativa nacional, así como del Consejo Federal de Educación (CFE), que reúne a los ministros de Educación de las 24 jurisdicciones. La resolución N° 471/24, acordada por unanimidad en el CFE, incluye los lineamientos del plan nacional y también los proyectos elaborados por los equipos de cada provincia, en un proceso que involucró diálogos bilaterales con la Nación y entre jurisdicciones.

Pese a la centralidad del problema, desde la Secretaría explicaron que la última vez que Argentina tuvo un Plan Nacional de Alfabetización fue en los 80, durante la presidencia de Raúl Alfonsín.

4.5 El Rol Docente Actual

El rol del docente ha evolucionado, exigiendo mayor profesionalización, compromiso social e inclusión en su práctica diaria. El docente como facilitador del aprendizaje significativo, que debe adaptar las estrategias alfabetizadoras a las realidades y necesidades de los estudiantes, respetando la diversidad cultural, social y lingüística. Promotor de inclusión, exigiendo que los maestros trabajen con enfoques inclusivos, asegurando que todos los/as niños/as, jóvenes y adultos accedan a las herramientas de lectura y escritura.

La ley fomenta la formación continua de los docentes en métodos de alfabetización, incluyendo enfoques innovadores y el uso de recursos digitales.

Agente de motivación: el docente debe generar en los estudiantes el interés y la confianza para participar activamente en el proceso alfabetizador. Se busca el trabajo interdisciplinario donde el docente es parte de un equipo que incluye pedagogos, psicopedagogos y otros especialistas para abordar las dificultades del proceso alfabetizador desde múltiples perspectivas.

4.6 En Resumen

Aunque la Ley promovió avances significativos, persisten algunos desafíos en el ámbito de la alfabetización como reducir las desigualdades regionales, mejorar los índices de comprensión lectora en los niveles secundarios y asegurar la alfabetización integral que incorpore tanto la lectura y escritura tradicional como las competencias digitales.

La alfabetización en Argentina ha avanzado significativamente a lo largo de la historia, pero aún enfrenta desafíos. Desde la Ley 1420 de educación, común, gratuita y obligatoria (1884), el

país ha mantenido una tradición de políticas públicas orientadas a la expansión de la educación. Gracias a estas políticas, Argentina logró altos niveles de alfabetización en comparación con otros países de Latinoamérica.

Considerando las características del contexto actual, persisten desigualdades según el nivel socioeconómico, la región y el acceso a tecnología. En sectores rurales y en poblaciones vulnerables, la alfabetización sigue siendo un reto, especialmente en lo que respecta a la comprensión lectora y la alfabetización digital.

Para concluir, en relación a los enfoques pedagógicos didácticos escogidos para la enseñanza de la alfabetización, podemos afirmar que los roles del docente en la alfabetización inicial pueden variar según el paradigma educativo en que se enmarcan las propuestas.

- En el Paradigma Tradicional (Enfoque conductista) el docente es el centro del proceso de enseñanza y se considera el principal transmisor de conocimientos. La alfabetización se ve como la transmisión de habilidades y conocimientos predefinidos, su rol es instruir, dirigir, transmitir conocimientos, evaluar y medir el rendimiento de los estudiantes.
- En el Paradigma Constructivista (Enfoque cognitivo) en este enfoque el aprendizaje se concibe como un proceso activo en el que los niños construyen su propio conocimiento a partir de sus experiencias. El docente tiene un papel más flexible, de mediador o facilitador, observador y acompañante, diseñador de actividades y motivador estimulando el interés de los niños por la lectura y la escritura.
- En el Paradigma Sociocultural (Enfoque de Vygotsky) destaca la importancia del contexto social y cultural en el aprendizaje. El aprendizaje de la lectura y la escritura está mediado por las interacciones sociales y la colaboración con otros. El docente tiene el rol de mediador, guía en la zona de desarrollo próximo, creador de un ambiente enriquecido que promueve un entorno que fomente el intercambio verbal y escrito entre niños, valorando su contexto cultural y lingüístico.
- En el Paradigma Crítico (Enfoque de Paulo Freire) se centra en la alfabetización como proceso de concientización y liberación, donde los niños no solo aprenden a leer y escribir, sino a cuestionar y transformar su realidad. El rol del docente es facilitador del pensamiento crítico, promotor de la participación activa en un ambiente de diálogo y reflexión y como coaprendiz, donde el docente se posiciona como un compañero en el proceso de aprendizaje, compartiendo y aprendizaje, compartiendo y aprendiendo junto con los estudiantes.
- En el Paradigma Humanista (Enfoque centrado en el alumno) pone énfasis en el desarrollo integral del niño, considerando no solo su capacidad cognitiva, sino también su afectividad, autoestima y autonomía. El docente es orientador y motivador, apoyando el desarrollo del

niño, estimulando su confianza y amor por el aprendizaje, es promotor de un aprendizaje significativo y guía emocional que ayuda a los niños a explorar sus emociones y a conectarlas con el aprendizaje.

El rol del docente en la alfabetización varía ampliamente dependiendo del paradigma educativo adoptado, desde un transmisor de conocimiento en el paradigma tradicional hasta ser un mediador y facilitador en enfoques más constructivistas o socioculturales, lo importante sería que el docente se adapte al contexto de los niños y sus necesidades, promoviendo un aprendizaje significativo, crítico y autónomo.

5. Programa “Queremos Aprender”

El programa de alfabetización inicial que hoy se trabaja en la provincia de Mendoza desde el año 2017, denominado “Queremos Aprender”, fue el resultado del trabajo de investigadores del Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología Matemática y Experimental (CIIPME) del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Centro de Estudios en Nutrición y Desarrollo Infantil (CEREN) y Comisión de Investigaciones Científicas (CIC) de la Provincia de Buenos Aires; Universidad de Córdoba y la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) junto a docentes de nivel inicial bajo la guía de la Doctora Borzone, en el marco de un proyecto piloto de investigación y extensión en dos salas de un jardín público de Villa Elisa, La Plata. Dicha investigación formó parte del proyecto anual de la carrera de Investigador Marder (2016, CEREN-CIC) para su elaboración, de la beca de entrenamiento CIC de la profesora Diana Di Stefano “Relación entre las funciones ejecutivas y la escritura inicial en un programa de alfabetización en Jardín de infantes” (2016) y del proyecto de Extensión Universitaria (UNLP): para su implementación y seguimiento en aula. (Marder, 2018).

Para realizar la prueba, se desarrolló un material que consta de tres cuadernillos con actividades para los niños con juegos, una novela y dos guías para el docente.

Durante la investigación, la atención se centró en la formación de los docentes y en el seguimiento de las prácticas a través del acompañamiento en el aula y la evaluación sistemática del desempeño de los niños durante la intervención.

Según se expone en dicho documento, participaron de esa experiencia (con grupo de comparación testigo) 65 niños, 4 docentes y 2 directivos de Jardines municipales quienes han sido formados y acompañados por investigadores y becarios de la CIC y alumnos extensionistas de la Universidad Nacional de la Plata (UNLP). Se implementó en dos salas de 5 años de dos instituciones de nivel inicial de la Municipalidad de La Plata con 45 niños/as y también un grupo control que consistía en una muestra de 20 niños/as equiparados en edad que asistían a otro

jardín municipal que no participó de la propuesta que desarrollaba en aula el diseño curricular vigente para la provincia de Buenos Aires (Marder, 2018, p. 92).

El programa se llevó adelante en el lapso de 7 meses, con el acompañamiento en aula para la ejecución de las actividades con los niños desde el mes de mayo y hasta mediados de noviembre con una frecuencia de tres veces por semana (1 hora cada vez). Según se relata en la descripción de la investigación en uno de los grupos experimentales (17 niños) no se pudo llevar adelante el programa completo con la frecuencia mínima esperada debido al ausentismo de los niños y a tres cambios de docentes, motivo por el cual si bien se continuó trabajando en esa sala, el análisis de los datos correspondientes a ese grupo no resulta válido. Por lo tanto se están analizando los datos contrastando el grupo control (20 niños) con el grupo experimental que cumplimentó el programa estipulado (28 niños).

Los términos generales que se detallaron como ejes a tener en cuenta para las intervenciones dentro del proyecto piloto de investigación y extensión llevado a cabo en dos salas de un jardín público de Villa Elisa, La Plata (Marder, 2018) que luego dio como resultado el Programa Queremos Aprender son:

1) La intervención temprana, que debe empezar en el nivel preescolar y continuar en los primeros grados de primaria para que se afiancen los aprendizajes en las etapas de mayor plasticidad del desarrollo.

2) El trabajo sistemático y con alta frecuencia de actividades semanales, acompañado, si es posible, de un programa de apoyo en el hogar.

3) Monitoreo regular e individual de los alumnos para tener alertas tempranas desde un paradigma de “respuesta a la intervención”.

4) La capacitación de los docentes y el trabajo conjunto (investigador y docente) para la adecuación de las tareas en las actividades diarias del maestro al interior de la currícula, de modo tal que los profesores no sientan las actividades como algo externo e impuesto sobre la planificación de actividades en función de las áreas curriculares que deben dictar (Marder, 2018, p. 102).

Al año siguiente de la prueba piloto, en 2017, el Ministerio de Educación de la provincia de Mendoza decidió implementar un programa de desarrollo integral para niños de Nivel Inicial y Primer grado, desarrollado por la Dra. Ana María Borzone y la Dra. Vanesa De Mier junto a un equipo de colaboradores, en todos los jardines públicos, el cual comenzó con la entrega de 30.000 libros a niños de sala de 5 años, duplicándose la cantidad al año siguiente por la continuidad del proyecto en primer grado.

El PQA (Borzone y De Mier, 2017) se propone contribuir a aminorar la brecha en el desempeño de niños de diferentes sectores sociales a través de intervenciones pedagógicas de calidad.

Según indica el libro Klofky y sus amigos exploran el mundo, guía para docentes 1 (Benítez, Plana y Marder, 2017) la propuesta del programa “Queremos aprender” que se aplica en las escuelas de Mendoza consta de una guía para el docente donde se presentan los fundamentos teóricos del programa y se explicitan las estrategias más adecuadas para realizar en forma efectiva las más de 300 actividades que se desarrollan en el cuadernillo para los niños.

Este cuadernillo está formado por 15 secuencias didácticas, y una novela cuyo protagonista es un extraterrestre llamado Klofky, quien comparte las aventuras con amigos.

En el cuadernillo se aclara que la propuesta que se describe en la guía es flexible y no que no espera que sea aplicada de manera automática por los docentes, sino que los docentes deben tomar sus propias decisiones, teniendo en cuenta el grupo, la institución y los cronogramas que se disponen, lo que difiere de los términos de recomendaciones que se detallaron en la prueba piloto.

Teniendo en cuenta los enfoques revisados en el marco teórico a lo largo de la historia, y por la descripción que realizan las autoras de la propuesta en la introducción del libro guía del docente (Benítez, Plana y Marder, 2017), podemos observar que el programa se encuentra enmarcado en un enfoque ecléctico, combinando diferentes enfoques, que detallamos a continuación:

- Enfoque Integrador: ya que el programa busca promover el desarrollo temprano de aspectos como salud física, habilidades sociales, emocionales, lingüísticas y cognitivas.
- Enfoque Cognitivo: porque la propuesta interviene en el desarrollo de procesos cognitivos básicos relacionados con el conocimiento, como la percepción, la memoria, el razonamiento, la resolución de problemas y la toma de decisiones. Su objetivo principal es mejorar el aprendizaje y la adquisición de conocimientos a través de la optimización de funciones cognitivas generales.
- Enfoque basado en el entrenamiento de habilidades ejecutivas: se enfoca en el desarrollo de funciones ejecutivas específicas como la memoria operativa, la atención focalizada y sostenida, la inhibición, la flexibilidad cognitiva y la planificación.
- Enfoque Socio-constructivista: toma de este enfoque la forma de intervención del docente, según la propuesta de Vigotsky sobre la zona de desarrollo próximo.
- Enfoque de Alfabetización Inicial: trabaja los precursores de la alfabetización como la conciencia fonológica, conocimiento de las letras, reconocimiento de la escritura como lenguaje y sus funciones, procesamiento visual de la escritura y dominio de un estilo de lenguaje escrito.

Según indica la Guía del Docente 1:

Como todo programa, Queremos Aprender se caracteriza por una organización muy precisa de las actividades que van incrementando su complejidad a medida que el niño avanza en su aprendizaje este cuidado con respecto al tipo de actividad y su ubicación en el en los materiales responde al concepto rector de zona de desarrollo potencial de Vygotski, el niño aprende cuando el adulto colabora con él en la realización de la tarea que no es muy compleja ni muy simple si es muy compleja no lo puede realizar ni con apoyo de otro si es muy simple no quieren aprendizaje. (Benitez, Plana y Marder, 2017, p. 12)

METODOLOGÍA

Esta investigación se propuso explorar el impacto generado por el PQA respecto de la autonomía de la docencia mendocina como alfabetizador inicial. **De acuerdo con dicho fin, se establecieron los siguientes objetivos específicos:**

1. Indagar si el método de alfabetización del PQA, la aplicación del programa y el uso del libro Klofky en la sala de 5 años del ciclo de Jardín de Infantes de Educación Inicial y primer grado de Nivel Primario impactan en la autonomía de la docencia.
2. Rastrear la articulación dentro del ciclo de Jardín de Infantes, entre la sala de 5 años y el primer grado en la Educación Primaria y en la unidad pedagógica de primaria entre primer y segundo grado.
3. Sondear sobre la capacitación de la docencia que aplica el programa, el monitoreo y el seguimiento del programa, y su influencia en el grado de autonomía docente.

Para cumplir con los objetivos, se adoptó un enfoque cualitativo, ya que se pretendía comprender y analizar las percepciones, experiencias y prácticas de la docencia de Educación Inicial ciclo Jardín de Infantes y primer grado de Educación Primaria en relación con la temática estudiada. Este enfoque permite explorar los significados que los participantes atribuyen a sus vivencias y contextos, lo cual resulta fundamental para abordar el problema planteado.

Para la recolección de datos, se utilizaron encuestas estructuradas con preguntas abiertas, cerradas y mixtas en formato digital, dirigidas a docentes de Educación Inicial y Primaria de escuelas públicas del gran Mendoza de gestión estatal y privada. Las mismas filtraron a los docentes que aplicaron el programa, quedando el segundo grupo como grupo testigo. Además, se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas de forma presencial o telefónica con docentes de sala de 5 años y docentes de primer grado. Estas técnicas permitieron obtener información detallada y rica en matices, facilitando la construcción de un análisis descriptivo e interpretativo del fenómeno investigado.

Hipótesis

- 1- La aplicación rigurosa del Programa "Queremos Aprender" tal como fue diseñado, condiciona la autonomía de la docencia mendocina en las escuelas estatales de gestión pública y privada, puesto que es el ámbito de aplicación.
- 2- La autonomía de las docentes que presta servicio en sala de 5 años se ve mayormente condicionada, por la ausencia de articulación entre esta y las demás salas del ciclo de

Jardín de Infantes de la Educación Inicial y así también con el primer y segundo grado de la Educación Primaria.

- 3- La disparidad en la formación y la inexistencia de seguimiento y monitoreo del PQA influyen directamente en la capacidad de generar conocimiento situado, desde la autonomía docente.

Técnicas de recolección

Las técnicas de recolección fueron seleccionadas por su pertinencia y complementariedad en la obtención de datos tanto generales como específicos. Se considera que su uso contribuye a lograr una visión integral de la problemática investigada. A continuación, se las describe:

1. Encuestas estructuradas: Se dirigieron a docentes de Educación Inicial y Primaria de escuelas públicas de gestión estatal y privada del Gran Mendoza. Las encuestas incluyen preguntas cerradas, abiertas y mixtas, con el propósito de recopilar información cualitativa sobre las percepciones, experiencias y prácticas pedagógicas de los participantes. Fueron diseñadas y aplicadas en formato digital, para facilitar el acceso a las mismas y la recolección de datos.
2. Entrevistas semiestructuradas: Se dirigieron a actores específicos. Las entrevistas semiestructuradas permiten profundizar en aspectos específicos relacionados con los objetos de estudio, por lo que arrojan información más detallada y enriquecedora a través de preguntas previamente diseñadas, completadas con la flexibilidad de explorar temas emergentes según las respuestas de los entrevistados. Se realizaron de forma presencial y telefónica, para favorecer el diálogo con los interlocutores.

La encuesta realizada se pensó teniendo en cuenta que el programa tiene ya 7 años de implementación en la sala de 5 años del ciclo Jardín de Infantes de Educación Inicial y 6 en el primer grado de Educación Primaria y que la población docente se desplaza permanentemente dentro del nivel. Se encuentra estructurada de la siguiente forma: la primera parte es común a todos los encuestados y recaba datos personales, de su formación en alfabetización y del contexto laboral actual. En la segunda parte, los encuestados se dividen en Educación Inicial y Primaria, con el fin de obtener información específica acerca de la gestión y sala o grado donde trabaja actualmente y para terminar determinando quiénes trabajaron o trabajan actualmente con el programa. Aquí, los encuestados vuelven a dividirse entre quienes tienen experiencia en el PQA y quienes no la tienen. El primer grupo permite reunir información específica sobre el programa y

el segundo sirve como grupo testigo para comparar los efectos del programa sobre la autonomía del primer grupo.

Las entrevistas se hicieron a docentes de sala de 5 años de un JIE y de primer grado de una escuela primaria que articula con dicho jardín, ambas instituciones de Godoy Cruz. El motivo de su elección es la necesidad de observar las impresiones de docentes de dos instituciones que articulan entre sí.

Muestra

Los sujetos que conforman la muestra de entrevista son dos docentes de Educación Inicial del ciclo Jardín de Infantes Sala de 5 años de un Jardín de Infantes Exclusivo de Godoy Cruz y dos docentes de Primer grado de Educación Primaria, Primer ciclo de una escuela primaria de Godoy Cruz.

Los sujetos que conforman la muestra de la encuesta son 62 docentes. El 37,09 % (23) tiene entre 40 y 49 años, el 30,64% (19) entre 30 y 39 años, el 30,64% (19) entre 50 y 59 años y el 1,61% (1) entre 20 y 29 años. El 50% (31) tiene entre 10 a 19 años de antigüedad en la docencia, el 25,80% (16) entre 20 a 29 años, el 22,58% (14) de 1 a 9 años y solo el 1,61% (1) 30 o más años. Asimismo, el 30,32% (25) tiene de 2 a 5 años de permanencia en la institución donde trabaja, el 25,80% (16) de 6 a 10 años, 20,96% (13) menos de 1 año y el 12,90% (8) de 11 a 25 años.

A continuación, damos cuenta de los datos obtenidos acerca de los actores. Por su situación de revista, el 62,9% (39) corresponde a docentes titulares, ya que uno consignó estar en ambas situaciones, 33,9% (21) a suplentes y 3,2% (2) contratados, como se muestra en la figura 1:

Situación de revista:
62 responses

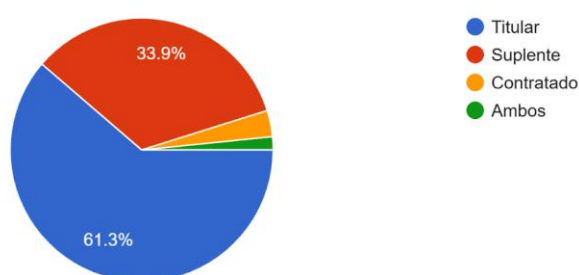


Figura 1

Según la población que atienden, el 83,6% (51) son de áreas urbanas y el 16,4% (10) zonas rurales, como aparece en la figura 4.

¿Qué población atiende?

61 responses

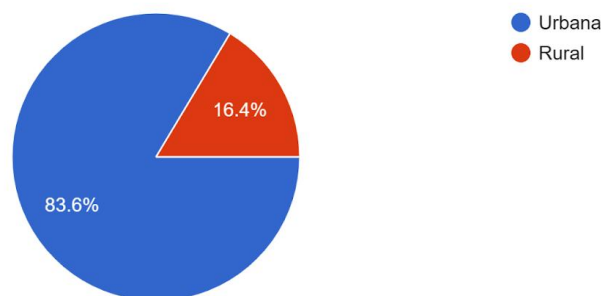


Figura 4

Según el nivel, 75,80% (47) de la muestra corresponde a Educación Inicial y 24,20% (15) Educación Primaria.

Las 47 docentes de inicial se encuentran distribuidas de la siguiente manera: dentro del ciclo Jardín de Infantes 57,4 % (27) en sala de 5 años, 36,2% (17) en sala de 4 años y el 2,1% (1) en sala de 3 años, y en el ciclo de Jardín Maternal el 4,3% (2), como se observa en la figura 5.

¿En qué sala se desempeña actualmente?

47 responses

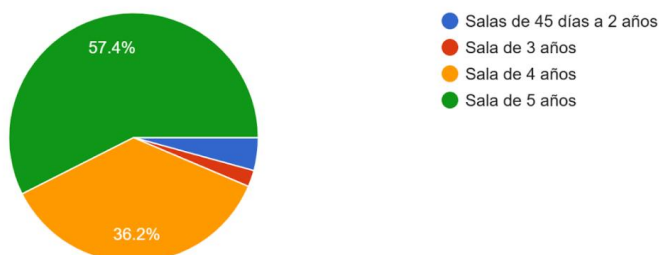


Figura 5

Las 47 docentes de jardín según la gestión de la escuela, se encuentran distribuidas de la siguiente manera: el 88,4% (42) están en escuelas estatales de gestión pública, el 6,4% (3) Jardines Maternales de Servicio Educativo de Origen Social (SEOS) en Centros Educativos de Primera Infancia (CEPI) y el 4,3 % (2) de escuela estatales de gestión privada. Esto se ve en la figura 6:

¿Qué gestión tiene?
47 responses

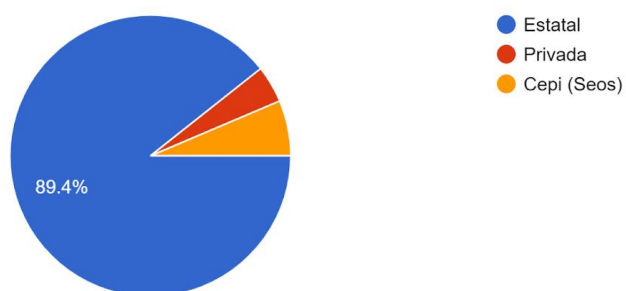


Figura 6

De las 42 docentes que trabajan en el estado 52,4% (22) lo hacen en Jardín de Infantes Exclusivo (JIE), 33,3% (14) Jardín de Infantes Nucleado (JIN) y 14,3 % (6) Jardín de Infantes Anexos a escuelas primarias (JIA), como muestra la figura 8:

¿Qué tipo de Jardín es?
42 responses

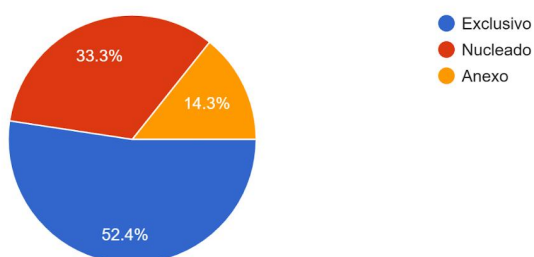


Figura 8

De las 15 docentes de Educación Primaria que participaron de la encuesta, 33,3% (5) están en primer grado, 26,7 (4) en 6to y 7mo grado, 20% (3) 2do y 3er grado y 20% (3) 4to y 5to grado, como se aprecia en la figura 9:

¿En qué grado se desempeña actualmente?
15 responses

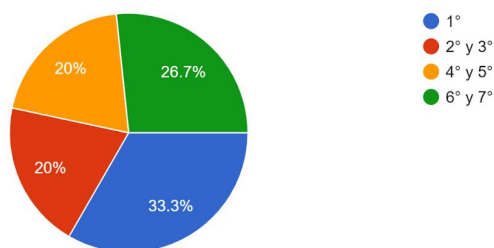


Figura 9

Como se grafica en la figura 11, el 80% (12) de las docentes están en escuelas estatales de gestión pública, el 13,3 % (2) en Centros de Apoyo Educativo (CAE) de Centros Educativos de Primera Infancia (CEPI) y 6,7% (1) de escuelas estatales de gestión privada.

¿Qué gestión tiene?
15 responses

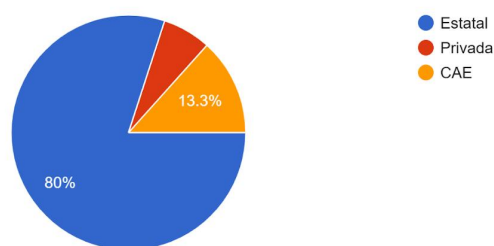


Figura 11

Del total de 62 docentes que participaron, 71 % (44) ha trabajado o trabaja con el libro Klofky y el 29 % (18) nunca trabajó con él. Este dato aparece en la figura 12.

¿Ha trabajado o trabaja actualmente con sus alumnos el libro Klofky?
62 responses

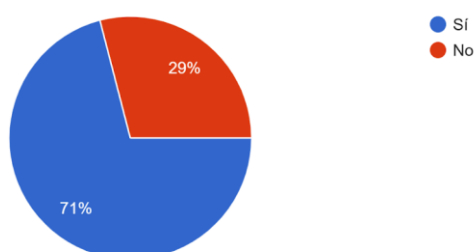


Figura 12

De 44 docentes el 34,1% (15) lleva 6 a 7 años participando del programa, 29,5% (13) de 2 a 3 años, 18,2% (8) entre 4 y 5 años y 18,2% (8) 1 año o menos.

RESULTADOS

En esta sección, se presentan los resultados obtenidos a partir del análisis de los datos recopilados, con el propósito de responder a los objetivos planteados en esta investigación. A través de estos hallazgos, se busca evaluar la validez de las hipótesis formuladas y determinar su grado de correspondencia con la realidad observada. Analizamos el lugar que da el programa al docente según el enfoque en el cual dice estar enmarcado y si le permite que desarrolle su rol con la autonomía necesaria para alfabetizar a sus estudiantes y comparamos los puntos principales que se detallan en el programa piloto a tener en cuenta para el éxito de la investigación que se enfocan en la continuidad del programa, el trabajo sistemático y con alta frecuencia de actividades semanales, el monitoreo, la capacitación docente y la adecuación, con la información que arrojan las encuestas y entrevistas sobre la aplicación el PQA en Mendoza. A continuación, detallamos los principales resultados en función de cada uno de los objetivos específicos, dejando en claro que algunas preguntas son acompañadas del gráfico correspondiente tomado del Anexo II y en otros casos donde las preguntas eran abiertas, como los mismos no resultan ilustrativos se decidió hacerlo en forma manual para que reflejar de mejor manera los datos obtenidos en las encuestas.

El primer objetivo es indagar si el método de alfabetización del PQA, la aplicación del programa y el uso del libro Klofky en la sala de 5 años del ciclo de Jardín de Infantes de Educación Inicial y primer grado de Nivel Primario impactan en la autonomía de la docencia.

El programa está destinado a alumnos de escuelas estatales de gestión pública y privada subvencionadas 100% por el estado con cuota 0, a los cuales se les provee los libros y siendo optativo para el resto de las escuelas de gestión privada. El nivel socioeconómico de la población sobre quienes se aplica el programa (Figura 3) según las docentes consultadas corresponde a Medio Bajo: 53,12% (17), Bajo: 28,12% (9) y Medio: 18,75% (6). Esto confirma que la población posee un nivel socioeconómico de medio a bajo.

¿Qué nivel socioeconómico tienen las familias de los niños que concurren a la escuela donde trabaja?
62 responses

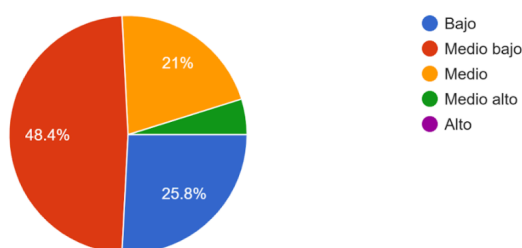


Figura 3

Sobre el punto del eje que refiere a trabajo sistemático y con alta frecuencia de actividades semanales, consultamos a las docentes a quienes entrevistamos si pueden concretar las 14 intervenciones que se indican en el libro guía y dijeron: "No, no se realizaron todas fueron de acuerdo a los intereses de los chicos", "No, no llevo nunca a las 14 intervenciones", "No, ya que no todas las intervenciones son posibles ni viables", "No. Según los intereses de mis alumnos, son las intervenciones que realizo". Tanto las docentes de Nivel Inicial como las de primaria coinciden realizan aquellas que se ajustan al interés del niño y que nunca llevan a cabo todas. Cuando fueron consultadas por cuántas o qué porcentaje del total de intervenciones cree que cumplió las respuestas fueron "De las 14 unas 10", "Puedo alcanzar a desarrollar 8 capítulos y las intervenciones son varias porque en un capítulo hay actividades que requieren volver a anteriores para avanzar", "Utilizo un 60%" y "Aproximadamente unas siete intervenciones". Registramos que el porcentaje o cantidad de intervenciones mayor se da en el jardín, entre el 60% o 70%, mientras que en la primaria es entre el 50% o 60%. Sin embargo, al ser consultados sobre qué porcentaje del libro completaron sus alumnos las respuestas fueron "Se completó el 50% al igual que las restantes salas" o "un poco más de la mitad del libro. Han completado un 50%", "Un 45%". Estas respuestas parecen mostrar que las actividades se llevan a cabo en un porcentaje menor.

Todos los docentes fueron consultados sobre el nivel de autonomía, utilizando como rango un valor de 0 a 5 para dimensionar su apreciación. Comparamos las respuestas obtenidas sobre el nivel de autonomía que le permite el programa según perciben los docentes que lo aplican al que llamaremos "grupo 1" que cuenta con 32 docentes participantes (Figura 15), frente al nivel de autonomía que tienen al momento de alfabetizar que perciben los docentes que no lo aplican que son 30 docentes y que denominaremos "grupo 2" (Figura 21).

¿Qué nivel de autonomía le permite el programa en cuanto a: (Teniendo en cuenta que 0 es ningún y 5 es el máximo)

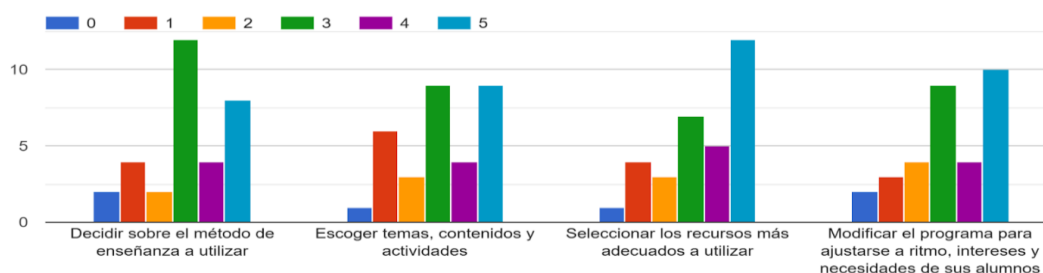


Figura 15

¿Qué nivel de autonomía tiene al momento de alfabetizar en cuanto a: (Teniendo en cuenta que 0 es ningún y 5 es el máximo)

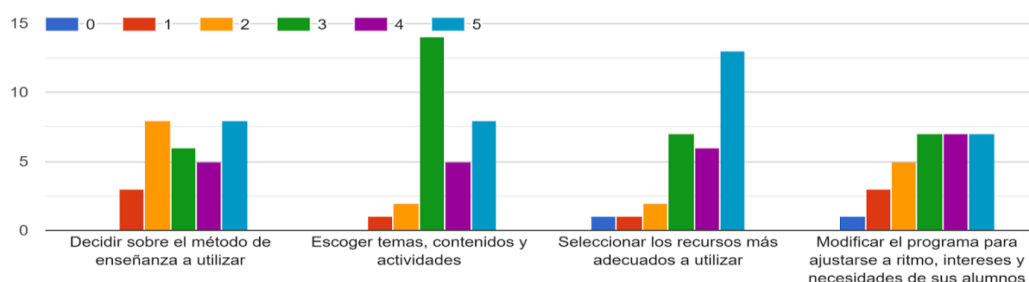


Figura 21

Con base en sus percepciones, las observaciones que realizamos son las siguientes:

En cuanto a decidir sobre el método de enseñanza, el grupo mayoritario del grupo 1 coincidió en que poseen cierta autonomía, lo que corresponde a un 37,5% en el valor 3. En cambio, el grupo 2 en ese mismo rango presenta 20% y el resto de valores se encuentra repartido entre el 2 y el 5. Otro dato que arrojan las encuestas se refiere a los valores 0 y 1, que representaría a quienes expresan no poder tomar decisiones o el tener el menor grado de autonomía para hacerlo. En el grupo 1, la suma de ambos valores representa un 18,75%, mientras que en el grupo 2, sobre los mismos valores de referencia, hay 0% en el valor 0 y 10% en el 1.

En la comparación sobre escoger temas, contenidos y actividades, en el grupo 2, teniendo en cuenta los valores 3, 4 y 5 se obtiene de las respuestas que el 89,98% siente que tiene desde mediana a máxima autonomía para poder escogerlos. El grupo 1 sobre los mismos valores arroja el 68,82%. Al igual que en el punto anterior, sobre los valores 0 y 1, que representan a quienes expresan no poder escoger temas, contenidos y actividades o el tener el menor grado de autonomía para hacerlo, en el grupo 1 la suma de ambos valores representa un 21,87%. En el grupo, 2 sobre los mismos valores de referencia se tiene 0% en el valor 0 y 3,33% en el 1.

En cuanto a la selección de recursos más adecuados a utilizar, se observa lo siguiente: en el grupo 2, teniendo en cuenta los valores 3, 4 y 5 se obtiene de las respuestas que el 86,66% siente que tiene desde mediana a máxima autonomía para poder escogerlos, contra el 74,99% del otro grupo sobre los mismos valores. Al igual que en los puntos anteriores, sobre los valores 0 y 1, que representaría a quienes expresan no poder seleccionar los recursos más adecuados a utilizar o el tener el menor grado de autonomía para hacerlo, en el grupo 1 la suma de ambos valores representa un 15,62%. En cambio, en el grupo 2, los mismos valores de referencia tienen el 6,66%.

A diferencia de los puntos anteriores, el ítem sobre la autonomía para modificar el programa para ajustarse al ritmo, intereses y necesidades de sus alumnos, el grupo 1 tiene mayor

valor en el punto 5: 31,25% frente 23,33% del grupo 2. También, se muestra un mayor valor en las sumas de los puntajes de 3, 4 y 5 que en el grupo 1 dan 74,87% y que en el 2 dan 69,99%. Este dato puede reflejar la mayor necesidad que tiene el primer grupo a realizar adaptaciones que el grupo 2. Con respecto a los valores del 0 y 1, la brecha sigue siendo mayor en el grupo 1, que tiene 15,62%, frente al 13,33% del grupo 2, aunque la distancia entre ambos grupos no es tan grande como en las otras respuestas.

Se les consultó a los docentes como usaban el libro con respecto a la guía propuesta. El 50% dice ajustar las actividades a su planificación, el 20,5 % realiza solo algunas de las actividades propuestas y solo el 18,2% lleva a cabo las intervenciones del programa tal como están diseñadas (Figura 13). Las entrevistadas en nivel inicial no coincidieron en su respuesta. La docente con menos experiencia afirmó que “no necesitaron adaptación y modificaciones hicimos tal cual estaban previstas”, pero la docente con mayor experiencia reconoció haber realizado adaptaciones. Con respecto a las docentes de primaria, una dijo haber modificado el 40% o 50%, en tanto que la otra adaptó todas las actividades de acuerdo a los intereses de sus alumnos. En el cruce de información, no se encontró relación significativa entre las respuestas sobre el manejo del libro y la antigüedad docente. La decisión parece no deberse a la experiencia, sino que pueden intervenir otras variables que no se analizaron en esta investigación, tal como los acuerdos y modos de cada institución, las diferencias de grupos de niños o por gustos y las formas personales. No obstante, si cruzamos los años de experiencia con el programa y las respuestas dadas, descubrimos que hay un promedio de 5 años entre las docentes que ajustan las actividades a su planificación, de 4 años para quienes llevan a cabo las intervenciones tal como fueron diseñadas y de 3 años para quienes realizan algunas de las intervenciones. Tales resultados podrían indicar que a mayor cantidad de años de experiencia en el programa, mayor seguridad a la hora de decidir e integrar la propuesta, ya sea ajustándose a la planificación o llevándola a cabo tal como se presenta en la guía.

¿Cómo se utiliza el libro?

44 responses



Figura 13

Cuando fueron consultados sobre “...en qué puntos el programa los favorece en su tarea docente.” las opiniones hacen una referencia a que les ordena, guía, organiza, sirve de hilo conductor, tiene actividades programadas y articuladas, rutinas, pasos secuencias, agenda semanal, es una herramienta que les facilita la tarea, les ayuda a mejora la práctica, con la planificación, los complementa, enriquece, les aporta, fortalece, acompaña al docente. Referidos a los alumnos es mediador, compensa diferentes sectores sociales y permite la autonomía, el uso del material y es atractivo para ellos. Señalan también la falta de continuidad en otros niveles.

Cuando fueron consultados acerca de qué puntos el programa los favorecen en su tarea docente, las opiniones indicaron que el mismo los ordena, guía, organiza, sirve de hilo conductor, tiene actividades programadas y articuladas, rutinas, pasos secuencias, agenda semanal, es una herramienta que les facilita la tarea, les ayuda a mejora la práctica, con la planificación, los complementa, enriquece, les aporta, fortalece, acompaña al docente. Referidos a los alumnos, señalaron que sirve como mediador, compensa diferentes sectores sociales y permite la autonomía. También destacaron el uso del material, que resulta atractivo para ellos. Sin embargo, también apareció la falta de continuidad en otros niveles.

Muchas de la palabras que los docentes utilizaron para referirse a aspectos en los que las actividades propuestas por el PQA favorecía su tarea se repitieron, lo que refuerza la idea que expresa el docente cuando se le pregunta sobre qué palabras piensa que describen mejor la relación que existe entre las actividades propuestas por el programa con el resto de su planificación. Para esta pregunta, se presentaron valoraciones positivas y negativas en igual cantidad y primó la elección de las primeras por parte de los encuestados. Para describir esta relación, se escogieron los términos “Complementarias” con un 50% (16), “Refuerzos” 40,6% (13), “Flexibles” 37,5% (12), “Organizadoras” 34,4% (11), “Necesarias” 25% (8), “Aliadas” 21,9% (7) y “Optativas” 18,8% (6). Los resultados se muestran en la figura 16.

¿Cuáles de estas palabras piensa que describen mejor la relación que existe entre las actividades propuestas por el programa con el resto de su planificación? (Puede seleccionar más de una)
32 respuestas

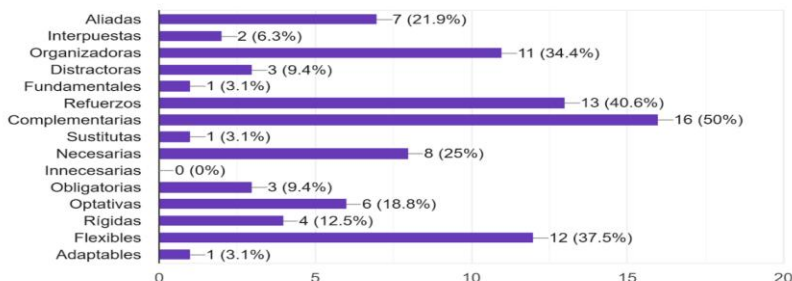


Figura 16

Cuando se preguntó en qué los limita el programa, los docentes remarcaron que es muy estructurado, las intervenciones o actividades son demasiado pactadas, las consignas rígidas, hay que seguir preguntas en un orden, no permite el pensamiento lógico y crítico, las actividades no son concluyentes, no contempla diferencias en los ritmo de aprendizajes y tiempos de los alumnos, no todo se ajusta a nivel inicial, no está contextualizado, se debe generar un ambiente para trabajarlo. También, expresaron que tienen mucha exigencia, obligación de terminarlo, falta de tiempo, que les limita la atención a trabajar otras áreas fundamentales y que no ordena sino que enmarca y limita. Cuando son extensas, las intervenciones parecen resultar aburridas para los niños, tienen poco tiempo para trabajar y los espacios son pequeños, sumado a que se prohíbe hacer fotocopias de grafismos. Finalmente, contemplaron las inasistencias de los alumnos como un factor que dificulta el trabajo.

Se les consultó a los docentes del grupo 1 si consideran que el Programa les permite reflexionar sobre su propia práctica de enseñanza” (figura 17). Al respecto, el 90.6% (29) respondió afirmativamente y sólo el 9,4% (3) lo hizo de forma negativa. Al grupo 2, se le consultó si encuentra espacio para reflexionar sobre su propia práctica de enseñanza de la alfabetización (figura 22). El 66,7% (20) marcó la respuesta negativa y solo el 33,3% (10), la positiva. Esto nos lleva a pensar que el programa que las docentes mencionan como guía puede aliviar la tarea docente. El grupo 1 cuenta con una metodología estipulada y no tiene la necesidad de escoger los temas, contenidos y actividades, ni de seleccionar los recursos referidos a la alfabetización. Entonces, puede tener el tiempo para decidir qué intervención elige hacer y cuál no o qué actividad ajustar o modificar según crea conveniente. Este marco favorece la reflexión sobre la propia práctica. El grupo 2, que debe escoger el método, temas, contenidos y recursos sin poder realizar una comparación de su propia práctica con otra de referencia, encuentra menos espacios para la reflexión.

¿Le permite el programa reflexionar sobre su propia práctica de enseñanza?
32 responses

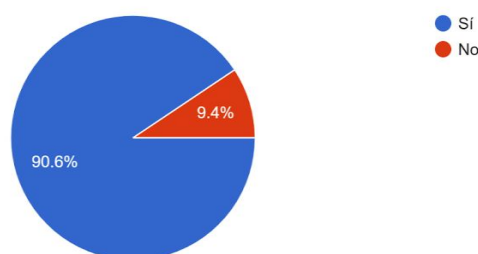


Figura 17

¿Encuentra espacio para reflexionar sobre su propia práctica de enseñanza de la alfabetización?
30 responses

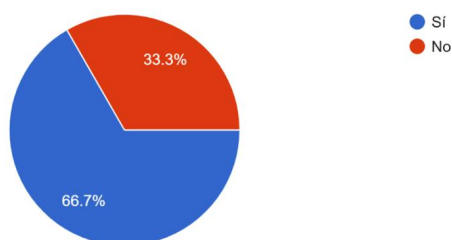


Figura 22

Sobre la pregunta acerca de la relación entre la experiencia adquirida con el programa y la posibilidad de aprender nuevas estrategias para la alfabetización (figura 19), el 84,4% (27) eligió positivamente y solo el 15,6% (5) lo hizo negativamente.

¿Cree que una vez finalizado el programa y no contando con el libro y la guía, la experiencia adquirida le permitió aprender nuevas estrategias ...ómo iniciar a sus alumnos/as en la alfabetización?
32 responses

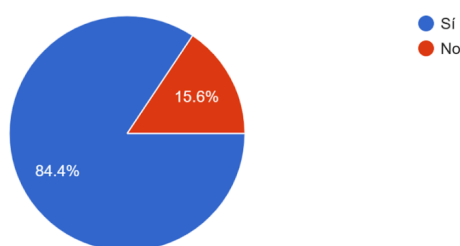


Figura 19

Finalmente, se preguntó a los docentes si seguirían eligiendo la propuesta que brinda este programa si tuvieran la posibilidad de escoger un material distinto (figura 20). El 68,8% (22) sostuvo que sí y el 31,3% (10), que no.

¿Si tuviera la posibilidad de escoger un material distinto al que le brinda el programa " Queremos aprender" para desarrollar su tarea alfabetizadora,... eligiendo la propuesta que brinda este programa?
32 responses

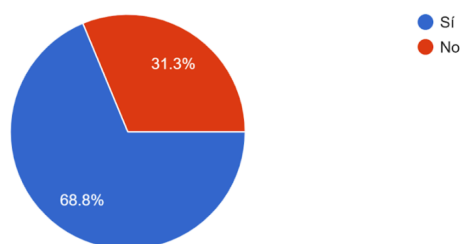


Figura 20

El segundo objetivo de la investigación es rastrear la articulación del programa dentro del ciclo de Jardín de Infantes y en la unidad pedagógica de primaria entre primer y segundo grado en la Educación Primaria. Al respecto, se preguntó a los encuestados si la continuidad del material del PQA colabora con la articulación entre niveles. Como muestra la figura 14, el 72,7% (32) que ha usado el libro encuentra que dicho recurso colabora con la articulación entre nivel inicial y primaria y el 27,3% (12) considera que no lo hace.

¿Cree que la continuidad del libro Klofky colabora con la articulación entre nivel inicial y primaria?
44 responses

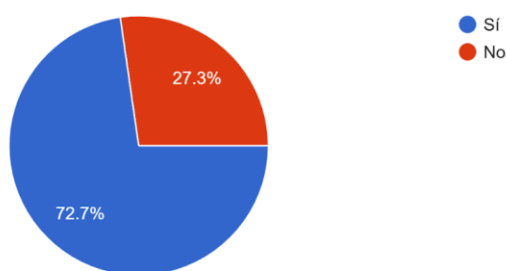


Figura 14

Con respecto a la Unidad Pedagógica, los docentes fueron consultados acerca de si creen que se tienen en cuenta en el programa los tiempos de maduración y de evolución de los niños, considerando el concepto de unidad pedagógica (figura 26). El 45,2% (28) asintió, el 38,7% (24) dijo que no y un 16,1% (10) puso en duda este aspecto (a veces, depende y relativamente: 4; no reconoce al jardín como unidad pedagógica: 2; desconoce y no sabe: 2; el libro Klofky no tiene en cuenta la heterogeneidad: 1; el que no se alfabetiza en primero debe repetir: 1).

¿Se tienen en cuenta en el programa los tiempos de maduración y de evolución de los niños considerando el concepto de la unidad pedagógica?
62 responses

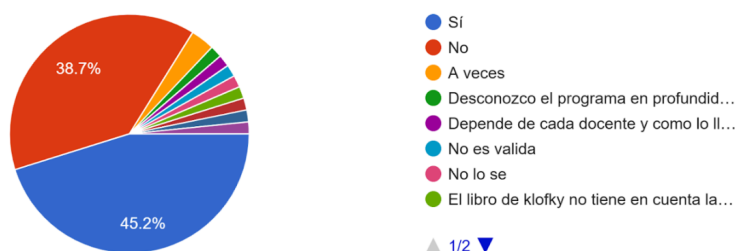


Figura 26

Cuando se les consultó si observan que el programa tiene en cuenta la alfabetización temprana previa a la sala de 5 años y da continuidad a la alfabetización posterior a 1° (figura 25), el 71% (44) opinó que sí y el 29% (18) que no. A la vez, cuando se les consultó a los docentes

que no trabajan con este programa qué métodos utilizaban para alfabetizar, mencionaron los siguientes: Programa Derecho a Aprender a Leer y Escribir (DALE), Método Alfabético, Método Silábico, Enfoque Fonético, Métodos Tradicionales, Alfabetización Inicial, Conciencia Fonológica, Método Global, Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), así como también juegos, canciones, rimas, literatura infantil, escritura creativa entre otros que, en su mayoría, no coinciden con los que propone el PQA.

¿Observa que el programa "Queremos aprender" tiene en cuenta la alfabetización temprana, previa a la sala de 5 años y da continuidad a la alfabetización posterior a 1°?

62 responses

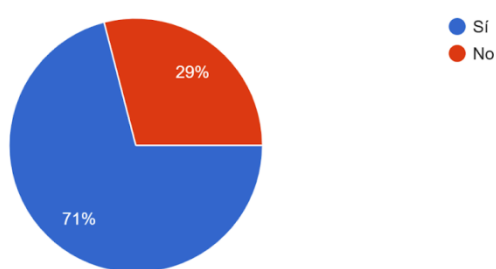


Figura 25

Acerca de este punto, observamos que el PQA solo abarca sala de 5 años y primer grado. Si bien los libros funcionan articulando dichos niveles, ya que hay línea del relato del libro y del personaje, no se tiene nada programado para las salas anteriores que forman parte del ciclo, ni para los grados posteriores a los mencionados. Dada la respuesta de las docentes encuestadas, triangulamos dicha información con la obtenida de las entrevistadas de nivel inicial. Una de ellas afirmó que “en sala de cuatro no se aplica para nada eso es y no hay ninguna articulación” y en otra respuesta agregó: “no articulamos ni dentro del jardín”.. La otra docente aportó: “No, no tiene contemplada la unidad pedagógica porque se centra solo en el desarrollo de competencias o habilidades relacionadas con la alfabetización aisladamente sin tener en cuenta la planificación y organización del nivel”. De las maestras de primaria, una afirmó: “No la tiene contemplada, ya que para segundo grado los saberes del DCP no son del todo compatibles con los del programa”. La otra, en cambio, respondió: “En parte sí, al contemplar en dos libros la alfabetización. Y que el programa contempla que la adquisición de la lectoescritura puede llegar hasta el tercer grado”. Contrastamos estas aserciones con los dichos de Borzone (entrevistada por Peiró, 2023), quien afirma que “nuestros chicos no aprenden a leer y escribir en primer grado como tiene que ser” y que sostiene: “La gran estafa educativa se llama unidad pedagógica”. Estos dichos son coincidentes con que el PQA apunte exclusivamente, al menos en nuestra provincia, a la sala de 5

años y primer grado. No toman en cuenta la Unidad pedagógica para el proyecto, lo que implica desoír los lineamientos de la LEN 26206 (2006). La ausencia de estrategias de articulación dificulta la construcción de una trayectoria educativa coherente y continua en alfabetización en las instituciones que aplican el PQA.

Esto también se ve reflejado en la responsabilidad que sienten los docentes que deben aplicarlo (figura 18). Ante la pregunta de en qué grado o sala recae la mayor responsabilidad del proceso de alfabetización, de 44 encuestados que participan o participaron del programa, 31,81% (14) dijeron que sí consideran que la responsabilidad recae en alguna sala o grado pero no especificaron a cuál, el 29,54% (13) consideró que la Sala de 5 años recibía mayor presión, el 18,18% (8) la puso en Primer grado, el 18,18% (8) consideró que la responsabilidad es compartida y solo el 2,27% (1) la colocó en Segundo grado. En cambio, de los 30 encuestados que no participan actualmente del programa, el 70 % (21) consideró que la responsabilidad es compartida, el 13,33% (4) afirmó que recae mayor responsabilidad en alguna pero no especificó en cuál, el 10% (3) ubicó la mayor exigencia en Sala de 5 años y el 6,66 % (2), en primer grado.

Ante la consulta acerca de si experimenta mayor presión y aumento de exigencia en el resultado de sus alumnos (figura 18) , el 53,1% (17) del grupo 1 respondió afirmativamente y el 46,9% (15), lo hizo negativamente. La presión experimentada y el aumento de exigencia en este grupo se centran en el cumplimiento de las intervenciones y actividades más que en el resultado.

¿Experimenta mayor presión y aumento de exigencias en el resultado de sus alumnos desde la implementación del programa?
32 responses

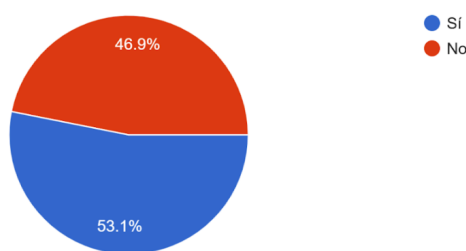


Figura 18

Al grupo 2, en cambio, se le preguntó si en estos últimos años hay una mayor presión y aumento de exigencias en el resultado de sus alumnos sobre alfabetización (figura 23). Respondió el 70% (21) que sí y el 30% (9) que no. Se debe tener en cuenta que en este grupo se encuentran incluidos los docentes de primaria de segundo a séptimo, los docentes de escuela privada, entre otros. Sobre algunos de esos grados se aplican pruebas estandarizadas nacionales y provinciales como “Aprender”, “Fluidez Lectora” entre otras, por lo que la presión en este grupo se centra en los resultados de los alumnos en dichas pruebas.

¿Experimenta en estos últimos años mayor presión y aumento de exigencias en el resultado de sus alumnos sobre su alfabetización?
30 respuestas

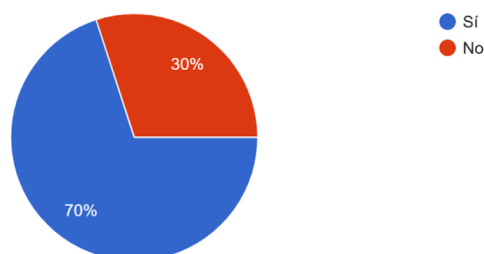


Figura 23

El tercer objetivo es sondear sobre la capacitación de la docencia que aplica el PQA, el seguimiento y monitoreo del programa y su influencia en la autonomía docente. Cuando indagamos acerca del conocimiento de los docentes encuestados respecto del programa, 77, 41% (48) de ellos reconocieron al menos una característica o método utilizado en el PQA, 17,74% (11) afirmó no conocerlo y 3,22% (2) solo hicieron referencia al libro Klofky.

Las apreciaciones de los docentes sobre cuáles fueron los motivos del gobierno para la implementación del programa fueron agrupadas según su respuesta. El 24,19% (15) no sabía o no consignó un motivo, el 17,74% (11) describió motivos centrados en prevenir el déficit estructural del alumno (nivelar hacia arriba, reforzar, compensar, cubrir déficit, preparar mejor, generar inclusión y falta de comprensión lectora, reconocimiento de la función, fluidez en la lectura y escritura), el 17,74% (11) marcó como motivo preparar para los verdaderos aprendizajes que vienen después (necesidad comenzar antes la alfabetización para evitar problemas como los actuales, estén mejor preparados para el siguiente nivel, base de todo aprendizaje posterior), el 17,74% (11) rescató motivos centrados en el interés del niño, su proceso y la detección de trastornos tempranos y el 14,51% (9) criticó el método elegido por no responder a la realidad (no responde a las necesidades actuales, no tiene en cuenta la experiencia docente, el desarrollo motriz del niño por los espacios ni a la heterogeneidad dentro del aula. Por otro lado, un 8,06% (5) identificó motivos centrados en el déficit familiar (falta de acompañamiento y libros en el hogar). Con respecto al apoyo de la familia, una docente entrevistada aportó: “Actualmente, los niños tienen menos acompañamiento del hogar, algunas familias ni miran los cuadernos de los niños, lo que modifica notablemente los porcentajes de niños alfabetizados”. Sin embargo, en la propuesta no se incluyen estrategias para abordar estas situaciones, solo se las menciona dentro de las causas del problema. Esto nos lleva a analizar el alto número de docentes que no supieron los motivos y también que quienes lo hicieron se centran en un motivo por déficit, ya sea estructural o

familiar que busca reparar, preparar o mejorar para el nivel primario. Para muy pocos, la motivación del gobierno está centrada en el niño, sus intereses, su desarrollo pleno y en el nivel.

Uno de los ejes del proyecto es la capacitación de los docentes. Acerca de este aspecto (figura 2), el 75,8% indicó que recibió capacitación sobre alfabetización durante su cursado en el profesorado y solo el 24,2% dijo no haber contado con ella. Con respecto a otras capacitaciones, respondieron sí haber recibido el 59,67% (37) y el 40,32% (25) no haber tenido dichas instancias.

Del total de 62 docentes encuestados, 30,64% (19) no recibió capacitación del programa. Cuando indagamos sobre los 54 docentes que actualmente trabajan en la gestión pública, el 27,77% (15) no fue capacitado en el programa. En las entrevistas, una de las docentes de nivel inicial comentó: “No, no he recibido capacitación porque siempre he estado en sala de cuatro y este año estuve en cinco, era difícil acceder cuando se abrían las inscripciones y se llenaban rápidamente y no pude, pero mis compañeras paralelas me fueron orientando”. De los 44 docentes que usan o han utilizado el libro Klofky, el 81,82 % (36 docentes) recibieron capacitación del programa, el 18,18 % (8 docentes) dice no haberla tenido. El formato de la capacitación “Queremos Aprender” en su primera versión virtual está alojada en la plataforma Escuela Digital Mendoza y se realizaba en un total de 132 horas, a través de 18 clases que se desarrollaban durante 5 meses. Algunos docentes encuestados mencionaron que no pudieron completar todos los encuentros de la capacitación y por ese motivo no la tienen certificada. Quienes no la realizaron deben guiarse por las indicaciones de sus pares o directivos o por las guías del PQA.

¿Recibió formación académica sobre Alfabetización Inicial durante su cursado en el profesorado?
62 responses

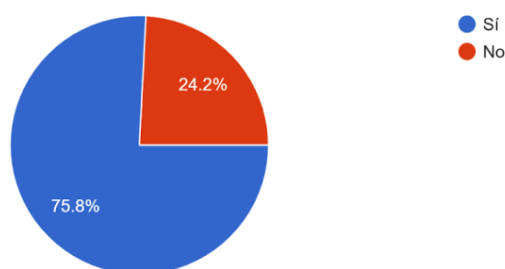


Figura 2

Otro de los ejes fundamentales en el programa piloto fue el monitoreo que se realizaba sobre el grupo y el proyecto. Cuando se preguntó a los docentes si el gobierno realiza algún monitoreo y/o evaluación del programa (figura 27), el 72,6% (45) de los docentes respondió que no y el 27,4% (17), que sí. La primera entrevistada afirmó: “No existe una evaluación de parte del gobierno, no hay un seguimiento en la implementación del programa ni una capacitación efectiva de todos los docentes”. La segunda coincidió: “No nos han pautado ninguna forma de evaluación,

si evalúa uno en la sala a través de la metacognición, pero del Gobierno nada”. La docente de primer grado consideró que el gobierno lo evalúa a través de la fluidez lectora, con pruebas que se llevan a cabo a partir de octubre.

¿El gobierno realiza algún monitoreo y/o evaluación del programa?
62 responses

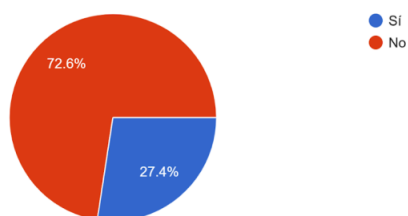


Figura 27

Para finalizar, incluimos en nuestras preguntas el interrogante acerca de si los docentes perciben diferencias en los alumnos que transitaron el programa (figura 24). Obtuvimos como resultado que el 45,2% (28) cree que los alumnos están mejor preparados, el 22,6% (14) no nota diferencias, el 17,7% (11) no sabe y el 6,5% (5) piensa que están peor. Si bien el 45,2% juzgó los resultados positivamente, el 54,8% consideró que la situación está igual, peor o no sabe. La impresión de la mayoría de los docentes no refleja que el programa esté mejorando ampliamente la problemática que se transita en la Alfabetización. Esta misma sensación se aprecia en las entrevistas, donde las consultadas aportan: “No puedo compararlo porque es mi primer año”, “No considero que la alfabetización de mis alumnos mejore por la implementación del libro Klofky sino por todo el trabajo cotidiano que se realiza en sala y por el acompañamiento de las familias”, “No ha mejorado, se mantiene en el mismo nivel”, “La implementación del programa es positiva en la medida que los docentes se comprometan a implementarlo según los intereses de los niños. Se puede alfabetizar siguiendo otros métodos, otros libros, lo importante hoy en día, es que el niño logre alfabetizarse en forma integral, desarrollando un pensamiento crítico y una comprensión lectora óptima”.

¿Nota alguna diferencia en la alfabetización de los alumnos que transitaron el programa "Queremos aprender" de aquellos que no lo experimentaron?
62 responses



Figura 24

CONCLUSIÓN

El objetivo de la investigación fue explorar el impacto generado por el PQA respecto de la autonomía de la docencia mendocina como alfabetizadora inicial. Nos hicimos tres preguntas para orientar el trabajo. La primera de ellas exploró la posible relación entre el enfoque y la aplicación del PQA y la limitación de la autonomía docente. La segunda observó la ausencia de articulación y su consecuencia en la falta de continuidad pedagógica en la práctica docente. La tercera se dedicó a la disparidad en la formación docente y la falta de seguimiento y monitoreo del programa, para ver su impacto en la capacidad de generar conocimiento situado.

En la primera hipótesis “La aplicación rigurosa del Programa “Queremos Aprender” tal como fue diseñado, condiciona la autonomía de la docencia mendocina en las escuelas estatales de gestión pública y privada, puesto que es el ámbito de aplicación”, cabe decir que la aplicación del PQA no se desarrolla en forma rigurosa como fue realizada en el programa piloto. Sin embargo, sí se aprecia que el programa condiciona la autonomía de la docencia que lo aplica y por consecuencia si se hiciera rigurosamente la condicionaría aún más. En la comparación de resultados sobre la autonomía que consideran tener los dos grupos encuestados sobre decidir métodos a utilizar; escoger temas, contenidos y actividades, seleccionar los recursos más adecuados a utilizar, el grupo que no utiliza el programa tiene valores más altos de autonomía que el grupo que sí lo aplica. Al igual sucede que el grupo no interviniente del programa no refiere valores de inexistencia o mínima autonomía, mientras que el grupo que lo lleva a cabo sí refiere algunos valores de inexistencia o mínima autonomía. Ante el interrogante acerca de modificar el programa para ajustarse a ritmos, intereses y necesidades de sus alumnos, el grupo que lo aplica aprecia tener mayor autonomía a la hora de ajustar el programa que el otro grupo que sigue un programa curricular pero realiza su propia planificación. Como ya mencionamos, el programa no se aplica en forma rigurosa. La mayoría de las docentes expresa que las intervenciones no se cumplen en su totalidad, ni de la forma que fueron diseñadas ya que tienen la libertad para poder decidir cuál ejecutar o no y ajustar las que se llevan a cabo según las necesidades e intereses del grupo, según los tiempos y la pertinencia.

En las encuestas y entrevistas, Klofky es reconocido como un recurso valioso y se destaca la importancia que representa que cada niño cuente con su ejemplar. Sabemos positivamente que el libro es una condición necesaria para aprender a leer y escribir, pero es criticado en su contenido y su formato, como lo es la cantidad excesiva de textos en diferentes planos que resulta distractor, los escasos y reducidos espacios destinados a actividades donde el alumno debe trabajar ya sea dibujar, escribir, pintar y otras, que no se tuvo en cuenta el desarrollo motor de la población a la que está destinado, ni tampoco atiende a la diversidad. Sin embargo la docencia en su mayoría acepta, algunos hasta con gusto las actividades, ven al libro como una guía que les

organiza y de tener la opción lo volverían a utilizar. En tiempos donde los docentes tienen una sobreexigencia de múltiples tareas, donde hay más demandas para cubrir las necesidades que traen los alumnos, altos requerimientos administrativos entre otros, no es raro que validen y valoren como necesario y complementario un programa que les proporciona un alivio, ya que la propuesta trae las actividades planificadas, el recurso y los momentos resueltos. Lo mismo podemos observar con los momentos de reflexión que este grupo puede realizar frente a la comparación de un antes y después del uso: el grupo que no lo aplica no tiene posibilidad de comparar o no tiene tiempo de realizar una reflexión sobre su propia práctica.

A continuación, recordamos la segunda hipótesis: “La autonomía de la docente que presta servicio en sala de 5 años se ve mayormente condicionada, por la ausencia de articulación entre ésta y las demás salas del ciclo de Jardín de Infantes de la Educación Inicial y así también con el primer y segundo grado de la Educación Primaria”.

El PQA solo abarca sala de 5 años y primer grado. Si bien los libros funcionan articulando dichos niveles, no se tiene nada programado para las salas anteriores que forman parte del ciclo, ni para los grados posteriores a los mencionados. La ausencia de articulación se ve confirmada en las encuestas y entrevistas. Además, la misma Borzone llama estafa a la unidad pedagógica (2023). La falta de estrategias de articulación condiciona a las docentes que prestan servicio en sala de 5 años, que aprecian tener mayor presión y responsabilidad. Esta ausencia de articulación y continuidad también se refleja en la presión que aprecia tener el grupo que no aplica el programa, pero sobre el que se aplican las evaluaciones de Fluidez sobre los resultados. Se evalúa en consecuencia algo que no se aplica en todos los grados, ya que las mismas docentes expresan que no hay continuidad después de primer grado. Las docentes de otros grados expresan planificar con los programas normales, llevar a cabo otros métodos de alfabetización, pero muchas de ellas reconocen no conocer el PQA y no contar con la capacitación del mismo.

La tercera hipótesis se refiere a “La disparidad en la formación y la inexistencia de seguimiento y monitoreo del PQA influye directamente en la capacidad de generar conocimiento situado, desde la autonomía docente”.

De acuerdo a las entrevistas y encuestas realizadas a las docentes de Educación Inicial y de Educación Primaria respecto de la capacitación, la oferta de formación por parte del gobierno escolar resulta insuficiente. Si bien la mayoría que lo aplica cuenta con la capacitación, hay cercano a un 30% que no la ha recibido, ya sea por haber estado anteriormente en salas que no lo aplicaba o por falta de cupos.

Se confirma que la capacitación brindada no ofrece opciones para que las docentes puedan elegir entre diferentes enfoques y métodos con libertad y según la necesidad particular de los alumnos y el contexto, sino que propone una única vía como la correcta a seguir y cuyo eje

central es el uso del libro. Se enseña la aplicación de la propuesta, cuándo y cómo deben intervenir, ya sea con actividades a realizar previamente, durante y con posterioridad al uso del libro.

En relación a la propuesta del programa, el fundamento es ecléctico, pero reduccionista de varios enfoques, y como vimos en la historicidad relatada, no es novedosa, sino que se basa en el enfoque fonológico aplicado en nuestro país en la década del 80 y reniega de otros, principalmente de los aportes de la psicogénesis de la lectoescritura, trabajados en la década del 90. El programa dice basarse en la zona de desarrollo próximo de Lev Vygotsky, pero no considera el enfoque socioconstructivista sino un recorte parcial del mismo. Esto se ve reflejado en que no considera que la familia y la comunidad sean fundamentales para el desarrollo cognitivo de los niños, ya que en ningún momento se le da lugar al grupo familiar dentro del proyecto, aunque en los motivos señalados dentro de las capacitaciones se nombre que el programa fue creado para cubrir el déficit que presenta en la alfabetización la falta de acompañamiento de las familias y el escaso contacto que los niños en sus hogares con libros.

El modelo presentado en la capacitación desecha el bagaje y la experiencia que traen los docentes, sus conocimientos previos de alfabetización, sus formas de enseñar y los conduce a hacerlo de una determinada manera que supone es la correcta. La mayoría de los docentes no realizan una adhesión pura a un determinado enfoque sino que toman lo que le sirve de cada uno y artesanalmente construyen una forma personal de alfabetizar a sus estudiantes, partiendo de sus conocimientos y atendiendo a su particular forma de aprender, porque sabemos que todos los niños pueden aprender pero no todos lo hacen de la misma manera. A los maestros no les es ajeno todo lo que propone el programa porque muchas cosas ya se aplicaron o se aplican en el nivel. En jardín, hace muchos años se planifica atendiendo el desarrollo integral del niño, indagando en sus conocimientos previos de donde partir, se le permite que afloren sus emociones, las nombran y las trabajan, se promueve la autonomía de los niños y niñas, se los introduce en el mundo del lenguaje ofreciendo un ambiente alfabetizador, se propicia que conozcan los usos del lenguaje en actividades personales y sociales, se trabajan las habilidades cognitivas y tantas otras cosas más que el programa no atiende.

Cabe investigar a futuro si la aplicación a medias o adaptada del programa y el uso parcial o inadecuado del libro trae los beneficios esperados para la alfabetización de este grupo al que está dirigido.

Con respecto a la falta de monitoreo, por lo expresado en general creemos que se da una falsa idea de libertad de acción y flexibilidad del programa a los docentes que lo aplican. Como búmeran, más adelante regresa a la docencia como un dedo acusatorio por el bajo rendimiento de

los alumnos, que arrojan las pruebas estandarizadas como Fluidez Lectora o los ingresos a escuelas secundarias con exámenes de ingreso.

Un punto fundamental para cualquier plan de mejora son los recursos económicos, que sabemos, son finitos. En este programa, los mismos están destinados a la compra del formato del proyecto, la organización y puesta en marcha de la capacitación y a la adquisición de los libros tanto de los alumnos de sala de 5 años y de primer grado, como los ejemplares para docentes. Somos conscientes de que es de buena administración coordinar de manera eficaz y eficiente los recursos para lograr los objetivos con el máximo rendimiento, pero si tenemos en cuenta que en promedio se hace un uso del 50% del libro, nos da la señal de que algo pasa. No obstante, al no haber monitoreo, no hay indicadores para realizar ajustes del material, por lo que decimos que no hay eficiencia completa en el destino que se le dieron a los recursos.

Nos queda como interrogante también la renuncia al mandato homogeneizador que se les pide a las escuelas que hagan, que no se ven reflejas en las políticas que emplea el gobierno, como sería el caso de este programa y la elección del recurso, Klofky. Lejos se está de cumplir los requisitos para romper barreras y ofrecer una propuesta diversificada de actividades que pueda dar respuesta a la necesidad de cada alumno, que bien podría haberse superado, por ejemplo, con un formato diferente con el cuento en capítulos por un lado y por el otro, una variada propuesta de actividades con formato cartilla, con diferentes complejidades. Queremos aclarar que la docencia realiza un gran esfuerzo por utilizar las actividades del libro. También, deben adaptar y crear un contexto con el fin de generar un aprendizaje significativo para el niño y no descolgado de la planificación mensual y el proyecto anual que se fija cumplir.

Por los motivos que hemos expuesto, creemos que aún quedan muchos desafíos e interrogantes por delante si queremos apostar por la alfabetización como pilar fundamental para el desarrollo social y económico. Los niños sí quieren aprender y la docencia sí quiere alfabetizar, pero necesita la libertad, autonomía, confianza del sistema en su profesionalismo y las condiciones necesarias para hacerlo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bazán, D. y González, L. (2016). Autonomía profesional y reflexión del docente: una resignificación desde la mirada crítica. *Revista De Estudios Y Experiencias En Educación*, 6(11), 69-90. <https://www.rexe.cl/index.php/rexe/article/view/193>
- Benítez, M. E., Plana, D. y Marder, S. (2017). *Klofky y sus amigos exploran el mundo. Guía para el Docente 1*. Akadia.
- Blejmar, B. (2009). De problemas, amarras, puntos de imposible y reuniones de equipo. En S. Gvirtz y M. E. de Podestá (Comps.), *El rol del supervisor en la mejora escolar* (pp. 126-133). Aique.
- Borzone, A. M. (2023, 12 de agosto) La escuela de hoy está condenando a los chicos pobres a ser analfabetos / Entrevista por C. Peiró. Infobae. <https://www.infobae.com/educacion/2023/08/12/ana-borzone-no-se-puede-adjudicar-a-la-pobreza-la-responsabilidad-de-que-los-chicos-no-aprendan/>
- Borzone, A. M., y De Mier, M. V. (2018). *Klofky y sus amigos exploran el mundo 2*. Akadia.
- Borzone, A. M. y De Mier, V. (2018). *Klofky y sus amigos exploran el mundo. Guía para docentes 2*. Akadia.
- Borzone, A. M. y De Mier, V. (2017). *Klofky y sus amigos exploran el mundo 1*. Akadia.
- Borsani, M. J. (2020). *Aulas Inclusivas: Teorías en acto*. Homo Sapiens Ediciones.
- Chacín Suárez, R. (2012). Aprendizaje de la Lectura y Escritura: Concepciones Teóricas que Subyacen en la Práctica Pedagógica de los Docentes. *Revista Científica CIENCIAEDUC*, 6(1), 1-1. <https://portal.amelica.org/ameli/journal/480/4802048026/html/>
- Consejo Federal de Educación (2024). Resolución CFE N.º 471: Plan Nacional y Planes Jurisdiccionales de Alfabetización.
- De Mier, M. V. (2016, 12 de octubre). El desarrollo de la fluidez lectora en el programa Queremos Aprender: de la investigación a la práctica [Informe técnico]. II Congreso Latinoamericano para el Avance de la Ciencia Psicológica. Buenos Aires, Argentina.
- Della Fontana, E., Dossi, V. y Martingaste, C. (2017). *Sonidos y Letras en Acción*. Akadia.
- Deroncele Acosta, A., Gross Tur, R. y Medina Zuta, P. (2021). La autonomía pedagógica como potencialidad formativa en los actores educativos del aula. *Conrado*, 17(79), 225-233. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442021000200225&lng=es&tlng=es
- Dirección General de Escuelas (2015). *Diseño Curricular Provincial. Educación Inicial*. <https://www.mendoza.edu.ar/wp-content/uploads/2016/02/DCP-Inicial.pdf>
- Itkin, S. (2004). Entrevista a Graciela Frigerio. De la gestión al gobierno de lo escolar. *Novedades Educativas*, 159, 6-9. https://elvs-tuc.infed.edu.ar/sitio/nuestra-escuela-formacion-situada/upload/Frigerio_de_la_gestion_algobierno_de_lo_escolar.pdf

García, C. A. (2013). La Prevalencia del Pestalozzi en el Siglo XXI. RHS: Revista Humanismo y Sociedad, 1(1), 49-59.

Gil, R. L. y Cortez Morales, A. (2018). Capítulo 1. Formación docente transformadora para liberar la educación. Paulo Freire y la Pedagogía del oprimido. En R. M. Páez Martínez, G. M. Rondón Herrera y J. H. Trejo Catalán (Eds.), Formación Docente y pensamiento crítico en Paulo Freire (pp. 24-53). CLACSO. https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20181113025736/Formacion_docente_Paulo_Freire.pdf

Ley Plan Estratégico de Alfabetización de Mendoza, N.º 4438, 2022.

Ley de Educación Común, N.º 1420, 1884.

Ley de Educación Nacional, N.º 26206, 2006.

Ley Federal de Educación, N.º 24195, 1993.

Marder, S. E. (2017). La enseñanza como motor del desarrollo en la niñez: resultados de la implementación piloto del programa "Queremos aprender" [Conferencia]. VI Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata. La Plata, Argentina. <https://host170.sedici.unlp.edu.ar/server/api/core/bitstreams/43585585-f857-4cdf-9ba8-6be0b4d63606/content>

Marder, S. E. (2018). Los chicos nos dicen "Queremos Aprender": Programa para el desarrollo lingüístico – cognitivo, socio-emocional y de alfabetización de niños pequeños. En L. C. Juric, M. L. Andrés y S. Vernucci (Comps.), Nuevos desafíos en la escuela: aportes de la psicología cognitiva y la neurociencia (pp. 91-105). Universidad Nacional de Mar del Plata.

Marder, S. E. y Barreyro, J. P. (2019). Resultados de un programa de desarrollo integral en las funciones ejecutivas y alfabetización de niños. Neuropsicología Latinoamericana, 11(3), 1-14. https://www.neuropsicolatina.org/index.php/Neuropsicologia_Latinoamericana/article/view/510

Memoria chilena (s/f). El silabario de Sarmiento. <https://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-336473.html#:~:text=El%20M%C3%A9todo%20de%20lectura%20gradual,hab%C3%ADa%20sido%20hasta%20ese%20entonces>

Ministerio de Educación de la Nación Argentina (2017) Resolución N.º 4049. Plan estratégico Nacional "Argentina Enseña y Aprende" (2016- 2021).

Montagud Rubio, N. (2025, marzo). La teoría de la maduración de Arnold Gesell: qué es y qué propone. Una teoría del desarrollo de la infancia creada por el psicólogo Arnold Lucius Gesell. Psicología y mente. <https://psicologiymente.com/desarrollo/teoria-maduracion-gesell>

Pescarmona, V. (2018, 24 de septiembre). Educación. La alfabetización en Mendoza, en manos de marcianos. La Izquierda Diario. <https://www.laizquierdadiario.com/La-alfabetizacion-en-Mendoza-en-manos-de-marcianos>

Perelstein de Braslavsky, B. P. de (2014). La querella de los métodos de enseñanza de la lectura: sus fundamentos psicológicos y la renovación actual. UNIPE.

Ramos Valdez, A. (2007). Algunos Protagonistas de la Pedagogía; vida y obra de grandes maestros. Antología Básica. Colección historia, ciudadanía y magisterio. Universidad Pedagógica Nacional. <https://www.upnslp.edu.mx/wp-content/uploads/2020/03/79-Algunos-protagonistas-de-la-ped-Ramos-Valdez-Armando.pdf>

Red Educa (2024). La educación infantil desde la perspectiva de Friedrich Fröbel. <https://www.rededuca.net/blog/atencion-temprana/educacion-infantil-de-friedrich-froebel>

Stevenazzi Alén, F. y Díaz Reyes, V. (2023). Autonomía del trabajo docente. Repercusiones del cambio de gobierno y de políticas educativas. Cuadernos Del CIESAL, 2(22), 1–19. <https://doi.org/10.35305/cc.v2i22.99>

Storni de Orozco, M. (1961). Antecedentes históricos y caracteres de la Ley 1420. El monitor de la educación común, 71(936). https://apdh-argentina.org.ar/sites/default/files/u7/Ley_1420_repositorio.pdf

Tenti Fanfani, E. (2021). La escuela bajo sospecha. Sociología progresista y crítica para pensar la educación para todos. Siglo XXI Editores.

Terigi, F. (2010, 23 de febrero). Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares [Conferencia]. Jornada de Apertura Ciclo Lectivo 2010. La Pampa, Argentina.

Vera de Flachs, M. C. (2012). Rosario Vera Peñaloza. Una maestra que dejó huellas en la historia de la educación de la Argentina. Revista Historia de la Educación Latinoamericana, 14(18), 19-38. https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/198817/CONICET_Digital_Nro.df97bb0c-1d11-4e8f-8b22-d6d34470a769_F.pdf?sequence=5&isAllowed=y

ANEXO I

ENTREVISTA DOCENTE NIVEL INICIAL 1

Docente: P. Nivel Inicial Sala de 5 años Edad: 54 años

1- ¿Qué piensa del programa queremos aprender?

Me parece muy importante porque la alfabetización comienza desde los primeros años del ciclo escolar.

2- ¿Y del libro que se utiliza?

El libro Kofky en realidad mucho no lo veo, pero a los chicos les encanta y ya trabajar en un libro en sala de cinco los motivos un montón.

¿Y qué es lo que no le parece?

Las imágenes, la calidad del papel, pero a los chicos les produce un efecto trabajar en el libros, les encanta eso, porque es la primera vez que yo creo que tienen uno en sus manos para ellos, el tema es el espacio en el que se van a manejar después, pero les encanta y toman como un sentido de responsabilidad, de concentración y atención cuando están con el libro, se sienten grandes.

3- ¿Por qué cree que se implementó?

Me parece que se implementa porque deben haber visto que había una carencia, que no alcanzaba con lo que se daba en la sala, en un nivel y a lo mejor había una carencia, pero por otro lado también puede ser que hayan visto que los chicos estaban muy estimulados y necesitaban aprovechar eso.

4- ¿Coincide con la preparación que tuvo en el profesorado?

No, no coincide porque hace más de 25 años que me recibí, pero no es porque los chicos están muy estimulados y porque la alfabetización ocupa el lugar único, es lo primero y alfabetizamos desde la casa, pero recién ahora se tomó conciencia de eso.

5- ¿Recibió capacitación del programa? ¿En qué consistió?

No, no he recibido capacitación porque siempre he estado en sala de cuatro y este año estuve en cinco, era difícil acceder cuando se abrían las inscripciones y se llenaban rápidamente y no pude, pero mis compañeras paralelas me fueron orientando.

6- ¿Modificó su forma de alfabetizar después de la capacitación específica?

(No recibió capacitación)

7- ¿Sabe cuál es el enfoque en el que se apoya el programa y los métodos de enseñanza que promueve?

Desconozco de qué se trata el modelo o la metodología.

8- ¿Confía y adhiere al programa? ¿Por qué?

Más allá que desconozca bien la metodología pero sí confío ya que dieron por lo que veo buenos resultados en los chicos.

¿Si hubieras tenido capacitación adecuada hubiera mejorado?

Por supuesto, lo que pasa o lo que pasó siempre que las salas de 4 no podamos acceder a la capacitación ya que era sólo para sala de cinco.

9- ¿Cuál piensa que es la clave para que un programa de alfabetización funcione?

Que la capacitación sea para todos y todos trabajemos en la misma sintonía, pero no pasa.

10- ¿Lleva a cabo las 14 intervenciones como se indica en el libro guía?

No, no se realizaron todas fueron de acuerdo a los intereses de los chicos.

11- ¿Cuántas o qué porcentaje del total de intervenciones cree que cumplió en su totalidad?

De las 14 unas 10

12- ¿Y cuántas o qué porcentaje de intervenciones las llevó a cabo pero adaptó y modificó?

No, no necesitaron adaptación y modificaciones hicimos tal cual estaban previstas.

13- ¿Qué porcentaje del libro completaron sus alumnos?

Se completó el 50% al igual que las restantes salas.

14- Sé que el libro se entrega junto con el legajo a la escuela primaria con quien articulan ¿la docente de primer grado es quién realiza con los alumnos el resto de las intervenciones?

Sí, el resto lo realizan en primer grado en la parte del diagnóstico la primera etapa.

15- ¿Tienen estipulado como parte de la articulación que intervenciones o páginas del libro realiza cada nivel?

No, no está estipulado, en la sala de cinco se trabajó independientemente de lo que estaba pautado con Primaria pero calculo que para el próximo año y se estipulará pero creo que estuvimos en los puntos correctos.

16- ¿El programa tiene contemplada la unidad pedagógica? ¿Por qué?

No tiene contemplado eso, entonces uno va haciendo las actividades que realmente a veces no coinciden con lo que se está viendo en el mes, con el tema que se está desarrollando pero vuelvo a decir que los chicos les encanta trabajar en el libro así que funciona bien.

¿Y con respecto a los otros años tiene contemplada la unidad pedagógica?

No, no, no, esto se aplica sólo en sala de cinco, en sala de cuatro no se aplica para nada eso es y no hay ninguna articulación.

17- ¿Cómo lo evalúa en su sala?

Se evalúa a través de la observación directa y de la meta cognición.

18- ¿Mejoró la alfabetización de sus alumnos con respecto a años anteriores?

No puedo compararlo porque es mi primer año.

19- ¿Cómo evalúa el gobierno la eficacia del programa?

Primero es del Gobierno no tiene o no, no sé, no nos han pautado ninguna forma de evaluación, si evalúa uno en la sala a través de la meta cognición, pero del Gobierno nada.

20- ¿Cómo evaluaría según su apreciación la implementación de este programa en el NI y en los primeros grados?

No hay modos de evaluación porque el programa se corta en los primeros, en los primeros grados, no sé si llega a Segundo y no articulamos ni dentro del jardín para ver esa parte pero a lo mejor con la Directora se podría organizar.

ENTREVISTA DOCENTE NIVEL INICIAL 2

Docente: S Nivel Inicial Sala de 5 años Edad: 46 años

1- ¿Qué piensa del programa queremos aprender?

El programa de alfabetización es importante para iniciar a los alumnos en la comprensión de textos, mostrándoles el camino para la lectura y escritura, pero debería respetar el avance evolutivo de cada alumno. Por ejemplo hay alumnos que tardan más en adquirir ciertas habilidades motrices para tomar un lápiz y el libro Klofky presupone desde un comienzo que todos los alumnos de la sala pueden hacerlo para realizar las actividades

2- ¿Y del libro que se utiliza?

El libro es aburrido y tiene imágenes poco atractivas para los alumnos.

3- ¿Por qué cree que se implementó?

Considero que el programa de alfabetización con el libro Klofky se implementó probablemente con el objeto de mejorar habilidades de lectura y escritura y reducir la brecha de alfabetización entre estudiantes de distintos contextos pero no tiene en cuenta otros factores determinantes del aprendizaje del alumno como por ejemplo su familia su contexto su desarrollo evolutivo etcétera

4- ¿Coincide con la preparación que tuvo en el profesorado?

Coincide parcialmente con la preparación que obtuve en el profesorado porque no acompaña la evolución específica de cada alumno y pretende exigencias que en muchos casos no responden a la etapa evolutiva del niño o al desarrollo de cada niño en particular

5- ¿Recibió capacitación del programa? ¿En qué consistió?

Sí, recibí capacitación sobre el programa alfabetización. El curso de alfabetización "Queremos aprender" Se impartió de manera virtual, combinando 2 instancias presenciales por grupos, dirigidos por un mentor. Se dió en el entorno digital de la DGE, con 18 clases, las cuales una vez recibidas debía rendirse con un cuestionario digital. También se daban Webinars con especialistas relacionados con las temáticas. Para aprobar, debías aprobar todos los cuestionarios y haber participado de los Webinars y de los dos talleres presenciales con el soporte de portafolio elaborado con actividades e información sobre el curso.

6- ¿Modificó su forma de alfabetizar después de la capacitación específica?

Me aportó algunas ideas de actividades para el desarrollo de habilidades de alfabetización y como complemento a lo que se realiza en sala

7- ¿Sabe cuál es el enfoque en el que se apoya el programa y los métodos de enseñanza que promueve?

El programa de alfabetización con el libro Klofky se apoya en un enfoque fonológico y constructivista.

Puede no ser adecuado para todos los estudiantes hay alumnos que necesitan una estructura más rigurosa o necesitan aprender de manera autónoma.

Pueden generar desigualdades entre los estudiantes ya que aquellos que tienen más recursos y apoyos en casa pueden tener una ventaja sobre aquellos que no tienen acceso a estos recursos cada entorno educativo es único y puede requerir un enfoque diferente.

8- ¿Confía y adhiere al programa? ¿Por qué?

No confío en su totalidad porque si bien puede brindar aportes al trabajo que se realiza en la sala no debe ser determinante o impositivo con tantos capítulos para desarrollar.

9- ¿Cuál piensa que es la clave para que un programa de alfabetización funcione?

La clave para que un programa alfabetización funcione es una combinación de varios factores: un enfoque integral, una metodología efectiva, materiales didácticos adecuados, docentes capacitados, apoyo familiar y flexibilidad con esto quiero decir que debe adaptarse a las necesidades de los estudiantes y tener recursos y tecnología adecuados para implementarlo

10- ¿Lleva a cabo las 14 intervenciones como se indica en el libro guía?

No, no llevo nunca a las 14 intervenciones.

11- ¿Cuántas o qué porcentaje del total de intervenciones cree que cumplió en su totalidad?

Puedo alcanzar a desarrollar 8 capítulos y las intervenciones son varias porque en un capítulo hay actividades que requieren volver a anteriores para avanzar.

12- ¿Y cuántas o qué porcentaje de intervenciones las llevó a cabo pero adaptó y modificó?

De 4 a 5 intervenciones adaptadas a alguna específica que se esté desarrollando en ese momento.

13- ¿Qué porcentaje del libro completaron sus alumnos?

Un poco más de la mitad del libro.

14- Sé que el libro se entrega junto con el legajo a la escuela primaria con quien articulan ¿la docente de primer grado es quién realiza con los alumnos el resto de las intervenciones?

Nivel inicial entrega el libro a primaria y según lo expresado por la docente ella continúa trabajando con el libro en primer grado.

15- ¿Tienen estipulado como parte de la articulación que intervenciones o páginas del libro realiza cada nivel?

No, no se tiene estipulado qué página realiza cada nivel la docente de primer grado continúa donde deja a nivel inicial

16- ¿El programa tiene contemplada la unidad pedagógica? ¿Por qué?

No, no tiene contemplada la unidad pedagógica porque se centra solo en el desarrollo de competencias o habilidades relacionadas con la alfabetización aisladamente sin tener en cuenta la planificación y organización del nivel

17- ¿Cómo lo evalúa en su sala?

Este año se ha comenzado a evaluar según rúbricas que tienen indicadores relacionados con el desarrollo de habilidades de alfabetización que contempla el programa.

18- ¿Mejoró la alfabetización de sus alumnos con respecto a años anteriores?

No considero que la alfabetización de mis alumnos mejore por la implementación del libro Klofky sino por todo el trabajo cotidiano que se realiza en sala y por el acompañamiento de las familias que cómo dije anteriormente en cada alumno es diferente

19- ¿Cómo evalúa el gobierno la eficacia del programa?

No existe una evaluación de parte del gobierno no hay un seguimiento en la implementación del programa ni una capacitación efectiva de todos los docentes

20- ¿Cómo evaluaría según su apreciación la implementación de este programa en el NI y en los primeros grados?

Para evaluar el programa tendría en cuenta: Evaluar objetivos y metas. Evaluar la relevancia y efectividad de contenidos y metodología utilizada. Evaluar la disponibilidad y calidad de recursos. Evaluar la capacitación y apoyo proporcionado a docentes involucrados.

ENTREVISTA DOCENTE PRIMARIA 1

Docente: M. Nivel Primario 1er grado Edad: 50 años

1- ¿Qué piensa del programa queremos aprender?

Es un programa útil pero no aplica a todos los estudiantes, algunos por sus condiciones deben emplear otro método.

2- ¿Y del libro que se utiliza?

Es útil en general, a veces hay actividades sin sentido o que no se aplican.

3- ¿Por qué cree que se implementó?

Creo que se implementó para unificar criterios de enseñanza.

4- ¿Coincide con la preparación que tuvo en el profesorado?

No coincide en parte con lo enseñado en el profesorado.

5- ¿Recibió capacitación del programa? ¿En qué consistió?

Sí, consistió en cómo implementar los momentos o bien darle un nombre a cada momento de los que se ven.

6- ¿Modificó su forma de alfabetizar después de la capacitación específica?

De cierta forma al ser obligatorio el uso del programa sí cambió la forma de alfabetización.

7- ¿Sabe cuál es el enfoque en el que se apoya el programa y los métodos de enseñanza que promueve?

El enfoque es en lo fonético.

8- ¿Confía y adhiere al programa? ¿Por qué?

Confío en el programa, aunque los pasos se venían aplicando de diferentes maneras.

9- ¿Cuál piensa que es la clave para que un programa de alfabetización funcione?

La clave es que abarque otros métodos, ya que no todos los alumnos comprenden de la misma forma los contenidos.

10- ¿Lleva a cabo las 14 intervenciones como se indica en el libro guía?

No, ya que no todas las intervenciones son posibles ni viables.

11- ¿Cuántas o qué porcentaje del total de intervenciones cree que cumplió en su totalidad?

Utilizo un 60 %.

12- ¿Y cuántas o qué porcentaje de intervenciones las llevó a cabo, pero adaptó y modificó?

He modificado un 40 o 50 %.

13- ¿Qué porcentaje del libro completaron sus alumnos?

Han completado un 50 %.

14- Sé que el primer libro se le entrega junto con el legajo a la escuela primaria con quien articula el jardín ¿la docente de primer grado es quién realiza con los alumnos el resto de las intervenciones? ¿Con el segundo libro sucede lo mismo?

Lo que realiza la docente de 1er grado es relativo a lo que haya trabajado la docente de sala de 5. En algunos casos No los han trabajado.

15- ¿Tienen estipulado como parte de la articulación que intervenciones o páginas del libro realiza cada nivel o grado?

Depende la escuela, en la actualidad no está estipulado.

16- ¿El programa tiene contemplada la unidad pedagógica? ¿Por qué?

No la tiene contemplada, ya que para 2do grado los saberes del DCP no son del todo compatibles con los del programa.

17- ¿Cómo lo evalúa en su grado el programa?

Lo evaluó en ocasiones con comprensión lectora, producción escrita y lectura.

18- ¿Mejoró la alfabetización de sus alumnos con respecto a años anteriores?

No ha mejorado, se mantiene en el mismo nivel.

19- ¿Cómo evalúa el gobierno la eficacia del programa?

Lo evalúa según lo que le pidan mejorar.

20- ¿Cómo evaluaría según su apreciación la implementación de este programa en el NI y en los primeros grados?

El programa es muy importante que se trabaje en NI, ya que en la primaria es obligatorio.

ENTREVISTA DOCENTE PRIMARIA 2

Docente: E.

Nivel Primario 1er grado

Edad: 50 años

1- ¿Qué piensa del programa queremos aprender?

Es un programa muy completo, donde comienza el niño el camino de la alfabetización a partir de los cuatro años. Desarrollando conciencia fónica y dando un significado al dibujo de cada letra.

2- ¿Y del libro que se utiliza?

Con respecto al libro Klofky, la propuesta es interesante porque sigue una serie de pasos para la incorporación de palabras y su comprensión, pero no comparto el orden y la jerarquización de actividades.

3- ¿Por qué cree que se implementó?

Porque trata de innovar el camino de la alfabetización, dejando atrás métodos o teorías muy tradicionales.

4- ¿Coincide con la preparación que tuvo en el profesorado?

No tuve ninguna capacitación cuando estudié el profesorado.

5- ¿Recibió capacitación del programa? ¿En qué consistió?

Sí. En el 2020. Con reuniones virtuales donde uno exponía como aplicaba el programa.

6- ¿Modificó su forma de alfabetizar después de la capacitación específica?

No. Yo implemento tics de varios métodos o teorías, lo que más ayudaba a los niños. Por ejemplo, implemento los pasos sugeridos por el libro de Klofky para trabajar nuevas palabras o comprensión lectora.

7- ¿Sabe cuál es el enfoque en el que se apoya el programa y los métodos de enseñanza que promueve?

En una alfabetización integral y temprana. En el método fónico.

8- ¿Confía y adhiere al programa? ¿Por qué?

No al 100%. No comparto la utilización de un único libro.

9- ¿Cuál piensa que es la clave para que un programa de alfabetización funcione?

La clave está en adaptar el programa al grupo de alumnos que no tiene.

10- ¿Lleva a cabo las 14 intervenciones como se indica en el libro guía?

No. Según los intereses de mis alumnos, son las intervenciones que realizo.

11- ¿Cuántas o qué porcentaje del total de intervenciones cree que cumplió en su totalidad?

Aproximadamente unas siete intervenciones.

12- ¿Y cuántas o qué porcentaje de intervenciones las llevó a cabo, pero adaptó y modificó?

La misma cantidad del total, es decir, siete. Que adapte a los intereses de mis alumnos.

13- ¿Qué porcentaje del libro completaron sus alumnos?

Un 45%

14- Sé que el primer libro se le entrega junto con el legajo a la escuela primaria con quien articula el jardín ¿la docente de primer grado es quién realiza con los alumnos el resto de las intervenciones? ¿Con el segundo libro sucede lo mismo?

En realidad, luego de un diagnóstico, se trabaja muy poco con la propuesta de Nivel Inicial. Y con la adquisición del segundo libro, se interviene en temas específicos, pero sin seguir el orden propuesto.

15- ¿Tienen estipulado como parte de la articulación que intervenciones o páginas del libro realiza cada nivel o grado?

No. Todo depende de los intereses de los niños.

16- ¿El programa tiene contemplada la unidad pedagógica? ¿Por qué?

En parte sí, al contemplar en dos libros la alfabetización. Y que el programa contempla que la adquisición de la lectoescritura puede llegar hasta el tercer grado.

17- ¿Cómo lo evalúa en su grado el programa?

Solamente en lo que respecta a la comprensión lectora.

18- ¿Mejoró la alfabetización de sus alumnos con respecto a años anteriores?

Actualmente los niños tienen menos acompañamiento del hogar, algunas familias ni miran los cuadernos de los niños, lo que modifica notablemente los porcentajes de niños alfabetizados.

19- ¿Cómo evalúa el gobierno la eficacia del programa?

A través de la fluidez lectora.

20- ¿Cómo evaluaría según su apreciación la implementación de este programa en el NI y en los primeros grados?

La implementación del programa es positiva en la medida que los docentes se comprometan a implementarlo según los intereses de los niños. Se puede alfabetizar siguiendo otros métodos, otros libros, lo importante hoy en día, es que el niño logre alfabetizarse en forma integral, desarrollando un pensamiento crítico y una comprensión lectora óptima.

ANEXO 2

ENCUESTAS A DOCENTES

Datos personales

Edad de los encuestados: De 20 y 29 años: 1,61% (1), 30 y 39 años: 30,64% (19), 40 y 49 años: 37,09 % (23) y 50 y 59 años: 30,64% (19)

Antigüedad en la docencia: 1 a 9 años: 22,58% (14), 10 a 19 años: 50% (31), 20 a 29 años: 25,80% (16) y 30 o más años: 1,61% (1)

Antigüedad en la institución donde trabajan: De 0 a 1 año: 20,96% (13), 2 a 5 años: 30,32% (25), 6 a 10 años: 25,80% (16) y de 11 a 25 años: 12,90% (8)

Situación de revista:
62 responses

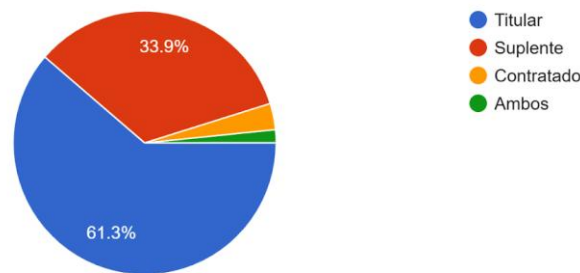


Figura 1

Datos sobre la formación en alfabetización

¿Recibió formación académica sobre Alfabetización Inicial durante su cursado en el profesorado?
62 responses

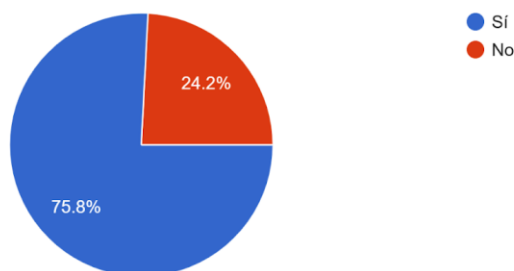


Figura 2

Capacitación del programa:

Del total de 62 docentes encuestados: Sí recibieron 69,35% (43), No recibieron 30,64% (19).

De los 54 docentes que actualmente trabajan en el estado: Sí recibieron 72,22% (39) y No recibieron 27,77% (15).

Otras capacitaciones: Sí 59,67% (37) y No 40,32% (25).

Datos del contexto laboral

Nivel socio económico de las familias de los niños que concurren a la escuela donde trabajan:

Medio Bajo: 48,4 % (30), Bajo: 25,8 % (16), Medio: 21% (13), Medio alto: 4,8% (3) y Alto: 0% (0).

¿Qué nivel socioeconómico tienen las familias de los niños que concurren a la escuela donde trabaja?

62 responses

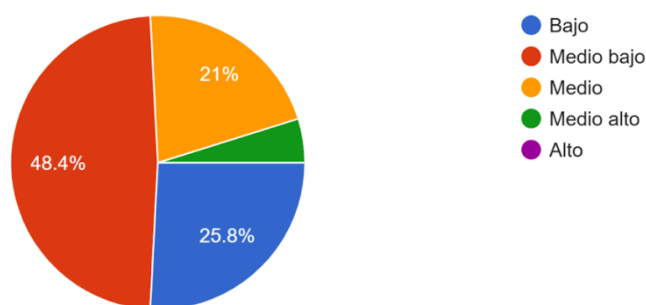


Figura 3

Nivel socio económico de las familias de los niños que entran dentro del programa: Medio Bajo: 53,12% (17), Bajo: 28,12% (9), Medio: 18,75% (6)

Según el contexto donde se encuentra la escuela que trabajan: Urbana: 83,6% (51) y Rural: 16,4% (10).

¿Qué población atiende?

61 responses

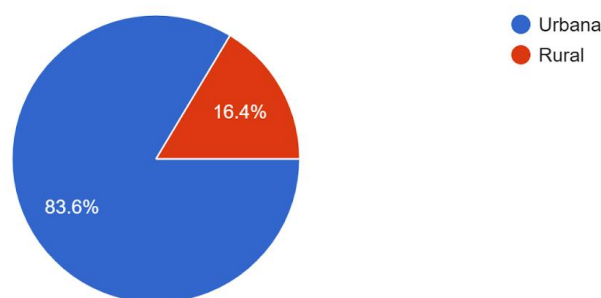


Figura 4

Según el nivel donde trabajan: Nivel Inicial: 75,80% (47) y Nivel Primario: 24,20% (15).

Preguntas realizadas a docentes de Nivel Inicial

¿En qué sala se desempeña actualmente?
47 responses

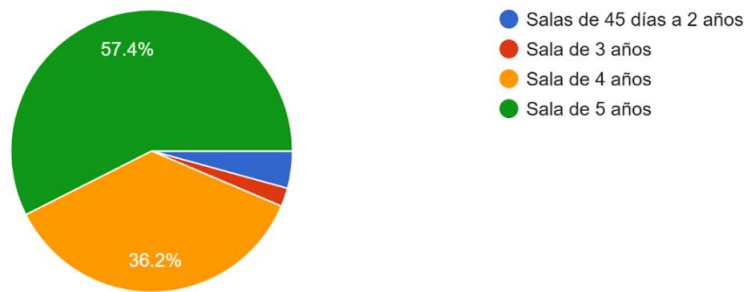


Figura 5

¿Qué gestión tiene?
47 responses

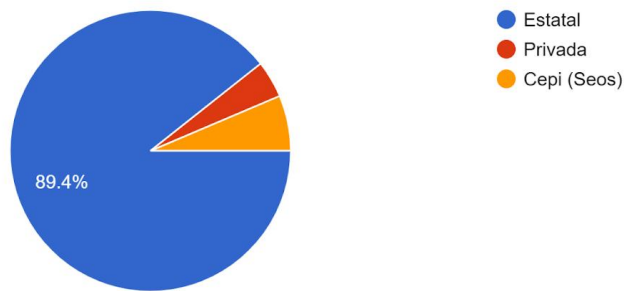


Figura 6

En estos últimos 7 años ¿Trabajó en sala de 5 años?
47 responses

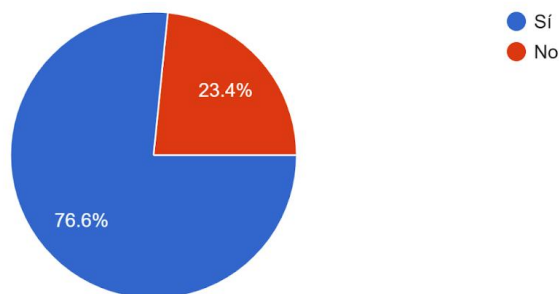


Figura 7

¿Qué tipo de Jardín es?

42 responses

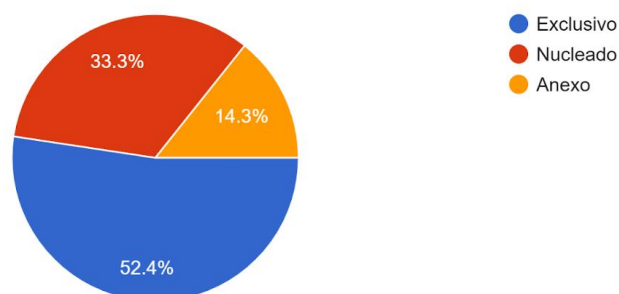


Figura 8

Preguntas realizadas a docentes de Nivel Primario

¿En qué grado se desempeña actualmente?

15 responses

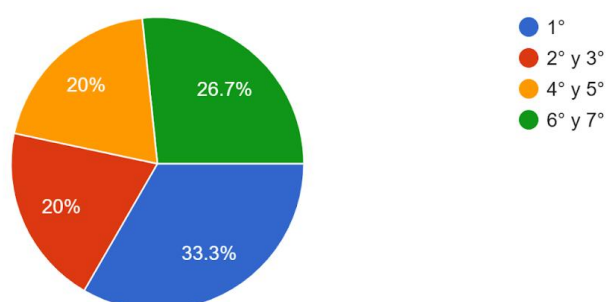


Figura 9

En estos últimos 6 años ¿Trabajó en 1°?

15 responses

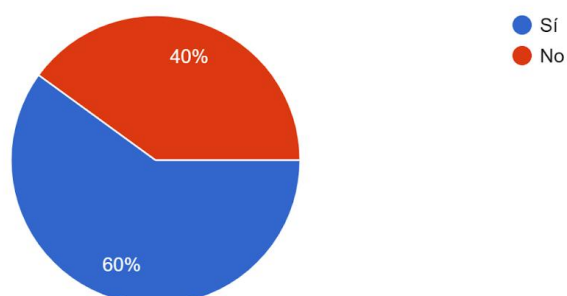


Figura 10

¿Qué gestión tiene?

15 responses

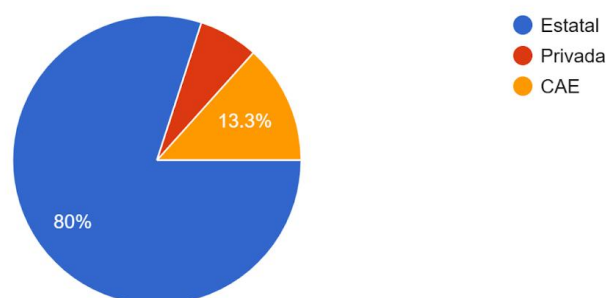


Figura 11

Gestión de la escuela donde trabajan. (De los 62 encuestados) Pública: 87,10 % (54), Privada y CEPI: 12,90% (8).

Datos sobre el programa

Conocimiento del programa: Designan al menos una característica del programa: 77, 41% (48), No lo conocen: 17,74% (11). (Dos de los que dijeron no conocerlo trabajan actualmente con el programa). Sólo hacen referencia al libro Klofky: 3,22% (2) Uno de ellos trabaja con el programa.

Apreciación sobre cuáles fueron los motivos del gobierno para la implementación del programa: No sabe o no consignan motivo: 24,19% (15), Motivos centrados en prevenir déficit estructural del alumno (nivelar hacia arriba, reforzar, compensar, cubrir déficit, preparar mejor, generar inclusión y la falta de: comprensión lectora, reconocimiento de la función, fluidez en la lectura y escritura): 17,74% (11), Motivos centrados en el interés del niño, su proceso y detectar trastornos tempranos: 17,74% (11), Preparar para los verdaderos aprendizajes que vienen después (necesidad comenzar antes la alfabetización para evitar problemas como los actuales, estén mejor preparados para el siguiente nivel, base de todo aprendizaje posterior): 17,74% (11), Crítica hacia el método elegido por no responden a la realidad (no responden a las necesidades actuales, no tienen en cuenta la experiencia docente, el desarrollo motriz del niño por los espacios ni a la heterogeneidad dentro del aula): 14,51% (9) y Motivos centrados en déficit familiar (falta de: acompañamiento y libros en el hogar): 8,06% (5).

Han trabajado o trabajan el libro: 44 docentes.

¿Cuántos años ha participado en el programa? 1 Año o menos: 18,18% (8), 2 a 3 años: 29,54% (13), 4 a 5 años: 18,18% (8) y 6 a 7 años: 34,09% (15)

¿Ha trabajado o trabaja actualmente con sus alumnos el libro Klofky?

62 responses

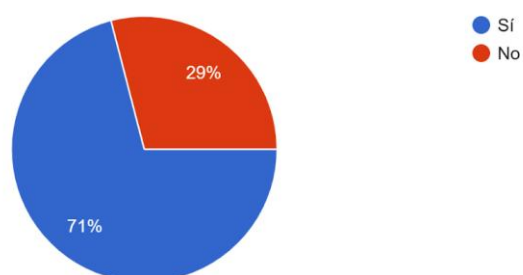


Figura 12

¿Cómo se utiliza el libro?

44 responses

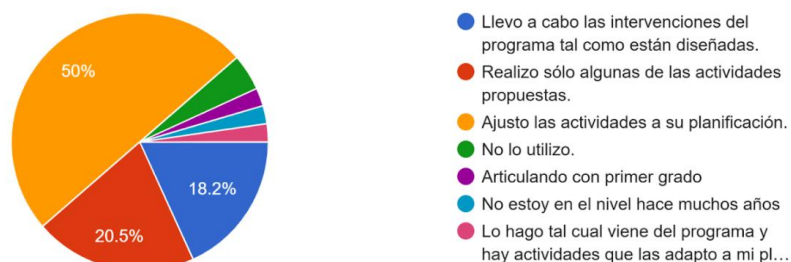


Figura 13

¿Cree que la continuidad del libro Klofky colabora con la articulación entre nivel inicial y primaria?

44 responses

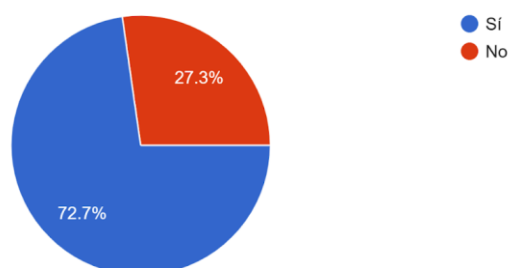


Figura 14

¿En qué puntos su tarea docente se ve favorecida con el programa?

- El orden de las actividades, la presentación de las letras y su complejidad progresiva no considero que esté
- Enriquece, con sus aportes y se complementa con los contenidos de nuestro nivel

- En la oralidad, en las rutinas y en la autonomía con el uso del material
- En diversas estrategias: observación dirigida, descripción, narración, interacción intercambio de ideas, conocimiento de otras realidades.
- En toda la tarea docente desde el compartimos en una ronda al ingresar hasta el ¿Qué aprendimos?, al momento de irnos a casa.
- En ser mediador
- En fortalecer la alfabetización
- Guía de alfabetización
- Nos ayuda a organizarnos y a tener mejor articulación con el nivel primario
- Intercambios orales, diario mural,
- Reconocimiento de letras, números, etc.
- Contribuir a aminorar la brecha en el desempeño de niños de diferentes sectores sociales a través de intervenciones pedagógicas de calidad.
- En todas, ya que se articula con cada tema a desarrollar en la salas y con primaria
- En ninguna
- Todo se da durante el año aún sin pertenecer al programa, se trabaja igual
- En ampliar la mirada y mejorar las prácticas docentes
- Tiene un hilo conductor que favorece a la enseñanza
- Acompañamiento docente
- Ayuda a nivel lectura, conciencia fonológica, los chicos se interesan en usarlo.
- Es una herramienta que permite reforzar los saberes trabajados en mi planificación.
- Facilita algunos momentos de la planificación... Es una herramienta más
- En la implementación de la conciencia fonológica y los momentos de rutina , que favorece al alumno en el inicio de estructuras de estudio en la institución
- En las propuestas vinculadas a la agenda semanal
- En los pasos de la secuencia, interviene lo lúdico, canciones, etc
- En poder acercar a los niños a la alfabetización de manera más pequeños
- En la facilitación de poder programar las actividades de acuerdo al programa, para un mejor resultado con los niños
- En trabajar los sonidos y partiendo siempre desde un cuento
- Si pudiéramos todos los docente tener acceso no importa el ciclo nos ayudaría con la continuidad (falta)
- Es favorable, por qué atrae a los alumnos, juegan a leer, siguen la lectura. Leen a través de soportes gráficos, desarrollan la imaginación, pueden inventar finales e historias

- Con estrategias para la comunicación e inclusión de las realidades que tienen cada alumno.
- Mayor capacitación y saberes

¿En qué aspectos su labor docente se ve limitada respecto a la aplicación estricta del programa?

- Limita la atención a desarrollar otras áreas que son fundamentales en la primera infancia que es el juego o actividades lúdicas
- Mucha exigencia
- No lo veo limitante a mi labor
- A cumplir el programa demasiado pactado, para nivel inicial es necesario utilizar algunos ítems pero no todos.
- Eso depende del docente, como lo aplique
- Algunas actividades tienen consignas muy rígidas y no permiten el pensamiento lógico de los niños. Pero considero que el docente puede adaptarlas y recrearlas para que el alumno adquiera el conocimiento
- Debe generar en el aula un ambiente que invite a todos a observar, investigar, a aprender, a construir su aprendizaje, y no sólo a seguir lo que él hace o dice, no me limita.
- Es flexible, siguiendo las rutinas, se puede incluso anexar a los ejes curriculares
- Ninguna. Tengo libertad para trabajar y poner mi impronta en las actividades planteadas.
- A la prohibición de fotocopia de grafismos en sala de cinco
- No lo utilizo sino comparto con equipo docente por mi función
- No considero que esté limitada
- Creo que, cuando ponen que sí o sí hay que terminarlo
- A veces no coincide con la región
- Si es extenso puede resultar aburrido para los niños
- En que hay que seguir las preguntas
- No creo que sea una limitación para el docente.
- En ninguna
- No creo estar limitada... Al contrario! Nunca me exigieron usar estrictamente el libro, por ej.
- Ausentismo
- En ninguna
- Ninguna. Lo trabajo cuando puedo y creo necesario.
- En el acompañamiento con la alfabetización de los chicos y sus tiempo
- En el desarrollo físico y motor, emocional, del lenguaje, habilidades cognitivas y precursores de la alfabetización
- Que las actividades no son concluyentes

- El libro no contempla realidades regionales de nuestro país, sería oportuno que estuviera incluido. Así mismo en ocasiones anexo alguna actividad si es necesario relacionar con nuestra cultura local.
- En los horarios
- Es muy estructurado, poco espacio de trabajo en el plano
- Falta de tiempo para integrar el programa al desarrollo del DCP en las planificaciones periódicas y las propuestas de los proyectos que de ellas emanan
- Siento que el programa no limita, solo ordena y enmarca lo demás corre por cuenta de la creatividad del docente
- En las inasistencias y el ritmo de aprendizaje
- No me siento limitada

Las siguientes 7 respuestas son respondidas por quienes se encuentran en Sala de 5 año y Primer grado bajo el programa “Queremos Aprender”.

¿Qué nivel de autonomía le permite el programa en cuanto a: (Teniendo en cuenta que 0 es ningún y 5 es el máximo)

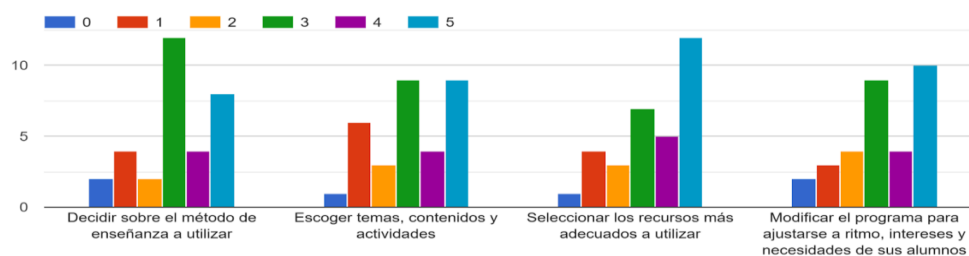


Figura 15

¿Cuáles de estas palabras piensa que describen mejor la relación que existe entre las actividades propuestas por el programa con el resto de su planificación? (Puede seleccionar más de una)

32 respuestas

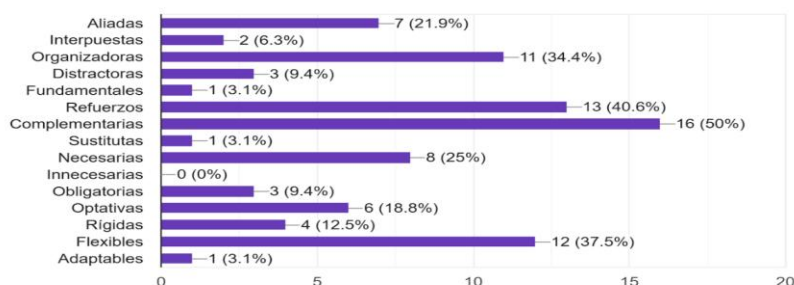


Figura 16

¿Le permite el programa reflexionar sobre su propia práctica de enseñanza?

32 responses

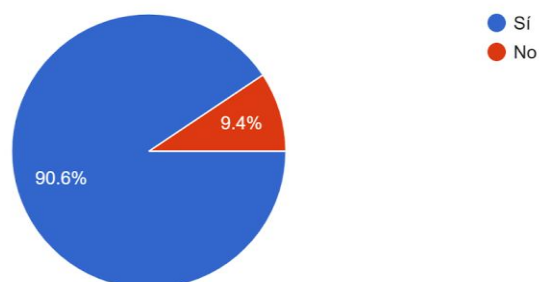


Figura 17

¿Experimenta mayor presión y aumento de exigencias en el resultado de sus alumnos desde la implementación del programa?

32 responses

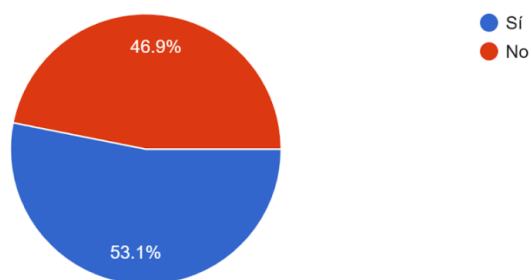


Figura 18

¿Cree que una vez finalizado el programa y no contando con el libro y la guía, la experiencia adquirida le permitió aprender nuevas estrategias ...ómo iniciar a sus alumnos/as en la alfabetización?

32 responses

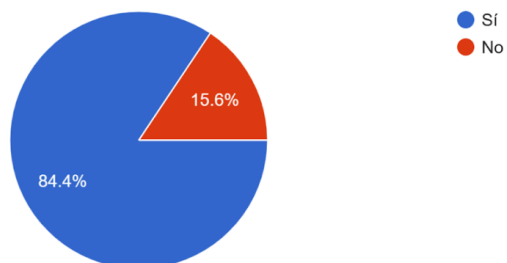


Figura 19

¿Si tuviera la posibilidad de escoger un material distinto al que le brinda el programa " Queremos aprender" para desarrollar su tarea alfabetizadora,... eligiendo la propuesta que brinda este programa?
32 responses

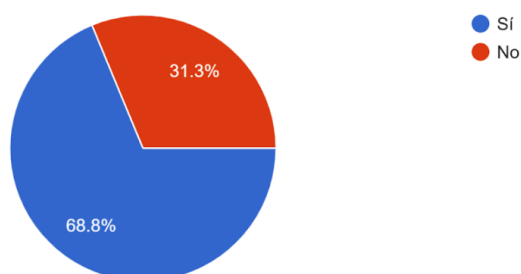


Figura 20

En qué grado o sala recae la mayor responsabilidad del proceso de alfabetización: 44 encuestados que participan o participaron del programa: Considera que en alguna recae mayor responsabilidad pero no especifica en cual: 31,81% (14), Sala de 5 años: 29,54% (13), Primer grado: 18,18% (8), Compartido: 18,18% (8), Segundo grado: 2,27% (1).

Las siguientes 4 respuestas son respondidas por quienes no se encuentran bajo el programa "Queremos Aprender".

¿Qué método utiliza en el proceso de alfabetización de sus alumnos? ¿Podría describirlo?

- Yo utilizo un poco de los métodos que conozco, en beneficio de los niños.
- El DALE
- Creo que es diverso. En primer grado fui trabajando letra por letra con su sonido y su nombre, pero también la conciencia fonológica a través de la lectura de los sonidos de las letras en el abecedario. El trabajo con sílabas también.
- Reconocimiento, imágenes, vocabulario, etc.
- Enfoque fonético, literatura infantil, escritura creativa
- Muy tradicional aunque no se deba, es de la única forma que aprenden a leer
- Mediante el juego con canciones, tarjetas, conteo oral, etc.
- Lectura. Lectura en eco, canciones, rimas, letras móviles. Imágenes, cuentos, libros
- Es 7mo lo que utilizo es la fluidez y dicción en los adolescentes; modular cuando hablan; ejercicios fonoaudiológicos ya q en esa edad son copistas .
- A través del juego, relatos, expresión gráfica, trabajando la psicomotricidad fina
- Canciones. Lecturas. Letras móviles
- Recursos didácticos, materiales concretos
- Lectura, inicio a la escritura, vocabulario, etc.

- Lectura, juegos, memoria. Atención, conversaciones espontáneas, escritura
- Teniendo en cuenta que me desempeño en sala de 4. La metodología es variada basada en propuestas lúdicas que acercan a la lengua escrita en forma paulatina
- Conciencia fonológica a través del juego
- Global
- ABP
- Programa queremos aprender. Sala de 4 teniendo en cuenta los momentos.
- Títeres, cancionero, cuentos con imágenes
- Aprendizaje lúdico
- Hace 3 años estuve en primero y partíamos del texto, palabra, sílabas, letra y también a la inversa, basándose en la fonología de la escritura.
- Conciencia fonológica
- Fonético
- Fluidez lectora, comprensión de texto, pensamiento crítico, reflexión, autonomía.

¿Qué nivel de autonomía tiene al momento de alfabetizar en cuanto a: (Teniendo en cuenta que 0 es ningún y 5 es el máximo)

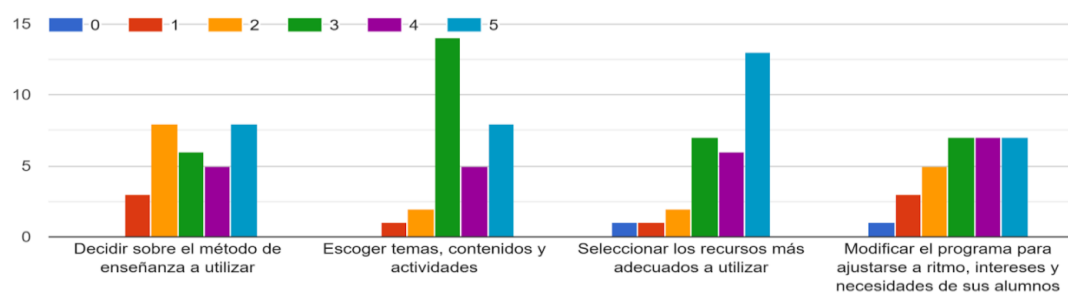


Figura 21

¿Encuentra espacio para reflexionar sobre su propia práctica de enseñanza de la alfabetización?

30 responses

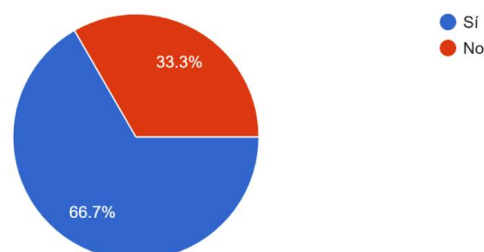


Figura 22

En qué grado o sala recae la mayor responsabilidad del proceso de alfabetización: 30 encuestados que no participan actualmente del programa: Compartido: 70 % (21), Considera que en alguna recae mayor responsabilidad pero no especifica en cual: 13,33% (4), Sala de 5 años: 10% (3) y Primer grado: 6,66 % (2).

¿Experimenta en estos últimos años mayor presión y aumento de exigencias en el resultado de sus alumnos sobre su alfabetización?
30 responses

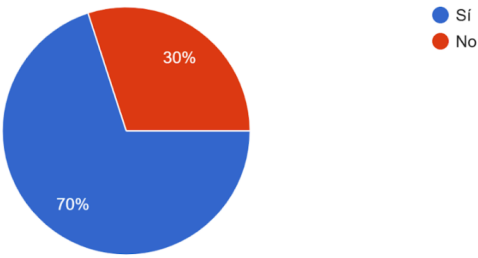


Figura 23

¿Nota alguna diferencia en la alfabetización de los alumnos que transitaron el programa "Queremos aprender" de aquellos que no lo experimentaron?
62 responses



Figura 24

¿Observa que el programa "Queremos aprender" tiene en cuenta la alfabetización emergente previa a la sala de 5 años y da continuidad a la alfabetización posterior a 1°?
62 responses

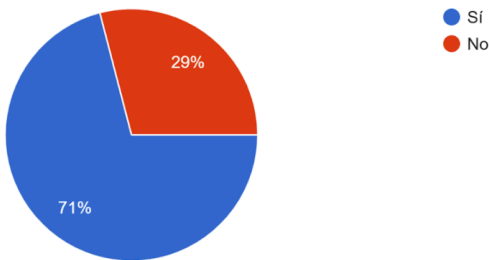


Figura 25

¿Se tienen en cuenta en el programa los tiempos de maduración y de evolución de los niños considerando el concepto de la unidad pedagógica?

62 responses



Figura 26

¿El gobierno realiza algún monitoreo y/o evaluación del programa?

62 responses

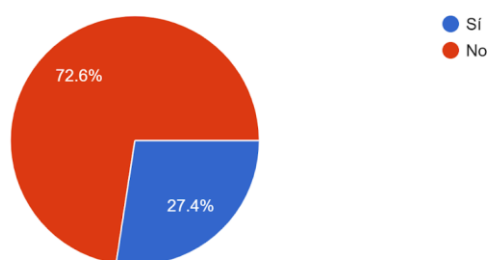


Figura 27

¿Cuáles son los mecanismos que utiliza para su evaluación?

- Capacidades
- Desconozco
- Observación continúa
- Evaluación permanente y continúa.
- La observación directa
- Yo particularmente, trato de enriquecerlo, con mis proyectos, ABP, y lo voy evaluando conjuntamente
- Rúbricas de capacidades
- Observación directa, lista de cotejo, registros
- Quizás la fluidez lectora puede ser un mecanismo pero fuera de eso no conozco que haga algo más para evaluar el programa específicamente
- Planillas, preguntas, observación, apuntes

- La autoevaluación, meta cognición
- Creo que se podría realizar un balance con las rúbricas que completamos.
- Rubricas, listas, anecdotario, observación directa, repaso con los alumnos de diferente ritmos de aprendizaje
- Observación de clases de la Directora, rubricas
- La práctica en la sala
- Métodos variados.
- Indicadores
- Observación directa
- A veces te piden devoluciones o evaluaciones del programa mediante formularios.
- Rubricas. Observación directa
- Lista de cotejo
- En séptimo múltiple choice; de respuesta simple; de doble alternancia y de relación
- Rúbricas de evaluación. Listas de cotejo. Guía de observación. ...
- Planilla de seguimiento
- Desde el nivel inicial se inicia con la enseñanza de las letras, sonidos, formas
- Rubricas del gobierno
- No sé
- Ninguna
- Observaciones, puesta en común y continuidad
- Las rúbricas apuntan a trabajo con las metodologías del programa
- Estrategias y autoevaluación
- Cuadro de rúbricas
- Observación rubrica
- Fluidez, comprensión lectora, rúbricas
- Orales
- Seguiremos en libro, observación en clase
- Juego. Observación directa. Escenarios lúdicos.
- Rubricas de evaluación, niveles de desempeño, observación directa, registro anecdótico
- Observación, evaluaciones de proceso y formativas
- Observación directa, lista control (capacidades)
- Observación directa, rúbricas, anecdotarios.
- Las rúbricas de evaluación
- Evaluación procesual
- Meta cognición

- Rúbricas, registro anecdótico y lista de control
- Rubricas de evaluación. Anecdótico áulico
- El proceso, el juego, etc.
- Observación
- Observaciones directas y rúbricas
- No conozco el programa queremos aprender.
- Meta cognición, listas de cotejo, etc.
- Variada
- Como evaluación se realizan tareas similares a las implementadas en el libro
- Rúbrica
- No lo sé
- Rúbricas
- Rubricas, lista de cotejo
- Evaluaciones en diferentes grados, para tener un balance de la escuela y nivel
- Evaluación de fluidez lectora
- La interpretación de consignas, también considero que a los pequeños les gusta lo que sí debería tener un hilo conductor quiero decir más ordenado

ÍNDICE

Portada.....	1
Autoridades.....	2
Introducción.....	4
Antecedentes.....	7
Problema de la investigación.....	10
Marco teórico.....	12
Métodos de alfabetización que repercutieron en Argentina.....	14
1. Antes de la ley 1420.....	14
1.1 Primeras influencia pedagógicas en la Educación Inicial.....	15
1.2 Métodos tradicionales de alfabetización en Argentina.....	16
1.3 La alfabetización en la primera mitad del siglo XIX.....	16
1.4 El rol del docente antes de la Ley 1420.....	17
1.5 Precedentes legales de la Ley 1420.....	17
2. Ley de Educación Común N° 1420 (1884).....	18
2.1 Métodos de Alfabetización en los Inicios del Sistema Educativo.....	19
2.2 El Rol del Docente y la Profesionalización de la Enseñanza.....	19
2.3 El Enfoque Conductista y su impacto en la educación (1920-1970).....	20
2.4 La Teoría de la Maduración de Gesell (1930-1960).....	21
2.5 Transformaciones en la Enseñanza de la Lectoescritura (1950-1980).....	21
2.6 Aportes que influyeron en la Educación Inicial.....	22
2.7 Primeros pasos en la Educación Inicial en Mendoza.....	23
2.8 La educación Argentina en la década de 1970.....	25
2.9 Las transformaciones educativas tras la dictadura (1983 en adelante).....	26
2.10 Medición de la alfabetización.....	26
2.11 Métodos Funcionales.....	27
2.12 Métodos no funcionales, teóricos o generalistas.....	28
2.13 Teoría Psicogenética de la escritura.....	29
2.14 Método que influenciaron la Educación Inicial.....	30
3. Ley Federal de Educación N° 24195 (1993).....	31
3.1 Objetivos, Principales Reformas y Críticas a la Ley.....	32
3.2 La Autonomía Docente frente a la Flexibilidad Curricular.....	33
3.3 Nuevos Enfoques Pedagógicos y Métodos Educativos innovadores.....	34
3.4 Pruebas estandarizadas.....	35
3.5 Medidas impulsadas para reducir desigualdades.....	36

4. Ley de Educación Nacional N° 26206 (2006).....	37
4.1 La Educación Inicial y Alfabetización Temprana.....	37
4.2 Políticas Nacionales de Alfabetización y Educación Digital.....	39
4.3 Políticas Educativas Provinciales y Programas de Alfabetización.....	41
4.3.1 Mendoza.....	41
4.3.2 Otras provincias.....	42
4.4 Reformas Educativas Recientes y el Compromiso Federal por la Alfabetización (2024).....	42
4.5 El Rol Docente Actual.....	43
4.6 En Resumen.....	43
5. Programa “Queremos Aprender”.....	45
Metodología.....	49
Hipótesis.....	49
Técnicas de recolección.....	50
Muestra.....	51
Resultados.....	55
Conclusiones.....	68
Bibliografía.....	72
Anexos I.....	75
• Entrevistas docentes de Nivel Inicial.....	75
• Entrevistas docentes de Nivel Primario.....	79
Anexo II Encuestas docentes.....	83