

LAS PRÁCTICAS DOCENTES EN LA ALFABETIZACIÓN INICIAL

Sofía Ida Spanarelli

Mariel Roxana Wojtiuk

María Gabriela Colombo

Héctor Aníbal Cáceres

Universidad Nacional de Lomas de Zamora

Artículo original autorizado para su primera publicación en la revista Hologramática

RESUMEN:

El sistema escolar manifiesta dificultades para el logro de aprendizajes vinculados especialmente con la alfabetización inicial. Esto acentúa la baja capacidad de las escuelas para incluir y retener a sus alumnos, y profundiza los problemas que obstaculizan el logro de la calidad y la equidad educativas.

Desde nuestra experiencia como capacitadores, una de las certezas que hemos establecido es que la capacitación debe brindar respuestas a las necesidades de transformación de las prácticas docentes

Nos hemos convencido que lo más adecuado es constituir grupos de trabajo que favorezcan la reflexión sobre la práctica docente y el aprendizaje, en un clima de cooperación, en los que se estimule la reflexión y se trabaje en la construcción colectiva del conocimiento. Se hace indispensable proponer la planificación en conjunto y el análisis de las acciones y de sus resultados, con el fin de poner en juego actitudes colaborativas que apunten a su sistematización.

Se propone finalmente a la clase escolar como posible ámbito de investigación, dado que implica un pequeño universo por descubrir, un nuevo mundo en el que muchos didactas intentan encontrar riquezas

Palabras clave:

Prácticas docentes, alfabetización inicial, clase escolar

ABSTRACT

TEACHING PRACTICES IN THE INITIAL ALPHABETIZATION

The school system shows many difficulties for the achievement of apprenticeships, especially in the initial alphabetization. This encourages the low capacities of schools to include and retain their students, and deepens the problems to get equality and quality in education.

From our experience as trainers, one of our certainties is that qualification must give answers to the necessities of teaching practices transformation.

We are convinced that is better to build work groups that favor reflection about the teaching practices and learning, in a cooperation climate, where the work goes towards the collective construction of knowledge.

Finally, we propose the school class as a possible ambit for research.

Keywords:

Teaching practices, initial alphabetization, school class

1. Nuestro punto de partida

Según los datos extraídos del Seminario Federal realizado en el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología en el año 2002 “La escuela y la alfabetización inicial y avanzada: hacia la definición de proyectos integrales de mejora”, un alto porcentaje de los alumnos de Educación Inicial y EGB 1 y 2 del país, incluidos aquellos con necesidades educativas especiales, no logran -o logran con dificultades- los aprendizajes básicos previstos en los marcos curriculares vigentes en las respectivas provincias. En particular, no alcanzan a desarrollar de manera satisfactoria las competencias simbólicas, lingüísticas y comunicativas vinculadas con la lectura y la escritura, que resultan indispensables para garantizar otros aprendizajes y ulteriores trayectorias escolares exitosas.

El sistema escolar manifiesta dificultades para el logro de aprendizajes vinculados especialmente con la alfabetización inicial. Esto acentúa la baja capacidad de las escuelas para incluir y retener a sus alumnos, y profundiza los problemas que obstaculizan el logro de la calidad y la equidad educativas.

De acuerdo a este diagnóstico, el Ministerio de Educación de la Nación identificó como prioritarias las políticas y estrategias educativas centradas en la alfabetización, que promuevan la articulación de la gestión institucional curricular y la formación docente continua, que incluye la capacitación, así como la participación efectiva de todos los sectores y actores involucrados.

A partir de esta situación, la Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente definió una línea de acción (con aportes nacionales) para trabajar con las diferentes provincias en el diseño de proyectos de capacitación para resolver las dificultades mencionadas. La provincia de Buenos Aires, en su plan educativo 2004-2007 incorporó la alfabetización inicial entre sus prioridades.

Es en este contexto que se inició un proceso de fortalecimiento de las competencias profesionales de los distintos actores del sistema: supervisores, directivos y docentes del nivel inicial y primario para la gestión institucional y curricular, y para la planificación

y el desarrollo de propuestas de enseñanza que promuevan la alfabetización en contextos diversos.

Asimismo, se diseñó un postítulo en Alfabetización inicial con una duración de 2 años destinado a docentes del nivel inicial y de 1º año del nivel primario.

2. Desde nuestras propias prácticas

Durante los últimos diez años, cada uno de nosotros trabajó como capacitador en diferentes niveles de gestión, proyectos y líneas de acción. Es así que a la hora de pensar en la construcción de una didáctica de la capacitación, participamos de largos debates con otros compañeros para definir desde qué modalidad fortalecer las prácticas docentes. Teniendo en cuenta que el enfoque comunicacional de la lengua y los aportes de las últimas investigaciones en alfabetización inicial no son contenidos que hayan sido trabajados y analizados por la mayoría de los docentes, la tensión entre la teoría y la práctica suele ser eje de las discusiones. ¿Qué priorizar en los espacios de capacitación? ¿Cómo trabajar desde la diversidad de los saberes previos de los docentes? ¿Cómo ofrecerles a los docentes en ejercicio propuestas significativas?

Desde nuestra experiencia como capacitadores, una de las certezas que hemos establecido es que la capacitación debe brindar respuestas a las necesidades de transformación de las prácticas docentes. Es a partir de esta certeza que consideramos que sólo desde el reconocimiento de la práctica educativa como objeto de conocimiento, en sus dimensiones de práctica social, política, escolar y áulica, es posible pensar en el mejoramiento de la enseñanza.

Esta postura no implica desvalorizar los aportes teóricos, sino como afirma María Cristina Davini, “las teorizaciones requieren ser incorporadas al proceso de perfeccionamiento como herramientas conceptuales para leer la práctica, para ser cuestionadas en la práctica y no para configurarla”.

No podemos pensar en la significatividad de una práctica de capacitación que no surja de una adecuada identificación de los problemas de las prácticas reales que tienen los docentes en el aula.

El ámbito de la capacitación debe ofrecer alternativas para describir, estudiar, explicar, analizar, convertir en tema los conocimientos de tipo didáctico. Detrás de cada práctica docente están los presupuestos que orientan la actividad, la conceptualización de los contenidos, la consideración de los saberes de los alumnos, los criterios de organización de la clase, la recurrencia a otros contenidos trabajados, el valor que adquiere la planificación de la tarea, las previsiones y ajustes de la intervención. Creemos que la compleja tarea del capacitador consiste en hacer transparente lo que queda opaco o que necesita inferirse en recortes de clase, es decir, lo que está apenas esbozado en una consigna; la trama de múltiples interacciones que se producen en las situaciones de enseñanza en el aula.

La capacitación que se centra alrededor de la práctica considera un estilo de trabajo que parte de una concepción de la labor educativa como la producción de actos concretos de enseñanza y de conocimiento pedagógico como inherentes al quehacer docente y a su profesionalismo. Para ello, las propuestas de capacitación en alfabetización inicial hacen de las prácticas del aula y de las instituciones su objeto de estudio, e intentan promover prácticas más conscientes de sus fundamentos y de sus propósitos. Para instalar este estilo de trabajo, resulta entonces necesario objetivar la propia práctica, y las prácticas ajenas, de modo de sostener la jerarquización de los contenidos, las situaciones de enseñanza más propicias y las formas de intervención más ajustadas.

Nos hemos convencido que lo más adecuado es constituir grupos de trabajo que favorezcan la reflexión sobre la práctica docente y el aprendizaje, en un clima de cooperación, en los que se estimule la reflexión y se trabaje en la construcción colectiva del conocimiento. Se hace indispensable proponer la planificación en conjunto y el análisis de las acciones y de sus resultados, con el fin de poner en juego actitudes colaborativas que apunten a su sistematización.

La práctica docente propia y ajena es el contenido de la capacitación. Para hacerla visible, los que cumplimos el rol de capacitadores implementamos ciertas estrategias; entre ellas, la observación sistemática entre pares de la tarea que se realiza en el aula. La reconstrucción y análisis crítico de la propia práctica, a partir del registro escrito, se convierten en objeto de indagación así como en producto de diseño grupal. Esto se constituye en plataforma para la puesta en marcha de las propuestas que se relacionan

con la institución escolar, al tiempo que permite consolidar un equipo de trabajo como grupo de aprendizaje.

El carácter personal de las situaciones de enseñanza llevadas a cabo por los docentes necesita mantenerse. A partir de ellas y de su singularidad, se fortalecen esquemas y estilos de trabajo nacidos en confrontación con otros, fundamentados con elaboraciones teóricas y nacidos como formas superadoras del aislamiento del quehacer docente.

Como ya hemos planteado, el valor de la teoría es indiscutible. Sin duda, no existe teoría que no esté avalada por alguna práctica y no existe práctica que se sustente en el tiempo sin teoría. La teoría abre nuevas significaciones a la práctica, permite confrontarla con diversos marcos teóricos y ayuda a interrogarla, criticarla, superarla...

Hemos comprobado que la puesta en común y el análisis de registros o crónicas propias y ajenas de las experiencias desarrolladas por los docentes en sus aulas permitan focalizar la reflexión e identificar, por lo menos, tres componentes: los contenidos escolares trabajados, las intervenciones del docente y la participación de los niños, junto a las interrelaciones experimentadas entre los tres. Su análisis es una situación de aprendizaje en la que el intercambio entre los docentes se constituye en fuente de conocimiento. Desde este abordaje, la evaluación, entendida como la reconstrucción de un proceso, permitirá seguramente interpretar lo sucedido y proyectar cambios, reconstrucciones, reiteraciones.

3. ¿Qué entendemos por alfabetización inicial?

Cuando nos preguntamos sobre la alfabetización inicial necesitamos revisar este concepto desde dos perspectivas; por un lado la del sujeto que aprende, el niño, en definitiva quien inicia y transita un recorrido, y por otro lado, la del docente y la institución escolar, quienes diseñan estrategias y organizan dispositivos para el desarrollo de ese proceso.

Desde la primera perspectiva, la alfabetización inicial es considerada un proceso a través del cual el sujeto que aprende se apropia de la lengua escrita, por el cual le otorga

significado al sistema y de ese modo, construye conocimiento sobre el mismo en plena interacción con otros.

Es un proceso que supone la puesta en escena de distintas estrategias cognitivas y de diferentes tiempos, que se irán presentando de distintas maneras de acuerdo a las particularidades de sujetos y a las posibilidades que ellos tengan para establecer relaciones con materiales escritos, antes del ingreso a la escuela y durante sus trayectorias en ella.

Ana Kaufman explica que, en el marco de la teoría psicogenética, este proceso como otros procesos de construcción cognitiva, “se caracteriza por estructuraciones y sucesivas reestructuraciones generadas por los desequilibrios originados en las contradicciones entre distintos esquemas involucrados en el mismo momento del proceso o entre los esquemas y la realidad”.¹ Esto implica pensar, como interpreta Emilia Ferreiro, que los aprendizajes se dan a través de reorganizaciones que suponen distintos niveles de conceptualización cada vez más objetivas y que se caracterizan por diferenciaciones en los aspectos cuantitativos como cualitativos.

Según estas investigaciones, las diferenciaciones aquí presentadas se distinguen en tres grandes períodos:

- en el primero el niño logra distinguir el sistema de representación de la escritura de otros sistemas;
- durante el segundo logra diferenciar condiciones al interior del sistema de escritura sobre los ejes cualitativo y cuantitativo;
- es en el tercer período donde se establecen relaciones entre los aspectos sonoros del habla y la escritura.

Estos son los pasos por los que el niño accede a la escritura alfabética y a la lectura convencional.

Al mismo tiempo la alfabetización inicial es un proceso por el cual, intencionalmente, docente y escuela proponen desarrollar en los alumnos en el proceso de la alfabetización. La escuela dispone de sus elementos para el logro de ese objetivo básico,

¹ KAUFMAN, Ana M.; CASTEDO, Mirta; TERUGGI, Lilia y MOLINARI, Claudia (2001) *Alfabetización de niños: construcción e intercambio. Experiencias pedagógicas en Jardín de Infantes y Escuela Primaria*. Bs.As. Aique. Didáctica. Pág.17

que le da fundamento, y reflexiona sobre las relaciones que se dan a su interior para el logro de la enseñanza y del aprendizaje. Sabemos actualmente que no solo bastará pensar cuál metodología es la mejor para trabajar en el aula ni con qué materiales de lectura y escritura interactuarán los niños. Según Ana Kaufman la escuela debe comprometerse en repensar el modo como se relacionan alumno, docente y contenido, entendiendo a esta tríada en un complejo vínculo que, según sus configuraciones, posibilita u obstaculiza el logro de los propósitos.

En ese sentido Emilia Ferreiro explica la relación establecida entre los tres elementos, la tríada. Donde tradicionalmente se veían solo dos polos, el sujeto que a través de métodos enseña, y el sujeto que aprende, no se podía reconocer cuál era el objeto de conocimiento; y ese objeto, está constituido por el sistema de representación alfabética del lenguaje con una naturaleza propia y características que lo definen.

La observación de diferentes prácticas docentes nos indica que es frecuente encontrar un divorcio entre una posición pedagógica y la realidad del accionar en el aula. Por un lado, desde lo teórico, y en forma explícita, pareciera que claramente consideramos que un niño no aprende cuando se intenta depositar conocimientos en sus cabezas, que ese no es el modo en que aprenden los niños. Contrariamente a esa posición, sostenemos la idea de que el conocimiento se construye, y que además se construye conocimiento cuando se interactúa con el objeto de conocimiento, cuando se comparten las experiencias de interacción con otros sujetos.

Sin embargo en el accionar en el aula, las prácticas de enseñanza de la escritura no coinciden con esas intenciones, parecieran oponerse paradójicamente: el docente sanciona los errores, fragmenta el contenido a enseñar, gradúa la presentación de ese objeto a aprender (descifrado, decodificado, etc.); espera que el alumno memorice y repita, complete fragmentos, sume paso a paso distintos conocimientos parciales.

Los métodos de alfabetización tradicionales enfatizan en la transmisión de pequeños fragmentos, en la reiteración y en la memorización del nombre de las letras y de sus sonidos, van mostrando los elementos en forma graduada. Suponen que se aprende a leer y a escribir sumando las partes que el maestro fue presentando en cada momento, tal el caso de los métodos de palabra generadora, fonético, entre otros.

La propuesta de alfabetización desde una perspectiva constructivista interaccionista intenta modificar ese rol docente entendido solo y básicamente desde el lugar de control, de evaluación, que parcela conocimientos para hacerlos manipulables.

Esta perspectiva intenta reorientar la construcción de un rol docente que entienda que trabajar con el lenguaje es trabajar con un objeto complejo e integral. Esto supone entender que el lenguaje y nuestro modo de hacer uso de él, se configura a través de distintas prácticas sociales que dan cuenta de las variadas formas de comunicarnos a través de la lengua oral y escrita.

La propuesta que el docente genera en el aula va a estar dirigida a presentar situaciones didácticas que permitan variadas formas de resolución. Muchas de ellas están basadas en el trabajo colaborativo entre niños donde cada uno podrá tener una participación según el nivel de conceptualización alcanzado con respecto al sistema de escritura.

Entendemos que nuestro modo de comunicarnos implica hacerlo a través de distintas prácticas sociales. Cuando consideramos que estamos poniendo en juego diferentes prácticas de uso del lenguaje estamos refiriendo a los quehaceres del lector, del escritor, del que habla y del que escucha.

Si entendemos, tal como venimos describiendo, que hacer uso del lenguaje es desarrollar y poner en práctica distintas habilidades y estrategias en relación al sistema de la lengua, fácilmente vamos a reconocer que este proceso es posible mediado por los textos (y no a partir de los fragmentos del mismo). De este modo, el contenido a enseñar y aprender es la escritura considerada como objeto cultural.

La escritura así entendida va a estar presente en portadores de distinto tipo, todos socialmente valiosos. Será vista como un complejo sistema de representación y no como un sistema de codificación del lenguaje.

Viendo a la escritura desde esta perspectiva y concibiendo al aprendizaje de la misma como un proceso de comprensión del modo de construcción del sistema, entonces, la cuestión presenta otras implicancias didácticas. La enseñanza ya no va a plantear el trabajo a partir de ejercicios de discriminación auditiva, sobre memorización de los nombres de las letras, sobre la reiteración del sonido de las sílabas, sino que la cuestión va a centrarse básicamente en generar situaciones didácticas que presenten al niño de posibilidad de comprender la naturaleza del sistema de representación.

En torno a estas decisiones, es necesario reconocer que las diferentes propuestas didácticas no implican solamente elegir otros métodos de enseñanza. Las decisiones tomadas implican analizar las prácticas de enseñanza, las concepciones sobre el objeto de conocimiento y sobre el aprendizaje; como expresa Emilia Ferreiro, “(...) tratando de ver los supuestos que subyacen a ellas, y hasta que punto funcionan como filtros de transformación selectiva y deformante de cualquier propuesta innovadora”.²

4. Del trabajo de campo a la investigación

Desde nuestro curso de didáctica, le proponemos a los alumnos la realización de un trabajo de campo, que tiene como propósito didáctico el análisis crítico del concepto de evaluación. Este análisis requiere vincularse con una institución educativa, y analizar mediante el planteo de un problema, las prácticas docentes, atravesadas por la evaluación.

La cátedra propone el seguimiento de este proceso de elaboración, mediante la instalación de un espacio tutorial, entendiendo la tutoría como una práctica de enseñanza.

El espacio de la Tutoría refiere entonces, al concepto de acompañamiento, promoción, orientación, a fin de facilitar en los alumnos mayores niveles de autonomía en la toma de decisiones, en el abordaje y resolución de problemáticas. En este marco de trabajo tutorial, el curso plantea la figura del docente, como la que facilita la apropiación de instrumentos y herramientas que favorecen el planteo de nuevos interrogantes y la aproximación a posibles respuestas

En un mundo donde el conocimiento se encuentra en constante construcción, pretendemos que la Tutoría se muestre como una práctica de enseñanza en la que se potencia la búsqueda, la problematización, el intercambio, la diversidad de alternativas de acción.

² FERREIRO, Emilia (1994) *Proceso de alfabetización. La alfabetización en proceso*. Bs. As. Centro Editor de América Latina. Bibliotecas Universitarias. Educación. Pág.22

Mediante este asistir metodológica y técnicamente a los alumnos durante la elaboración, y desarrollo del Trabajo de Campo ofrecemos un espacio de aprendizaje definido por el análisis de la información y el intercambio de ideas.

Los alumnos llevan a cabo diferentes acciones:

- 1- Selección de una escuela primaria, en donde se posibilite la realización del trabajo de campo
- 2- Definición de un problema didáctico
- 3- Realización de un dispositivo de relevamiento de datos
- 4- Análisis crítico de la situación planteada haciendo uso de los datos obtenidos
- 5- Elaboración de una propuesta de evaluación

5. Propuesta de investigación

Luego de varios años de recorrido didáctico y analizando las sucesivas producciones de nuestros alumnos, nos surge la inquietud de llevar a cabo un trabajo de investigación.

Básicamente, lo que despierta este interés es el contacto directo con el aula, con la clase escolar.

La clase escolar como posible ámbito de investigación, implica un pequeño universo por descubrir, un nuevo mundo en el que muchos didactas intentan encontrar riquezas. Las variables que la clase escolar esconde tras el proceso de enseñanza son muchas, entre ellas, la relación docente alumno; el clima de clase; los estilos de aprendizaje individuales; y grupales; las representaciones del ser docente, desde lo individual e histórico; la circulación, posesión y manejo del poder y del saber.

Toda investigación que parta de algún recorte realizado en la clase escolar, supone un posicionamiento desde una perspectiva cultural y sabemos que todo cambio en las prácticas de enseñanza requiere una consonancia indispensable con la cultura escolar existente.

El paradigma de la complejidad encuentra en al clase escolar un entramado constituido por heterogéneos e inseparables elementos que se asocian como dice Edgar Morin ³; “...

³ MORIN, Edgar (1997) “Introducción al pensamiento complejo” Ed. Gedisa.

para presentar la paradoja de lo uno y lo múltiple. Así es como la complejidad se presenta con rasgos inquietantes de lo enredado, de lo inexplicable del desorden, la ambigüedad, la incertidumbre...”. Introducirnos a la clase escolar desde, o con el pensamiento complejo implica afrontar lo entramado, la solidaridad de los fenómenos entre sí, la contradicción que la práctica presenta en cada intervención del docente y de los alumnos. Queremos o pretendemos superar la patología de la racionalización, que encierra a lo real en un sistema de ideas coherentes, pero parcial y unilateral. Como ya lo han dicho varios filósofos, entre ellos G. Bachelard, “lo simple no existe; sólo existe lo simplificado”.

También podemos destacar, con riesgo de caer en un excesivo carácter de obviedad, que un proceso investigativo, implica un método que posibilita la confrontación entre un material teórico conceptual y un material empírico, ya que estos procedimientos posibilitarán la construcción del dato científico. El dato científico es todo dato que vincula un estado de cosas del mundo externo con un concepto, mediante la ejecución de un procedimiento aplicable a aspectos considerados observables de dicho concepto. El proceso metodológico es un proceso tridimensional, lo cual en uno de sus aspectos o dimensiones nos acerca a las distintas técnicas de obtención de la información pertinente utilizada, a saber: encuestas (cuantitativa), entrevistas abiertas, observación y semi participativa (cualitativa).

Partimos desde el supuesto que toda investigación es una construcción de conocimiento científico con las características propias de referencias y confrontación con la realidad en relación con la cual la hipótesis señalada pueda ser contrastada.

El carácter dialógico de la investigación, en este campo nos abre una puerta hacia la producción de un conocimiento, con un valor agregado casi naturalmente en su potencial hacia la profesionalización, capacitación y formación continua de los docentes.

La clase escolar es la fuente de problemáticas cotidianas y experiencias construidas por el docente en su trabajo diario. Creemos que es justamente allí donde encontraremos la posibilidad de diálogo. Entendemos la clase escolar, como un espacio social, que se encuentra atravesado por principios simbólicos con los cuales los actores educativos constituyen la cultura. Estos principios se ven codificados e interpretados por sistemas.

Estos sistemas son la pedagogía, el currículum y la evaluación. La función de estos sistemas es clasificar (operacionalizar el poder) y enmarcar (operacionalizar el control).

La Pedagogía, como sistema de mensaje tiene que ver con la relación comunicativa entre los actores educativos y expresa el encuadre o control social que se estructura por el principio de Jerarquía de roles y significados.

El Currículum tiene que ver con la relación existente entre los contenidos o saberes que transmite la escuela. El currículum expresa la Clasificación, o relaciones de poder o aislamiento que hay entre contenidos.

La evaluación está en función de la Pedagogía y el Currículum puede usarse en dos sentidos y no necesariamente son excluyentes: las carencias o distancia de los alumnos respecto a un dominio de contenido, criterio y clasificación dado, o las competencias o aptitudes que la escuela ha favorecido en ellos.

En el marco del proceso de reconstrucción del rol profesional, creemos que una de las tareas sustantivas y pendientes a realizar es generar, desde la autonomía de la escuela, los espacios y tiempos necesarios para que los docentes puedan reflexionar sobre su propia práctica: qué hacen, por qué lo hacen, qué resultados logran; construir problemas, puntos de partida de un posicionamiento para repensar las intervenciones pedagógicas. Reconocer, permitir y brindar las condiciones para iniciar este proceso es una decisión política que se dirige hacia formas más eficaces, democráticas y responsables. La profesionalización del docente implica operar con una nueva lógica, que basa los procesos de toma de decisiones respecto de qué se aprende, cómo se enseña y cómo se organiza, en los avances de los conocimientos científicos y técnicos. Esto implica brindarle las herramientas a los docentes en su misma formación de grado para poder tener y llevar a delante una replanteo constante de su propia practica.

Considerando que el trabajo de investigación didáctica se debe realizar en el marco de la clase escolares, nos convoca la idea de abordar la práctica docente en la alfabetización inicial.

La problemática de la alfabetización inicial aparece sostenidamente como campo de análisis en la realización del trabajo de nuestros alumnos.

Resulta recurrente la reflexión de acerca de:

- La planificación de propuestas didácticas (situaciones de lectura y de escritura)

- El desarrollo de propuestas didácticas
- La evaluación de las producciones escritas y de la lectura autónoma.
- La repitencia recurrente de los alumnos por no acceder a la alfabetización.
- La capacitación de los docentes en Alfabetización inicial
- La formación docente
- La supervisión

Una de las razones que justifican la elección de estas situaciones para analizar, es al decir de los alumnos, la disparidad de discursos que aparecen entre los docentes, en relación al abordaje didáctico de la enseñanza de la lectura y la escritura.

Sumando nuestras propias prácticas y el interés en profundizar la temática a las experiencias recogidas a través del trabajo de campo, es que surge la propuesta de investigación.

BIBLIOGRAFIA

CAMILLONI, Alicia; DAVINI, María; EDELSTEIN Gloria; LITWIN, Edith; SOUTO, Marta; BARCO, Susana. “Corrientes didácticas contemporáneas”. Buenos Aires. Paidós. 1996

CASTEDO, Mirta; SIRO, Ana y MOLINARI, Claudia. (2005) “Enseñar y aprender a leer. Jardín de Infantes y Primer Ciclo de la Educación Básica”. Bs. As. Novedades Educativas.

CASTORINA, J. FERREIRO, E., KOHL de OLIVEIRA, M. y LERNER, D. (1996) Piaget- Vigotsky: contribuciones para replantear el debate. Bs. As. Paidós.

DAVINI, María Cristina (1995). “La formación docente en cuestión: política y pedagogía”. Buenos Aires, Paidós.

FERREIRO, Emilia (1994) Proceso de alfabetización. La alfabetización en proceso. Bs. As. Centro Editor de América Latina. Bibliotecas Universitarias. Educación. Pág.22

KAUFMAN, Ana M.; CASTEDO, Mirta; TERUGGI, Lilia y MOLINARI, Claudia (2001) Alfabetización de niños: construcción e intercambio. Experiencias pedagógicas en Jardín de Infantes y Escuela Primaria. Bs.As. Aique. Didáctica. Pág.17

LERNER, Delia. (2001) Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. México, D. F. Fondo de Cultura Económica.

MORIN, Edgar (1997) “Introducción al pensamiento complejo” Ed. Gedisa

Para citar este artículo:

Spanarelli, Sofía Ida - Wojtiuk, Mariel Roxana - Colombo, María Gabriela - Cáceres, Héctor Aníbal (30-08-2007). LAS PRÁCTICAS DOCENTES EN LA ALFABETIZACIÓN INICIAL. HOLOGRAMÁTICA - Facultad de Ciencias Sociales UNLZ

Año VI, Número 7, VIII, pp.165-179

ISSN 1668-5024

URL del Documento: <http://www.cienciared.com.ar/ra/doc.php?n=795>