

*Alejandra Rossano,\*  
Violeta Wolinsky\*\*  
y Valeria Buitron\*\*\**

# Unidad Pedagógica y formación docente: un dispositivo formador de residentes del Profesorado de Enseñanza Primaria en alfabetización inicial

## Resumen

Se presenta una investigación que aborda la formación docente en alfabetización inicial en el Profesorado de Educación Primaria en la Escuela Normal Superior N° 7 de la Ciudad de Buenos Aires. Se propone diseñar, implementar y explorar el funcionamiento de un dispositivo de formación docente, en el marco de la articulación entre la materia Alfabetización Inicial (AI) y la residencia, que acompañe los procesos de alfabetización inicial propuestos por la unidad pedagógica en el nivel primario a través

\* Profesora de Educación (ENS N° 4) Primaria, licenciada en Ciencias de la Educación (UBA) y especialista en Escritura y Alfabetización (UNLP). Se desempeña como coordinadora y profesora del Campo de Formación de la Práctica Profesional en la ENS N° 7 de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA). Es coordinadora del Programa de Aceleración en CABA. Ha participado en la elaboración de diversas publicaciones didácticas vinculadas con el seguimiento de las trayectorias escolares, destinadas a docentes y estudiantes del nivel primario. Filiación: Escuela Normal Superior N° 7. Correo electrónico: malejandrrossano@gmail.com

\*\* Profesora de Enseñanza Primaria y licenciada en Ciencias de la Educación (UBA). Se desempeña como profesora del Campo de Formación de la Práctica Profesional, profesora de Alfabetización Inicial y asesora de Prácticas del Lenguaje en las ENS N° 1 y ENS N° 7 de CABA. Ha trabajado en diversos proyectos de formación docente continua y de acompañamiento de las trayectorias escolares en el nivel primario. Participó en la elaboración de publicaciones didácticas del área de Prácticas del Lenguaje y Alfabetización Inicial. Filiación: Escuela Normal Superior N° 7. Correo electrónico: violetawolinsky@gmail.com

\*\*\* Profesora de Enseñanza Primaria, licenciada en Ciencias de la Educación (UBA) y especialista en Educación. Se desempeña como profesora del Campo de Formación de la Práctica Profesional en la ENS N° 7 de CABA y como docente de la cátedra Psicología Genética (FFyL-UBA). Es investigadora auxiliar del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (FFyL-UBA). Ha trabajado en diversos proyectos de formación docente continua y de acompañamiento de las trayectorias educativas en el nivel primario, tanto en el sistema educativo como en organizaciones sociales. Filiación: Escuela Normal Superior N° 7. Correo electrónico: valeriabuitron@gmail.com

de propuestas de enseñanza diversificadas y de agrupamientos flexibles y focalizados. Es un estudio cualitativo de carácter exploratorio que asume una perspectiva de investigación educativa denominada “estudios de diseño”. El dispositivo explorado puso en evidencia sus potencialidades para la formación docente en alfabetización inicial y en el seguimiento de los aprendizajes infantiles, pero también su complejidad y la necesidad de instalar ciertas condiciones para su funcionamiento.

### Palabras Clave

Formación docente • alfabetización • unidad pedagógica • cronologías de aprendizaje

### Title

Pedagogical unit and teacher training: a training device for teacher candidates in clinical practice in the classrooms on beginning literacy

### Abstract

An investigation is presented that deals with teacher training in beginning literacy at the Escuela Normal Superior N° 7 of the City of Buenos Aires, a teacher certification college. It is proposed to design, implement and explore a teacher training device to search the connections between the subject Initial Literacy and classroom practice. It intends to accompany the processes of initial literacy proposed by the pedagogical unit at the primary level, through diversified teaching proposals and flexible and focused groupings. It is a qualitative study of an exploratory nature that assumes an educational research perspective called “design studies”. The device proved its potential for training teachers and monitoring children’s learning, but also its complexity and the need to install certain conditions for its operation.

### Keywords

Teacher training • literacy • pedagogical unit • learning chronologies

## Presentación del proyecto<sup>1</sup>

Esta investigación se propone abordar la formación docente en alfabetización inicial en el Profesorado de Educación Primaria (PEP) en la Escuela Normal Superior N° 7 de la Ciudad de Buenos Aires. El proyecto se enmarca en la convocatoria 2021 del INFoD, “Proyectos de Investigación de Institutos Superiores de Formación Docente”, y el equipo investigador está conformado por profesoras del Campo de Formación las Prácticas Profesionales (CFPP),<sup>2</sup> de la materia Alfabetización Inicial (AI), estudiantes y graduadas de la institución.

Partimos de considerar que enseñar a leer y escribir es el primer y sostenido propósito que acompaña la práctica profesional docente a lo largo de toda la escolaridad primaria y particularmente la de los primeros grados en lo que respecta a los procesos de adquisición del sistema de escritura. Por ello, por los múltiples atravesamientos y demandas didácticas y pedagógicas que conlleva esa tarea, no resulta una empresa fácil de acometer, más aún en estos contextos de pospandemia.

En primer lugar, pronto advertimos que la estructura curricular del plan de estudios del PEP (Resolución N° 6635 / noviembre de 2009), si bien incorpora la materia Alfabetización Inicial, no prevé articulaciones entre esta y el CFPP y tampoco cuenta con horas previstas para trabajo de campo que promuevan las relaciones entre los aportes teóricos de la materia y la observación de situaciones de aula en contextos reales. Además, los y las estudiantes del CFPP, según los grados asignados, no necesariamente enfrentan situaciones específicamente ligadas a intervenir en los procesos de alfabetización inicial.

Nos propusimos entonces poner en cuestión nuestra propia práctica profesional y nos interrogamos acerca de cómo se desarrolla en nuestro instituto formador el

1. En este artículo hemos optado por usar el femenino toda vez que se alude a la participación del equipo de investigación y profesoras a cargo; en gran parte del texto, utilizamos masculino y femenino para aludir a las niñas y los niños que participaron de las instancias comentadas. En ocasiones, es posible que hayamos utilizado el genérico masculino con el solo efecto de dar fluidez a la lectura. Quizás esta diversidad de modos de nombrar y decir dé cuenta también de los cambios, saberes y representaciones que están en construcción.

2. El CFPP incluye los talleres organizados en distintos tramos: Tramo 1 (Talleres 1 y 2), Tramo 2 (Talleres 3 y 4 –Prácticas–) y Tramo 3 (Talleres 5 y 6 –Residencias–).

acompañamiento a residentes que tienen la responsabilidad de enseñar a leer y escribir y promover avances en la adquisición del sistema de escritura, en particular en primer o segundo grado. ¿Cuáles son los problemas que se plantean en la formación en las residencias del profesorado de enseñanza primaria, en relación con la alfabetización inicial y el acompañamiento de la diversidad de cronologías de aprendizaje? ¿Cómo intervienen las y los docentes formadores en la construcción de herramientas de observación y modos de intervención que atiendan la diversidad que presentan las aulas de los primeros grados en los procesos de alfabetización inicial? ¿Cómo retoman las residentes los saberes trabajados en la cursada de Alfabetización Inicial cuando asumen la residencia en los primeros grados?

Para abordar estos interrogantes, resultó relevante explorar dispositivos que, a la vez que articulen conocimientos teórico-prácticos centrales para la formación docente para la alfabetización inicial, posibiliten el trabajo conjunto entre el instituto formador y las escuelas primarias asociadas<sup>3</sup> en la construcción de nuevos saberes y en el contexto de las marcadas desigualdades que se han profundizado con la pandemia.

Precisamente, en el trabajo desplegado en estas residencias nos enfrentamos al desafío de registrar los límites y alcances que observamos –en el estado actual de la construcción de conocimiento didáctico pedagógico– en el desarrollo de distintas modalidades de organización de la enseñanza de las propuestas para los primeros grados. Así, se han promovido diversas modalidades de trabajo que fueron acordadas con el equipo docente a cargo de las residencias, conformado por las profesoras de residencia y del Taller de Diseño de Prácticas del Lenguaje. Para eso se realizó un seguimiento de tres momentos particulares:

- la realización de una toma inicial para relevar los puntos de partida de cada grupo de primer grado respecto de sus conceptualizaciones sobre el sistema de escritura;

3. El trabajo de campo se realizó en cuatro secciones de primer grado, en tres escuelas asociadas donde las estudiantes realizaron sus residencias.

- el diseño de una planificación con al menos una clase de trabajo organizado con propuestas diversificadas;
- la organización de una instancia en pequeño grupo para el desarrollo de propuestas focalizadas en la reflexión sobre el sistema de escritura.

Primero se realizó un registro del punto de partida de cada niño y niña (toma inicial) que permitiera organizar los grupos, planificar situaciones diversificadas, poner en juego diferentes intervenciones, coordinar las clases –las instancias iniciales, en pequeño grupo y puesta en común– y, por último, analizar posteriormente la implementación realizada en los equipos de residencia.

Respecto de la planificación de propuestas diversificadas –si bien pueden obedecer a distintos propósitos–, decidimos plantear situaciones de escritura de los niños por sí mismos, que permiten el despliegue de sus conceptualizaciones sobre el sistema de escritura en lugar de situarlos en la copia, lo cual no contribuye a la formación de lectores y escritores autónomos.

Por otro lado, considerando la experiencia transitada en la promoción acompañada<sup>4</sup> y los programas socioeducativos,<sup>5</sup> se promovió el trabajo con grupos focalizados fuera del aula. En la misma línea de la consideración de diversas cronologías y modalidades de transitar la escolaridad, nos interesaba también atender la situación de aquellos chicos y chicas que por diversas razones no encuentran dentro del salón de clases la posibilidad de comprometerse con lo que allí se presenta, como si esa propuesta fuera ajena y para “los otros”. Retomando las consideraciones de la

4. Resolución N° 2022-5118-GCABA-MEDGC y Anexo I (IF-2022-34471793-GCABA-SSCPEE): “El proyecto ‘Promoción Acompañada’ constituye una estrategia de acompañamiento a las trayectorias escolares que propone instancias de intensificación de la enseñanza para que los/as estudiantes logren los aprendizajes nodales del grado cursado, la promoción al siguiente grado y la consolidación de los aprendizajes en el año previo”, p. 3, del Anexo 1.

5 Los programas Maestro más Maestro, Aceleración y Nivelación, de más de veinte años de implementación en el sistema educativo de la Ciudad de Buenos Aires, vienen promoviendo el desarrollo de diversos dispositivos de enseñanza dentro y fuera del salón de clase con agrupamientos flexibles y ciclados.

normativa sobre unidad pedagógica (UP),<sup>6</sup> se acordó la planificación y coordinación de al menos una instancia de trabajo focalizado en pequeños grupos fuera del aula. Los participantes de este espacio serían prioritariamente quienes se encontraran en etapas iniciales en el proceso de conceptualización del sistema de escritura y/o asumieran en el salón de clase una posición evitativa a la hora de producir escrituras por sí mismos.

También se decidió y acordó con el equipo docente a cargo de las residencias considerar los materiales producidos recientemente por la jurisdicción<sup>7</sup> que ofrecen recorridos diferentes y propuestas diversificadas para el trabajo de contenidos comunes. Además, se tomaron en consideración las progresiones de los aprendizajes<sup>8</sup> como marco para el diseño de las actividades y las decisiones referidas al modo de agrupar a las chicas y los chicos.

Contamos con algunas condiciones que nos animaron a abordar esta tarea:

- El equipo investigador está compuesto por profesoras que tienen responsabilidades directas en todo el dispositivo formador (coordinación del campo de las prácticas, profesoras de residencia, residentes de primer grado, profesora de alfabetización inicial, junto con dos estudiantes –una de las cuales desarrolló la residencia en primer grado– y dos graduadas).
- El equipo de profesoras del tramo se propone especialmente situar el eje de la tarea en el seguimiento de los aprendizajes de los grados en los que se desarrollan las residencias, lo que supone poner en relieve la atención a las diversas cronologías de aprendizaje.

6. La Resolución CFE N° 374/12 establece que se considera como una unidad pedagógica (UP) a los dos primeros grados de la escuela primaria y desplaza la acreditación al final del segundo. En la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, la Resolución N° 3298/12 reglamenta lo concerniente a la unidad pedagógica.

7. Estos materiales se proponen acompañar a lxs docentes en la tarea de diversificar la enseñanza y se organizan en fichas pensadas para tres niveles de acuerdo con los saberes que los/as niños/as tengan sobre el sistema de escritura. Entre esos materiales podemos mencionar *Leer y escribir con juegos y canciones* (GCBA, 2021) y *Palabras en juego* (GCBA, 2022).

8. Se trata de un documento que describe recorridos posibles y pertinentes para la enseñanza y el aprendizaje de contenidos fundamentales de la trayectoria escolar. Proporciona criterios para el monitoreo de los aprendizajes que orientan la toma de decisiones para la enseñanza.

- El formato de la residencia que se lleva a cabo tiene características particulares, pues en un solo cuatrimestre se desarrollan dos talleres en un mismo grado (en lugar de dos talleres en dos grados diferentes), lo cual permite a las residentes contar con un mayor tiempo de trabajo con el mismo grupo para desplegar distintas modalidades de organización de la enseñanza para el seguimiento de los aprendizajes.

## Referencias teóricas, acuerdos y saberes en construcción

Respecto a la alfabetización inicial, se consideran los desarrollos teóricos y didácticos vinculados a la línea de investigación psicogenética y a la conceptualización de la lectura y la escritura como práctica sociohistórica y cultural, en la que se ubica a los niños como genuinos lectores y escritores aunque no dominen el sistema de escritura. Estos estudios ponen de relieve la necesidad de no identificar lectura con descifrado ni escritura con copia (Ferreiro y Teberosky, 1979). Se toman también los estudios posteriores sobre la psicogénesis de la lectura y la escritura (Ferreiro y Vernon, 1992; Ferreiro y Teberosky, 1979; Ferreiro y Gómez Palacio, 1982; Vernon, 1986 y 1998; Molinari y Ferreiro, 2007; Zamudio, 2008; Ferreiro, 2009). La escritura es considerada como un sistema de representación del lenguaje y no como un código de transcripción gráfico de las unidades sonoras; es un objeto de conocimiento que involucra distintos planos y no únicamente el fonético, pues representa solo algunos elementos, propiedades y relaciones de la lengua oral. Los niños construyen ideas sistemáticas y lógicas sobre el modo en que funciona el sistema de escritura y el lenguaje escrito y las ponen en acción cuando intentan interpretar y producir la escritura. Sin embargo, estas ideas no son espontáneas pues se trata de un proceso constructivo del sujeto que involucra reconstrucciones, coordinaciones, integraciones y diferenciaciones (Ferreiro, 1991). En línea con el diseño curricular vigente en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) y el enfoque adoptado para las materias Enseñanza de Prácticas del Lenguaje I y II y Alfabetización Inicial del plan de estudios del PEP (Resolución N° 6635, noviembre de 2009), este proyecto asume una perspectiva constructivista del aprendizaje y de la enseñanza.

Al asumir la heterogeneidad como constitutiva de los grupos escolares, en particular en lo que refiere a la alfabetización inicial, cobran relevancia los avances teóricos acerca de las limitaciones que conlleva pensar la enseñanza sobre supuestos de homogeneidad y aprendizaje monocrónico: una escuela graduada, un docente en cada grado que imparte a un grupo de alumnos de la misma edad una serie de contenidos con la intención y el supuesto de que todos aprendan lo mismo al mismo tiempo, lo que permitirá a los niños promover a un grado superior en el siguiente ciclo lectivo. Estas expectativas se condicen con una trayectoria escolar teórica según la progresión lineal prevista por el sistema educativo (un grado por ciclo lectivo, una edad determinada para cada grado).

Para intervenir en el ajuste de las propuestas de enseñanza para el seguimiento de los aprendizajes y de las trayectorias “no teóricas”, la Resolución del Consejo Federal de Educación (CFE) N° 174/12 y documentos jurisdiccionales derivados, promueven agrupamientos flexibles alternativos a la sección escolar en períodos diversos y modalidades ajustadas a las necesidades de los participantes, poniendo el acento en una cuidada organización y planificación de las propuestas de enseñanza.

El regreso a la presencialidad nos lleva a preguntarnos cómo reorganizar la enseñanza (Terigi, 2020), retomando estas demandas y prescripciones y definiendo qué hay que priorizar frente al desafío de acompañar y recibir a las cohortes que han transitado el nivel inicial en la pandemia. En CABA, en cuanto a los contenidos priorizados para la alfabetización inicial, se plantea que las “propuestas de escritura por sí mismos/as en la que los/as chicos/as ponen en juego sus ideas necesitan de intervenciones docentes adecuadas a sus niveles de conceptualización, por tal motivo tienen que ser retomadas y trabajadas intensamente en el contexto áulico. También [es necesario] tener en cuenta la diversificación de las consignas para que apunten a promover el proceso de aprendizaje de cada uno/a de los/as alumnos/as desde el nivel de conceptualización en el que se encuentran” (GCBA, 2020, p. 59).

A la vez, la jurisdicción ha producido propuestas de trabajo remoto y cuadernillos en formato papel para acompañar la tarea docente bajo el nuevo escenario que impuso la bimodalidad y el posterior regreso a la presencialidad.

Ya las investigaciones de Ferreiro y Teberosky (1979) ponían de relieve la necesidad de revisar el modo en que se concibe el proceso de adquisición del sistema de

escritura frente a la interpretación de los altos índices de repitencia en primer grado. Es así como las normativas jurisdiccionales que se enmarcan en la Resolución CFE N° 374/12, retomando estas preocupaciones, promueven el cuidado de las trayectorias escolares. Para ello introducen nuevos modos de organizar el trabajo escolar bajo las nuevas condiciones, en el marco de la unidad pedagógica y la organización de la enseñanza en grupos flexibles, articulando espacios de enseñanza diversificados y focalizados.

Respecto de la formación docente inicial en la enseñanza de la lectura y la escritura, los estudios de Lerner, Stella y Torres (2009) han relevado el impacto de algunas estrategias formativas, tales como la planificación conjunta de quienes comparten la tarea, la tematización de la práctica en el aula, la reflexión sobre prácticas propias y el análisis de las producciones de los alumnos, que fueron especialmente tomadas en esta investigación.

## Diseño y metodología

El estudio desarrollado fue cualitativo de carácter exploratorio y adoptó la perspectiva de investigación educativa denominada “estudios de diseño”. Se trata de “estudios de campo, en los que un equipo de investigación interviene en un contexto de aprendizaje particular para atender, mediante un diseño instructivo, al logro de una meta pedagógica explícitamente definida” (Rinaudo y Donolo, 2010, p. 3).

Las técnicas de obtención de datos empíricos empleadas fueron: grupos focales (grabación en video de reuniones virtuales con profesoras y residentes), observación de clases y de reuniones de planificación entre profesoras y residentes (grabaciones y registros escritos), recolección de fuentes primarias de información (versiones digitales y/o fotografías de planificaciones, producciones infantiles, pizarrones, carteleras).

Durante la residencia en los primeros grados se registraron sistemáticamente tres instancias vinculadas con el seguimiento de los aprendizajes: la situación inicial en la que se registra el “punto de partida” de los niños respecto de sus conceptualizaciones sobre el sistema de escritura; el trabajo de planificación y desarrollo de

una instancia diversificada en el marco del diseño de la secuencia de enseñanza a implementar; y el trabajo focalizado en pequeños grupos referido específicamente a situaciones de reflexión sobre el lenguaje destinada a chicas y chicos que se encuentran en etapas más iniciales de su proceso de conceptualización.

## **Toma inicial: modalidades, obstáculos, revisiones**

Una de las primeras situaciones a desarrollar por las residentes es una toma de escritura y lectura que permita aproximarse al estado de conocimiento e hipótesis de cada niñx con respecto al sistema de escritura. Resulta central compartir desde el comienzo con las y los docentes del grado, el equipo de residentes y profesoras de residencia y del Taller de Diseño de Prácticas del Lenguaje que el sentido de esta instancia de inicio es conocer el punto de partida para tomar ciertas decisiones didácticas: orientar la planificación de las clases, anticipar intervenciones, construir criterios para la organización de grupos de trabajo, desarrollar propuestas centradas en el sistema de escritura a través de los distintos modos de organizar la enseñanza (por ejemplo, una clase diversificada o bien una situación focalizada).

En el marco de la presente investigación elaboramos el documento “Orientaciones para la toma de lectura y escritura. Instrumento para residentes que desarrollan la práctica en la UP”. La elaboración de este documento sirvió para unificar criterios con las profesoras que acompañarían a las residentes en la situación de toma y análisis posterior de las producciones infantiles y resultó ser una importante instancia de intercambio que también incluyó a las profesoras que dictan la asignatura Alfabetización Inicial en el nivel terciario. Estas orientaciones tomaron en consideración el documento Progresiones de los aprendizajes. Prácticas del Lenguaje: primer ciclo (Kaufman y Caldani, 2018).

Esta toma se desarrolló durante el período de observación previo a la práctica y requirió establecer acuerdos con cada docente de primer grado. El documento brinda orientaciones para su realización en el aula con el grupo total o en grupos pequeños, en tiempos y lugares acordados con la escuela.

### *Instrumento para la toma de inicio: tipos de actividades*

- Escritura del nombre propio.
- Escritura de seis nombres de animales. PALOMA, MARIPOSA, TIGRE, PULPO, CANGREJO, PEZ (palabras formadas en algunos casos por sílabas simples y en otros por sílabas complejas, presentadas en orden de complejidad creciente, que por su diversidad permiten categorizar más fácilmente las escrituras producidas por los/las niños/as).
- Lectura de palabras con contexto gráfico. Se presentan seis nombres de colores, algunos que se diferencian por su extensión, letras de inicio y final (NARANJA-VERDE-AZUL) y otros que requieren un análisis más ajustado, pues comparten extensión y/o letra inicial (ROJO-ROSA; AMARILLO-AZUL). El objetivo es conocer las estrategias lectoras puestas en juego en las lecturas no convencionales.

Se elaboró una grilla para que las residentes pudieran categorizar y sistematizar el análisis de las producciones infantiles. Este material sería retomado en un encuentro entre residente, profesora de residencia y/o profesora del Taller de Diseño de Prácticas del Lenguaje.

La toma de escritura y lectura se concibe como una oportunidad para que quienes realizan la residencia actualicen saberes que se han puesto en juego durante la cursada de la asignatura Alfabetización Inicial, en particular la bibliografía y documentos que permiten conocer, valorar y analizar escrituras infantiles no convencionales.

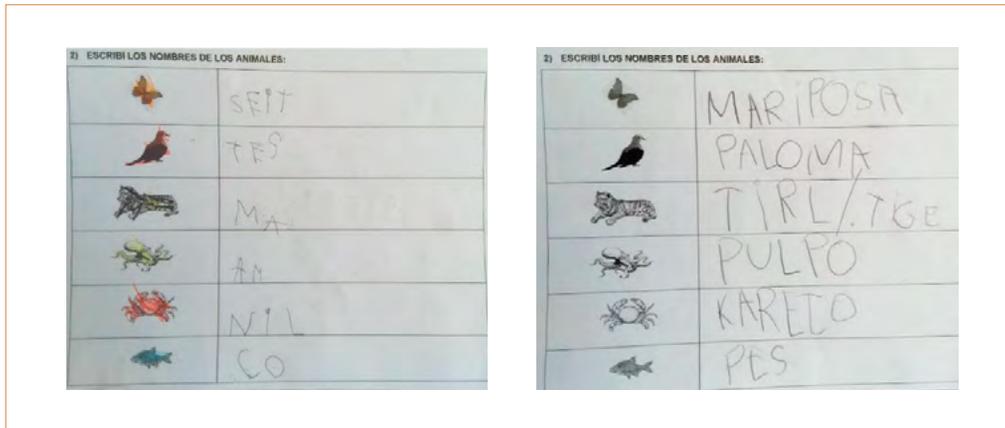
En el marco del dispositivo formador se propuso llevar a cabo un encuentro inicial en cada equipo de residencia, donde se planificaría la toma de inicio a partir de los materiales ofrecidos. En estas instancias reconocimos el trabajo en torno a los siguientes asuntos:

- El modo en que la residente presentaría la toma al grupo, situándose en el contexto de la residencia (“me va a servir para enseñarles mejor”), para evitar que se transforme en una situación de evaluación o “prueba”.
- La explicitación de formas de intervención durante la toma que permitirán comprender cómo piensan los niños la escritura (solicitar que justifiquen alguna de sus producciones, registrar si se apoyaron en el ambiente alfabetizador).
- El análisis de los criterios de elección de palabras tanto para la toma de escritura como de lectura.
- La anticipación de estrategias para atender la diversidad respecto de los modos de abordar la escritura: cómo organizar las mesas, qué observar en niños que realizan escrituras no convencionales o cómo incentivar a quienes no se animan a escribir, proponiendo iniciar la escritura por uno de los animales preferidos o eligiendo solo uno de los animales para escribir.
- La posibilidad de adecuar la situación de lectura atendiendo a los distintos niveles de estrategias lectoras: preparación de carteles con los nombres de los colores, pudiendo proponer, cuando fuera necesario, una menor cantidad de palabras. Analizar algunas opciones posibles: presentar carteles con palabras donde haya mucha diferencia en la cantidad de letras, carteles que empiecen o terminen con la misma letra, carteles que comiencen con diferentes letras. Llevar adelante intervenciones propuestas en el documento (“En uno dice rojo y en otro dice verde, ¿cuál es cuál?”), solicitando justificación a las respuestas.
- Previsiones respecto de la mejor forma de realizar la toma según las características del grado, la modalidad de los docentes y las condiciones institucionales: a grupo total o en pequeños grupos.

La toma de inicio (Figura 1) se desarrolló en cuatro secciones de primer grado, a mediados del mes de abril. Describimos aquí el desarrollo en tres grados diferentes, pues ejemplifica los múltiples modos de llevar adelante esta instancia de acuerdo con las características del grupo de niños y de la institución.

En el grado 1, conformado por un grupo numeroso de niños, la toma se realizó con el grupo total, organizado en mesas de cuatro o cinco integrantes. La residente

Figura 1. Escrituras producidas durante la toma de inicio



repartió el instrumento completo, con la actividad de escritura y la de lectura. Indicó que debían escribir primero el nombre y el apellido, si lo sabían. Una vez completada esta tarea, explicó las consignas de escritura y de lectura, estableciendo qué animales debían escribir. Las intervenciones de la residente tendían a ofrecer a las niñas y los niños palabras que comenzaban igual a la que querían escribir, por ejemplo: “¿hay alguna palabra que te ayude a escribir PALOMA, como PAPÁ?”; o “¿te sirve PAPÁ para escribir PEZ?”. Durante la clase, varios niños miraban las escrituras de quien estaba al lado y algunos no lograron finalizar la actividad. La observadora propuso a la residente que en otro momento finalizara la toma de manera individual con quienes no habían completado la actividad.

En el grado 2, la toma se realizó fuera del aula, en el laboratorio, con pequeños grupos que iban siendo retirados del aula. La profesora de residencia estuvo presente y acompañó a algunos niños en el momento de la escritura. A medida que un grupo avanzaba en su producción, la residente buscaba a otro grupito en el aula, lo llevaba al laboratorio e indicaba la consigna. Algunas de las intervenciones que se registraron por parte de la residente tuvieron principalmente el sentido de validar y promover la realización de las escrituras: “como a vos te salga”, “¿cómo te suena a vos?”, “yo sé que vos tenés un montón de ideas, dale, escribí MARIPOSA”.

En el grado 3 la toma se realizó con los quince niños que conformaban el grupo total. Se realizó en dos días, separándose las actividades de escritura y de lectura. Las estudiantes de Alfabetización Inicial observaron la toma de lectura (situación que retomaremos luego). La residente coordinó la actividad con la colaboración y acompañamiento del docente del grado. Según relató el docente, había realizado una toma en el mes de marzo en la que habían surgido distintas dificultades, por lo que no era un material fiable: algunas chicas y chicos “se habían copiado”.

La residente dio las consignas iniciales: primero repartió las hojas, explicó el sentido de la actividad y les pidió que escribieran sus nombres y apellidos. Luego explicitó al grupo cuáles eran los animales que debían escribir (aclaró que se trataba de PALOMA, en vez de PÁJARO). El docente, desde su escritorio planteó, el siguiente encuadre: “Escuchen, ¿puedo mirar la hoja del amigo para ver cómo se escribe mariposa?”. A lo que los chicos respondieron que “no”. El docente explicó: “Claro, lo escribo como me salga”. Chicas y chicos recurrieron reiteradamente al docente de grado para mostrarle qué escribieron.

En los casos observados, advertimos que fue imprescindible establecer acuerdos con el docente de grado para la organización y el desarrollo de la toma. Se generaron mejores condiciones cuando se desarrolló la actividad en pequeños grupos fuera del aula, para que las residentes pudieran acompañar a las niñas y a los niños durante la situación, y para obtener mejores registros de las formas en que resolvían cada actividad. En los tres casos, las residentes llevaron adelante las consignas propuestas por el documento elaborado para la toma, pero fue diverso el nivel de apropiación de las intervenciones propuestas para acompañar a chicas y chicos durante la escritura y la lectura por sí mismos. Cuando se contó con la presencia de las profesoras de residencia o investigadoras, ellas pudieron constituirse en referentes para las residentes, brindando los apoyos y recomendaciones necesarias durante la situación y en el posterior análisis.

Para llevar adelante el análisis de las escrituras producidas, las residentes necesitaron actualizar los saberes acerca del enfoque, los niveles de conceptualización y las intervenciones docentes construidos durante la cursada de la asignatura AI. Se les propuso realizar un primer análisis y sistematización de lo relevado y luego asistir con estas primeras ideas a un encuentro de trabajo con las profesoras del Taller.

En el caso del equipo de residencia de los grados 1 y 2, pertenecientes a la misma escuela, el encuentro se realizó de manera presencial, con las tomas en papel. La profesora de Residencia colaboró aportando información, dado que había acompañado la situación en uno de los grados. La docente del Taller de Diseño de Prácticas del Lenguaje (PdL) planteó la importancia de identificar prontamente qué niñxs habían producido escrituras que aún no guardan relación con los aspectos sonoros del habla (escrituras presilábicas) y cuáles –en caso de que hubiera– aún no escribían su nombre propio de manera convencional. Esta primera división de las producciones perseguía el propósito de priorizar las intervenciones con ese grupo de niños y dio lugar a revisar la planificación de las situaciones habituales que las residentes venían implementando en relación con el ambiente alfabetizador y los nombres propios. Además, se propuso trabajar focalizadamente en el aula, durante la última hora de la tarde y de manera sostenida, con el grupo de niñxs cuyas escrituras eran presilábicas, mientras el resto del grado realizaba una actividad que requiriera menor demanda de intervención docente. La profesora indicó diversas intervenciones, explicando la centralidad de aquellas que favorecen que las niñas y los niños comiencen a controlar la cantidad de grafías; también incitó a las residentes a ofrecer información directa sobre el sistema de escritura, especialmente acerca de las letras de inicio de las palabras (“esta empieza igual que tu nombre, con A”).

En el caso del equipo del grado 3, se organizó un encuentro sincrónico por videollamada donde se analizó cada una de las producciones, que habían sido compartidas digitalmente, sin jerarquizarlas. La residente planteó el análisis que había realizado, la profesora colaboró comentando aspectos de la escritura y proponiendo posibles intervenciones. También fueron compartiendo información e impresiones sobre cada niño o niña, cómo se desempeñó durante la toma o en situaciones de enseñanza llevadas adelante durante las semanas de observación. Al finalizar el encuentro, se planteó la necesidad de volver a realizar la toma con algunos niños cuyas escrituras generaban dudas para su interpretación. Esto fue una ocasión favorable para que la profesora remitiera a la residente a leer nuevamente bibliografía vinculada a los modos de intervenir para propiciar avances y terminar de planificar una de las clases de la secuencia de Prácticas del Lenguaje que estaban llevando adelante, en la que se presentarían propuestas diversificadas según niveles de conceptualización.

Si bien constituye una práctica habitual en el equipo docente solicitar el relevamiento de los puntos de partida con respecto a las conceptualizaciones del sistema de escritura, la puesta en marcha de esta situación en el marco de la investigación nos permite advertir la necesidad de contar con un momento de análisis detenido posterior de las escrituras. Esto permitirá profundizar los conocimientos sobre alfabetización inicial de las residentes y tomar mejores decisiones respecto de las intervenciones y modos de organizar la enseñanza para el seguimiento de los aprendizajes.

Como se mencionó anteriormente, un grupo de estudiantes de AI participó de la actividad registrando la toma de lectura en uno de los grados. Posteriormente analizaron con la profesora de la materia la experiencia. Las estudiantes valoraron haber podido observar cómo intervenía la residente con quienes realizaban lecturas no convencionales, pues estas intervenciones habían sido objeto de trabajo y estudio en la cursada.

## **La planificación y la implementación de clases: el trabajo con el grupo total y el trabajo en grupos diversificados**

Pensar la residencia como una instancia para diseñar, poner en juego y analizar situaciones de enseñanza que sean formativas para lxs residentes y que, al mismo tiempo, estén al servicio del seguimiento de los aprendizajes de los niños, nos llevó a pensar que las situaciones diversificadas podían cumplir con este propósito.

En esta investigación, consideramos que una situación diversificada de enseñanza debe reunir las siguientes condiciones:

- Son situaciones que se enmarcan en la secuencia de enseñanza que se está desarrollando, es decir, no son actividades aisladas sino que recuperan algún asunto que ya se está trabajando en el aula.
- Se organizan a partir de una propuesta común (como puede ser la escritura o la lectura por sí mismos de algunas palabras) y se plantea la conformación

de distintos grupos tomando como criterio de agrupamiento las conceptualizaciones sobre el sistema de escritura.

- Se plantean para cada grupo consignas diferentes dentro de una actividad general común (por ejemplo, se les solicita que escriban palabras con diferente nivel de complejidad y/o con “ayudas escritas” diversas) y se anticipan intervenciones específicas para cada grupo.
- En todos los casos, las situaciones propuestas requieren intervenciones específicas por parte de la docente/residente para que cada grupo, cada niña o niño pueda reflexionar sobre diferentes aspectos del sistema de escritura (por ejemplo: “las palabras que empiezan igual se escriben con la misma letra”, “si todas las letras que me dio la maestra son de jirafa, esta que me sobró la tengo que poner en algún lugar”).
- Se promueve la explicitación de conflictos, de modos diferentes de resolver la escritura tomando en consideración las producciones que resultan de la interacción entre pares que tienen conocimientos cercanos.
- Suponen instancias colectivas, de puesta en común, donde se socialicen los hallazgos y descubrimientos de estrategias y se explicita para toda la clase aquello que fue objeto de reflexión y supuso un desafío en los distintos grupos.

Como decíamos, creemos que estas situaciones son fundamentales para la formación de las residentes porque:

- requieren recuperar aquello que van sabiendo y registrando sobre el proceso de alfabetización de cada niño, le dan sentido a volver sobre materiales construidos en la residencia, como las planillas de seguimiento de los aprendizajes, para tomar decisiones al momento de reagrupar a los niños y ofrecerles una actividad ajustada a su proceso, así como planificar las intervenciones a realizar en la clase;
- hacen necesario poner en juego los propios saberes sobre los procesos de apropiación del sistema de escritura, para revisarlos y profundizarlos a partir de la reflexión sobre el hacer, sobre lo que pasa en la clase;

- implican tomar decisiones y hacer anticipaciones sobre diferentes asuntos de la clase, por ejemplo cuál será la actividad, cómo diversificar la consigna, cómo conformar grupos en el aula, cómo explicar la consigna cuando no es la misma para todos, cómo intervenir con cada niña o niño para promover avances a partir de su estado de conocimiento actual, cómo promover los intercambios entre pares, cómo instalar momentos de reflexión colectiva en la clase en torno a “lo común”.

Teniendo en cuenta estas consideraciones se acordó que todas las residentes pudieran planificar al menos una clase en la que, a partir de una situación o propuesta común a todo el grado, se organizara una situación de escritura por sí mismos agrupando por mesas a niñas y niños con conocimientos próximos respecto al sistema de escritura con el objetivo de generar buenas condiciones para el intercambio entre pares.

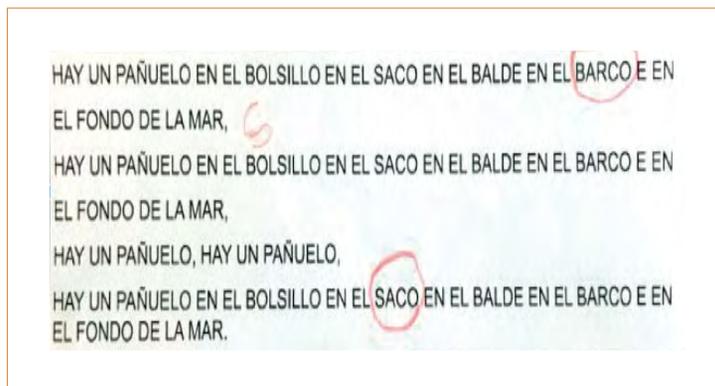
Ahora bien, así fue como concebimos desde el equipo de investigación las situaciones diversificadas, pero ¿qué ocurrió en los equipos de residencia? Al igual que en la toma inicial, en la situación diversificada cada equipo de residencia ajustó la propuesta a su escuela en función de ciertas condiciones: la construcción de determinados hábitos de trabajo del grado, la experticia de las profesoras en alfabetización inicial, el tipo de prácticas docentes instaladas en el aula en relación con este tema o el desempeño de la residente, entre otras. Veamos cómo se desarrolló esta situación en dos primeros grados de dos escuelas diferentes.

En el grado 1 se planificó una clase con consignas diversificadas a partir de la canción con estructura repetitiva *Hay un balde en el fondo de la mar* (véase Figura 2). Se trabajó colectivamente cantando varias veces la canción, identificando las palabras repetidas y reflexionando acerca de las semejanzas entre esta canción y los cuentos de estructura acumulativa<sup>9</sup> previamente leídos (“Un barco muy

9. Los cuentos de estructura encadenada o con reiteraciones “comparten una característica en común: la historia se construye siguiendo un patrón acumulativo o repetitivo. Esto quiere decir que tienen una historia básica que se repite con la variación de ir sumando personajes que realizan la misma acción hasta que se resuelve el problema o se repite la misma escena con algunos cambios” (GCBA, 2019, pp. 21-22).

pirata” de Gustavo Roldán y “Cuello duro” de Elsa Bornemann). La residente propuso en primer lugar identificar “dónde dice” alguna palabra y luego escribir nuevas palabras o una nueva estrofa para la canción. La escritura a ser interpretada o producida variaba en función del nivel de conceptualización de los niños: los grupos de niñas y niños que se encontraban en un nivel de conceptualización presilábico respecto al sistema debían localizar en la canción una o dos palabras como SACO y BARCO (véase Figura 2) y escribir solo un objeto nuevo en una estrofa; a los grupos más avanzados se les solicitaba que identificaran todos los elementos nombrados en la canción (SACO, BALDE, BARCO) y que escribieran una nueva estrofa.

**Figura 2. Resolución de la situación de lectura de algunas palabras de la canción**



La clase se organizó en mesas de trabajo considerando las conceptualizaciones cercanas respecto al sistema de escritura. Se desarrolló en un clima ruidoso, los chicos hablaban entre sí y se levantaban de sus bancos. El aula no contaba con un ambiente alfabetizador que permitiera buscar información para escribir las palabras requeridas, motivo por el cual la residente tenía consigo un anotador donde escribía palabras que resultaran de ayuda para los chicos. Si bien se habían planificado

intervenciones diversificadas para cada grupo, las ayudas de la residente se centraron en ofrecer palabras que empezaran como aquellas que se quería escribir y remarcar las letras iniciales (por ejemplo, para la escritura de MONEDA ofrecía la escritura de la palabra MONO).

En el otro primer grado donde se implementó la actividad, el grado 3, la residente estaba trabajando con el cuento “Cuello duro”. En la primera clase realizó la lectura a través del docente e intercambio lector y, en la siguiente, propuso la identificación de las partes repetidas del cuento para promover la lectura por sí mismos (“dónde dice” y “hasta dónde dice”) de palabras y frases. Este trabajo dio pie para plantear una situación de escritura por sí mismos –que tomó como referencia las propuestas del material Palabras en juego– a través de tres consignas diferentes que solicitaban la escritura de palabras distintas –por la complejidad de las sílabas involucradas– y ofrecían ayudas diferentes (véase Figura 3).

Figura 3. Fichas para el trabajo diversificado

ESCRIBÍ COMO PUEDAS LOS NOMBRES DE ESTOS ANIMALES

EMPIEZA COMO PELOTA

• ESCRIBÍ LOS NOMBRES DE LOS SIGUIENTES ANIMALES. USANDO TODAS LAS LETRAS

O D R E C R O

ORDENÁ LAS SÍLABAS PARA ESCRIBIR LOS NOMBRES DE LOS ANIMALES

JI NE CO TOS

FA JI RA

En este grado también se hicieron agrupamientos en distintas mesas por niveles de conceptualización. Luego de presentar la clase de forma general, la residente repartió a cada uno la consigna escrita y comenzó a recorrer las mesas, advirtiendo la necesidad de explicar en cada mesa la consigna que había recibido. El clima de la clase se desarrolló de manera tranquila. El aula contaba con ambiente alfabetizador, pese a que las niñas y niños aún no recurrían espontáneamente a buscar información a los portadores. En este caso, las intervenciones de la residente recuperaron las diferentes ayudas que se ofrecía en la consigna escrita, lo que resultó muy necesario en todos los grupos pues se trataba de una situación poco habitual.

En ambos grados la dinámica de resolución de las propuestas fue individual. Si bien estaba habilitado que los chicos conversaran, no se observaron ni se promovieron interacciones fructíferas de intercambio de información entre pares para la resolución de las actividades. En algunos casos los chicos miraban la hoja de su compañero y copiaban su resolución. Otra cuestión relevante fue que la clase finalizó cuando la actividad fue completada, sin que se realizara una instancia de reflexión colectiva sobre aspectos vinculados al sistema de escritura, coordinada por las residentes, en la que se retomaran algunos problemas, hallazgos y resoluciones surgidas en los distintos grupos.

¿Qué asuntos se ponen en evidencia acerca de la planificación e implementación de situaciones diversificadas cuando los equipos de residencia reflexionan sobre este proceso y cuando lo analizamos desde el equipo de investigación?

Durante el proceso recursivo de análisis de esta instancia, se pusieron en tensión algunos supuestos sobre el proceso de planificación. Considerábamos que asuntos tales como las intervenciones en los distintos grupos, los modos de promover los intercambios entre pares y la puesta en común sobre lo aprendido estarían previstos y serían parte de los intercambios previos entre el equipo docente y las residentes. Sin embargo, advertimos que estas previsiones se tomaron en cuenta parcialmente. Una explicación posible es que este tipo de planificación supone un análisis didáctico muy minucioso por la complejidad de las variables puestas en juego y, por ello, un tiempo de elaboración y discusión que no condice con los ritmos de la residencia y las condiciones de trabajo de los profesores a cargo. Veamos algunos ejemplos de lo que estamos mencionando.

Algo que llamó nuestra atención fue en qué consistió la diversificación en cada caso. Mientras que en el grado 1, a partir de una misma actividad, se diversifica la cantidad y complejidad de las palabras que cada grupo debe localizar y luego escribir, en el grado 3 se diversifican las consignas escritas y se incluyen distintas intervenciones diversificadas, en forma de “ayudas escritas”. Esto nos llevó a revisar y repensar los distintos sentidos que se atribuyen a la idea de diversificar y a preguntarnos: ¿se diversifica la consigna?, ¿se diversifica la intervención?, ¿qué aspectos resultan favorecedores para la gestión de la clase y para los aprendizajes infantiles en cada una de las modalidades encontradas?

Otro aspecto que no había sido anticipado, tal como lo puso en evidencia la residente del grado 3 en la reunión posterior a la clase y en el grupo focal de cierre, fue el modo de presentar al grupo las consignas diversificadas. Ella se preguntaba cómo presentar tres consignas diferentes, ¿explicando todas a todo el grado o por separado a cada grupo según corresponda? ¿Cómo tomarían las familias y los propios chicos y chicas la propuesta de hacer actividades diferentes y que el cuaderno dé cuenta de esa diversidad de propuestas? En relación con la primera pregunta, los equipos de residencia plantearon en sus reflexiones que la consigna debe ser explicitada al grupo desde el inicio de la clase para evitar la incertidumbre en torno a la tarea, independientemente de cómo se haga. Con respecto a cómo los chicos se posicionaron frente a la diversificación, en los grados observados no surgieron comentarios, preguntas o incomodidades. El trabajo con la heterogeneidad en la escuela continúa siendo un asunto para problematizar por parte de la comunidad educativa, de manera que la diferencia sea reconocida y abordada en cuanto realidad presente en las aulas.

También surgió la necesidad de atender cuidadosamente la preparación de las consignas escritas, tomando en cuenta las posibilidades de los niños de interpretarlas, para lograr que habiliten escrituras más autónomas. Por un lado, encontramos que la inclusión de dibujos que indican las palabras que deben escribirse (animales del cuento) resulta favorecedora para la tarea, dado que evita que sea el docente/residente quien deba señalarlo, y permite que cada niñx pueda escribir a su tiempo. Por otra parte, resulta necesario revisar la inclusión de “ayudas escritas” en las consignas ya que su interpretación puede ser dificultosa o errada si no se constituyó previamente en objeto de enseñanza. Por ejemplo, ante la consigna que solicita la

escritura de PERRO dándose como ayuda escrita “empieza como PELOTA”, un niño escribió EMPIE, probablemente porque no pudo apropiarse de la ayuda al no resultar familiar este tipo de apoyo.

Otro asunto que fue identificado como vacancia alude a las intervenciones docentes para promover interacciones fructíferas entre pares y al momento de puesta en común de la clase. Respecto a las primeras, como se mencionó anteriormente, las condiciones en las que se desarrolló la actividad (encuadre dado por la residente, modo de presentar la consigna, intervenciones durante el desarrollo de la actividad) no promovieron el trabajo colaborativo entre pares. En relación con las instancias de reflexión y sistematización en torno a lo común, estos espacios no fueron previstos en la planificación de las clases ni estuvieron presentes en las implementaciones. Cuando se plantearon estos asuntos en los encuentros de intercambio, rápidamente fueron advertidos por los equipos de residencia y recortados como problemas a abordar. Por ejemplo, uno de los equipos de residencia decidió iniciar la siguiente clase con una instancia de reflexión y sistematización colectiva que recupere situaciones de reflexión sobre el sistema de escritura a partir de las producciones infantiles realizadas.

En síntesis, estos asuntos nos llevan a reconocer que la propuesta del dispositivo de planificar, implementar y reflexionar sobre una situación diversificada genera condiciones para que los equipos de residencia puedan repensar sus prácticas. Al mismo tiempo, ponen en evidencia la complejidad de proponer situaciones diversificadas debido a las variadas dimensiones que es necesario considerar en simultáneo (el diseño y la selección de materiales, las intervenciones previstas, las distintas instancias de la clase, la organización del grupo, etc.) y a la especificidad de los saberes sobre la alfabetización que se requiere. Esta complejidad da cuenta de la importancia del trabajo colectivo en los equipos de residencia (para la planificación e intercambio entre profesoras, para hacer devoluciones y ajustes a las residentes antes y después de las clases), sin desconocer las dificultades que plantean para ello las condiciones de trabajo.

A partir del análisis realizado quedan algunas preguntas para abordar con el equipo docente: ¿cómo presentar estas instancias a todo el grado?, ¿cómo favorecer el intercambio colaborativo entre pares respecto al sistema de escritura en el aula?,

¿qué intervenciones resultan centrales para aprovechar los problemas que cada consigna presenta?, ¿qué previsiones es necesario tomar en relación con el tiempo de trabajo diferente que lleva a cada niño resolver la consigna planteada?

## **La planificación y la implementación de instancias de trabajo focalizado fuera del salón de clases**

Retomemos en primer lugar a qué llamamos espacio focalizado y cómo surgió en el contexto de las residencias que se tomaron como objeto de la investigación. Nos referimos a momentos de trabajo en grupo focalizado para aludir a las instancias en las que –por lo general, fuera del salón de clase– se intensifica el trabajo en torno a las situaciones y prácticas de lectura o escritura con un grupo en particular y por un tiempo más o menos prolongado. Se trata de conformar pequeños grupos que posibiliten una intervención muy planificada y sostenida con el fin de promover avances en la lectura y escritura de los niños por sí mismos. Esta propuesta está prioritariamente destinada a niños y niñas que se encuentran en las etapas iniciales del proceso de conceptualización del sistema de escritura. Con este propósito, las situaciones giran en torno a la reflexión sobre el sistema de escritura, realizando intervenciones que posibilitan el progreso en las conceptualizaciones y en el modo en que van construyendo su posición como lectoras y lectores, escritoras y escritores en los inicios de la escolaridad.

En el contexto de la residencia se previó que participaran de este espacio aquellos niños que tuvieran inasistencias reiteradas –problema que la pandemia profundizó– o bien aquellos a quienes la dinámica del salón de clases les resultara distractiva, no favoreciera su involucramiento con las actividades propuestas y resintiera su aprendizaje.

Una pregunta que podría hacerse quien ha llegado a este punto del artículo es por qué surge la necesidad de focalizar si la planificación y las instancias de trabajo en el aula preveían un trabajo diversificado en pequeños grupos o mesas de trabajo.

En primer lugar, ya hemos advertido en el apartado anterior que el trabajo diversificado dentro del salón de clases requiere de ciertas condiciones en distintos

planos –planificación, materiales, intervenciones, coordinación simultánea del grupo total y de los pequeños grupos– que no siempre pueden construirse en los vertiginosos tiempos de la residencia. Lejos de constituir una práctica consolidada, el trabajo diversificado supone la construcción de un saber pedagógico que se encuentra en pleno desarrollo. Desde la perspectiva del proceso formativo de las residentes, sin renunciar a organizar estas instancias y evaluar su implementación, se preveía que era necesario organizar otros momentos de trabajo para garantizar a las niñas y los niños diversas propuestas que alojaran mejor sus procesos y permitieran a las residentes afianzar sus estrategias e intervenciones. Es decir, las variables didácticas a considerar, los materiales disponibles, el análisis de las intervenciones y las condiciones a generar, resultaban más accesibles de construir y sostener en las instancias focalizadas y ello redundaba en mejores condiciones de aprendizaje para el grupo convocado a estos espacios y para las residentes.

En segundo lugar, es importante describir la situación inicial de los grados en que se realizó la residencia. Según las observaciones de las primeras semanas, en tres de los cuatro primeros grados se describe la dinámica grupal como compleja. Las docentes a cargo relatan que sostener momentos de trabajo a grupo total –con grupos pospandemia– resulta una tarea ardua. En el mismo sentido, son coincidentes los comentarios de las residentes: en sus observaciones dan cuenta de situaciones de gritos y enojos entre pares, roces, enfrentamientos dentro del salón de clases, una continua demanda de atención al docente para resolver las actividades, escasos momentos de tarea colaborativa y poca presencia o sostenimiento de las rutinas organizativas ligadas al trabajo con el ambiente alfabetizador. ¿Cómo garantizar entonces que, mientras estas prácticas se fueran construyendo en los grados a cargo, no se descuidara el trabajo con algunas chicas y chicos que requieren ser convocados a la tarea? El salón de clase no siempre se mostraba como el lugar que mejor permitiera concentrarse, recibir una mirada atenta y detenida de la residente, celebrar los logros o intervenir para promover avances.

En tercer lugar, el modo en que se desarrollaron las residencias colaboró a la hora de resolver un aspecto organizativo central: mientras la residente trabajaba en un espacio con un grupo focalizado, la docente del grado continuaba la tarea con el resto del grupo. Veamos un ejemplo de lo acontecido en este espacio:

Figura 4. Buscar palabras escondidas



A partir de lo relevado en sus escrituras en la toma inicial, B y M producen escrituras silábicas. Pocas veces se los observó trabajando según la propuesta común del grado: en general se sientan en el escritorio y realizan tareas sencillas de copia o transcripción diferentes a las que realiza el grado en conjunto. A la vuelta del recreo, cuesta que se sienten, se desplazan en el salón corriendo, se empujan, pelean.

La residente planificó el trabajo con una canción que luego enseñarán a todo el grupo: *Juguemos en el bosque*. Es decir, ellos conocerán de antemano lo que luego se trabajará con todo el grupo. En ese marco, les propone resolver una actividad del material *Leer y escribir con juegos y canciones* (GCBA, 2021). Para resolverla, les propone a los chicos que le dicten palabras que empiezan como... Y las escribe en el pizarrón, una debajo de otra y las va leyendo apoyando su dedo: CAMISA, CAMISETA, CAMA, CAMIÓN (véase Figura 4).

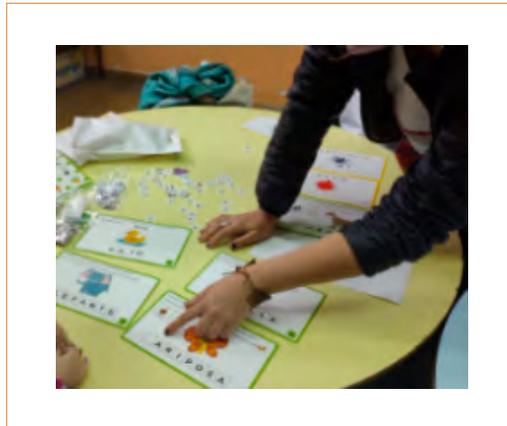
B y M están muy entusiasmados por lo que aprendieron jugando al bingo (hay palabras escondidas, pedacitos iguales que suenan iguales). Y acaban de descubrir que esto mismo ocurre en las palabras escritas en el pizarrón.

“¡ualita”, dice uno de ellos, a quien algunos problemas para pronunciar las palabras no le impiden hacer este hallazgo.

Su compañero asiente, se acerca al pizarrón y las marca.

Como vemos, estos espacios propiciaron buenas condiciones para el aprendizaje de las chicas y los chicos participantes, y también permitieron detenerse en la formación de las residentes en lo que respecta al seguimiento de los aprendizajes y los diversos modos de registro: se generaron grillas de seguimiento y se instaló el uso de audios que las residentes se enviaban para recordar aspectos centrales de la implementación que luego compartían con el equipo docente.

Figura 5



Tal como mencionamos en el apartado anterior, este espacio focalizado también requiere de saberes específicos para planificar y evaluar la implementación y, sobre todo, para prever la construcción de instancias de conclusiones colectivas y las interacciones entre pares.

Las situaciones de trabajo focalizado permitieron poner en cuestión la idea de que todos deben realizar las mismas tareas y que unos u otros se pierden de algo valioso si participan de una instancia diferente al resto de la clase.

En algunos casos, los espacios focalizados se sostuvieron en el tiempo, con observaciones y participaciones más sistemáticas de los profesores a cargo; en otros, la dinámica

de la residencia y los perfiles profesionales de los profesores a cargo no dieron lugar a un proceso más extendido y a un análisis y unos ajustes más precisos de lo que acontece en este espacio. En todos los casos, se evalúa como una instancia muy rica de aprendizaje.

En el grado 3, la situación focalizada fue presenciada por estudiantes de AI. Los contenidos de estudio relacionados a la propuesta habían sido abordados previamente en la cursada. Antes de observar la situación, las estudiantes tomaron conocimiento de la planificación que llevaría adelante la residente. A continuación, observaron y registraron la actividad en la que participaron cuatro niños. Luego se propició un espacio de intercambio coordinado por las profesoras de Residencia y de Alfabetización Inicial en el que reflexionaron acerca del desarrollo de la propuesta, las decisiones tomadas y las intervenciones realizadas por las residentes. Esta dinámica fue valorada muy positivamente por los estudiantes, que destacaron poder pensar juntos en torno a situaciones desarrolladas en contextos de aula.

Recuperamos algunas devoluciones de los estudiantes de AI:

Creo que mucho de lo visto en la bibliografía durante toda la cursada pudo verse en esta observación, como las distintas estrategias que tienen cada uno de los niños para poder leer, esto me parece significativo.

A mi parecer las intervenciones que realizaron las compañeras fueron lo más interesante de la observación, como por ejemplo cuando los niños se trababan con palabras que no podían leer, ellas traían palabras que ya conocen para ayudarlos, traían fuentes seguras de información. Otra cosa que me pareció importante fue cómo las residentes pedían justificaciones de las lecturas realizadas y cómo los niños entraban en algunas contradicciones. Por ejemplo, tapando parte de la palabra: “¿Acá qué dice? A ver, seguí con el dedo qué leíste”.

## Algunas reflexiones y conclusiones provisorias

El dispositivo diseñado, implementado y actualmente bajo análisis se propuso poner en revisión y reorganizar algunos aspectos de la formación de estudiantes como

docentes alfabetizadoras en el marco de sus residencias. El recorrido propuesto y transitado en torno a las situaciones diversificadas y focalizadas nos ubica frente a instancias deseadas pero difíciles de generar y aprovechar: cómo planificarlas, cómo implementarlas, cómo sostenerlas y combinarlas.

Al mismo tiempo, el dispositivo echó luz sobre dos cuestiones inherentes a la gestión de la clase, seguramente transversales a diversos contenidos de enseñanza, pero que adquieren particular relevancia en los primeros grados que inician la escolaridad: el aprovechamiento de las interacciones entre pares y la instalación de espacios colectivos de discusión y sistematización para la construcción de conocimientos. Identificamos las instancias de trabajo a grupo total, que favorecen la construcción colectiva de conocimiento, como un aspecto a no descuidar en la formación de las residentes. ¿Basta con que las situaciones diversificadas logren progresos individuales? ¿Cuál es su potencial para generar progresos en cada uno de los niños y aprendizajes para el grupo en su conjunto? ¿Cómo recuperar la diversidad de lo realizado en el momento de reflexión y sistematización colectiva? Las situaciones de puesta en común constituyen una instancia que requiere ser anticipada pero, aun así, implican la toma de decisiones in situ en relación con qué socializar y de qué manera, por lo cual requieren de mucho acompañamiento por parte de las profesoras para ser analizadas y revisadas.

Otro hallazgo fue que, dada la complejidad que presenta para la gestión de la clase el desarrollo de propuestas diversificadas, la presencia de la profesora de residencia o la del Taller de Diseño interviniendo resulta una condición favorecedora para el funcionamiento de este dispositivo formador. En este sentido, su participación no solo implica observar y devolver sus apreciaciones, sino que también permite ejemplificar modos de intervenir durante el desarrollo de las situaciones planificadas.

La articulación entre la residencia y la materia Alfabetización Inicial que este dispositivo introdujo avanza en la organización de la residencia definida en el plan de estudio al entrelazar diferentes elementos que creemos que deben tomarse en consideración para promover los aprendizajes inherentes a la formación docente en alfabetización inicial. La observación y el registro de los/las estudiantes de AI en instancias de toma inicial o de trabajo con grupos focalizados motiva y da sentido al análisis de las planificaciones que llevarían adelante las residentes y al abordaje

de los contenidos de la asignatura relacionados a esas situaciones. Además, el espacio de intercambio entre residentes y estudiantes, tanto previo como posterior a las clases observadas, ofrece la posibilidad de reflexionar acerca del desarrollo de la propuesta, las decisiones tomadas y las intervenciones realizadas por las residentes. De esta forma se favorece la articulación entre teoría y práctica.

Por último, identificamos ciertas condiciones áulicas que resultaron favorables para el desarrollo de las residencias en la UP en el marco del dispositivo implementado, pues inciden en la posibilidad de instalar diversas formas de organizar la enseñanza para el seguimiento de los aprendizajes. Entre estas condiciones resulta relevante que las situaciones de enseñanza habiliten en los niños la realización de escrituras por sí mismos y que el encuadre institucional permita que los niños de un mismo grado realicen actividades diferenciadas, ya sea dentro o fuera del aula. En este sentido, creemos que el dispositivo ensayado nos plantea algunas coordenadas para seguir repensando la formación docente, acompañando a nuestros estudiantes en la planificación, implementación y análisis de diversas maneras de organizar la enseñanza para el seguimiento de los aprendizajes infantiles.

## **A modo de cierre: condiciones por construir para el equipo docente**

El dispositivo construido y explorado en esta investigación surgió como una respuesta institucional posible frente a un problema identificado en la formación docente. Permitió ampliar los márgenes de acción de la institución formadora al instalar espacios sistemáticos de reflexión, construcción de conocimiento y devolución entre docentes del campo de la residencia y de la asignatura en AI, así como favorecer encuentros entre estudiantes que se hallan en distintos momentos de la carrera a propósito de los problemas que plantea la alfabetización inicial.

Sin duda, contar en el equipo docente de la residencia y en el equipo de investigación con profesoras en distintos roles –algunas con especialización en alfabetización inicial– permitió profundizar las instancias de trabajo en primer grado y los intercambios entre colegas. Al pensar las condiciones necesarias para la formación

de residentes en alfabetización en los institutos, nos preguntamos: ¿cuáles son los perfiles profesionales y las condiciones de trabajo de las profesoras?

La experiencia puso en evidencia que es necesario contar en el equipo formador con algún docente especializado en alfabetización inicial. Si esto no ocurre, resulta fundamental la articulación con la materia AI propuesta por el dispositivo, pues favorece los intercambios entre colegas en torno a este saber específico.

Si bien celebramos los encuentros de trabajo entre profesoras promovidos por el dispositivo, no podemos ocultar un problema recurrente: no siempre las horas de los cargos docentes son suficientes para realizar todas las tareas que la formación docente demanda. Particularmente, los cargos de las profesoras del Taller de Diseño no alcanzan para acompañar las planificaciones, hacer el seguimiento de las prácticas en las escuelas y sostener el trabajo en equipo.

También se hace necesario repensar las modalidades de acompañamiento de las residentes por parte del equipo de profesoras, pues el desarrollo de la investigación ha mostrado que no siempre se priorizan las mismas prácticas formativas en las residencias en los primeros grados. Todavía quedan acuerdos por construir sobre el sentido de las distintas formas de organizar la enseñanza, sobre el aprovechamiento de los instrumentos para el seguimiento de los aprendizajes en la toma de decisiones didácticas, sobre los aspectos a considerar en la planificación, sobre cómo intervenir en la clase para promover la construcción colectiva del conocimiento.

El problema que nos propusimos abordar es complejo, requiere poner en juego diversidad de saberes, algunos disponibles y otros en construcción. Pero la apuesta es no abandonar la tarea, aun cuando las condiciones sean adversas, y aceptar el desafío que se nos plantea como institutos formadores.

## Referencias

- Ferreiro, E. (1991). La construcción de la escritura en el niño. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, 12(3), 5-14.
- Ferreiro, E. (2009). Desestabilización de las escrituras silábicas: alternancia y desorden con pertinencia. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, 30(2), 6-13.

- Ferreiro, E. y Gómez Palacio, M. (1982). *Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura (fascículos 1 a 5)*. México: Dirección General de Educación Especial, SEP-OEA.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. y Vernon, S. (1992). La distinción palabra/nombre en niños de 4 y 5 años. *Infancia y Aprendizaje*, (58), 15-28.
- Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. (2019). *Aportes para el desarrollo curricular: Prácticas del Lenguaje, recorridos de lectura literaria*. Buenos Aires: Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Ministerio de Educación e Innovación. <https://buenosaires.gob.ar/nivel-primario/diseno-curricular>
- Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. (2020). *Contenidos priorizados para el ciclo lectivo 2021: nivel primario*. Buenos Aires: Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. <https://buenosaires.gob.ar/sites/default/files/media/document/2021/02/08/01fc3fa0639ce51bdc767b971963db97351.pdf>
- Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. (2021). *Leer y escribir con juegos y canciones. Orientaciones para docentes*. Buenos Aires: Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. <https://buenosaires.gob.ar/sites/default/files/media/document/2021/07/14/0ebdef10711deb3f7a6b0c470060d8811fa23d28.pdf>
- Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. (2022). *Palabras en juego. Alfabetización inicial. Orientaciones para docentes*. Buenos Aires: Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. <https://biblioteca-digital.bue.edu.ar/catalogo/palabras-en-juego-alfabetizacion-inicial/9260/detalle/9531>
- Kaufman, A. M. y Caldani, F. (2018). *Progresiones de los aprendizajes. Prácticas del Lenguaje: primer ciclo*. Buenos Aires: Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. <https://buenosaires.gob.ar/sites/default/files/media/document/2018/12/10/655a2499f45f3e02491396e73b392f1f35dd016d.pdf>
- Lerner, D., Stella, P. y Torres, M. (2009). *Formación docente en lectura y escritura: recorridos didácticos*. Buenos Aires: Paidós.
- Molinari, C. y Ferreiro, E. (2007). Identidades y diferencias en las primeras etapas del proceso de alfabetización. Escrituras realizadas en papel y en computadora. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, 28(4), 18-30.
- Rinaudo, M. C. y Donolo, D. (2010). Estudios de diseño. Una perspectiva prometedora en la investigación educativa. *Revista de Educación a Distancia*, (22), 1-29.

- Terigi, F. (2020). No nos prepararon para esto. En Ministerio de Educación, *Seguimos educando en las escuelas. Acompañar, cuidar, enseñar* (pp. 32-33). Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Vernon, S. (1986). *El proceso de construcción de la correspondencia sonora en la escritura (en la transición entre los períodos presilábicos y silábicos)* [Tesis de maestría], DIE, Cinvestav, México.
- Vernon, S. (1998). Comentarios a la tesis de Mónica Alvarado: Conciencia fonológica y escritura en niños preescolares. La posibilidad de omitir el primer segmento. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, 19(3).
- Zamudio, C. (2008). Influencia de la escritura alfabética en la segmentación de sonidos vocálicos y consonánticos. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, 29(1).

