

**Proyecto Capacitación
ALFABETIZACIÓN INICIAL - IFDC – BARILOCHE
Aulas alfabetizadoras: (Línea sur) y Bariloche**

RESPONSABLES:

Daniela Antista (Profesora de Lengua en el Profesorado Nivel Primario)

DESTINATARIOS: Docentes de 1° ciclo y directivos de la Escuelas de la Línea Sur y de Bariloche.

FUNDAMENTACIÓN

Esta propuesta retoma la línea de trabajo iniciada con el proyecto de **Capacitación en Alfabetización Inicial** implementado en el IFDC Bariloche en el año 2009; con las Capacitaciones en Servicio, “**Aulas Alfabetizadoras**”, llevadas a cabo en la localidad de Bariloche y de Comallo en el 2010; con “**De qué hablamos cuando hablamos de enseñar a leer y escribir en Sala de 5 y en 1° grado**”, proyecto realizado en Bariloche en el año 2011 y “**Qué enseñamos cuando hablamos de enseñar a leer y escribir en el 1° ciclo de la escuela primaria**”, proyecto que articuló los ejes de Formación (el Seminario de Alfabetización Inicial del Profesorado de Nivel Primario) y de Capacitación en el año 2012.

En esta edición abordaremos una segunda etapa con docentes y directivos de la escuela N° 255 que ya cursaron durante el año pasado esta capacitación. Los objetivos propuestos son el seguimiento y acompañamiento de los maestros de 1° ciclo en la construcción de sus propuestas de alfabetización inicial y su articulación con el PEI de la institución. Consolidar un equipo de trabajo que lleve a la indagación y el intercambio de saberes, que se juegan en las prácticas cotidianas, y por otro lado el reconocimiento de los diferentes marcos teóricos que dan sustento a dichas prácticas.

Ante el panorama crítico actual de empobrecimiento de la lectura y la escritura y la falta de enseñanza e intervención para el desarrollo de habilidades lingüísticas a poner en juego en las prácticas comunicativas, se hace necesario revisar en primer lugar, las situaciones de enseñanza, los instrumentos didácticos, y los modelos teóricos que desde la lingüística, la psicología, y otras disciplinas sustentaron estas prácticas: ya que el encuentro con la lengua escrita se inicia desde temprana edad, y el sistema educativo formal no debe desatender este aspecto.

Este análisis llevará, en una segunda instancia, a establecer relaciones con los diseños,

finalidades y organizaciones curriculares vigentes, disminuyendo la brecha existente entre las situaciones y grupos reales y los ideales educativos a los que se aspira llegar (Bronckart, 1985). En este sentido, los índices de repitencia en primer grado son un alerta[1] que como formadores no podemos dejar de analizar en este contexto. Así también el cuestionamiento que aparece muy claro es por qué la enseñanza de la lengua, instrumento esencial del desarrollo del ser humano, nos ha llevado, como educadores, a un estado de frustración evidenciado en los logros y en la evaluación del panorama actual (Bronckart, 1985).

La lectura de este contexto nos lleva a generar planes de acción que tiendan, por un lado, a transformar las prácticas, y por otro lado a fortalecer la formación del docente; recuperando el espacio de la didáctica y la identidad del docente, quien puede tomar decisiones reflexionadas y asumir un rol transformador. En esta instancia nos proponemos abrir un campo para la investigación donde el trabajo en equipo y la construcción colectiva de saberes se realice con una metodología y genere producciones posibles de articular en el propio trabajo y en el ajeno. La posibilidad de transmitir estas prácticas en otras escuelas a través de multiplicadores de esta propuesta es una finalidad a largo plazo pero alimenta el presente proyecto.

En este sentido, propiciamos un campo articulado entre la práctica y la formación que permita analizar el trabajo real y la distancia que media entre lo planificado por el docente, y la práctica concreta, material que a su vez es nutriente para la formación. Retomamos los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial que el INFD expresó en un documento en el año 2007, observando que las relaciones entre los institutos superiores y las escuelas implica un desafío al trabajo con el conocimiento. A propósito citamos el siguiente párrafo: *“La histórica tradición de concebir a la escuela como el lugar en el cual se debe “aplicar” la teoría vista en el instituto superior debe ser superada por una concepción integrada del conocimiento, en el cual el “lugar de la práctica” y el “lugar de la teoría” no se presenten ni como dicotómicos ni de manera aislada. Se debe tender a sustituir esa visión, en la cual el “afuera” del instituto se convierte en el espacio de legitimación de lo que se aprende en el “adentro” del instituto, por otra en la cual prime la retroalimentación y la permeabilidad a la experiencia.”*

Los espacios de experiencia de la vida escolar, las prácticas de los docentes de las escuelas y las de los profesores del Instituto se convierten en reflexión y conocimiento para la Formación.

Una lectura del trabajo real en las aulas nos permite reconocer la importante influencia que ha tenido el constructivismo como base psicológica de las prácticas de enseñanza en las últimas décadas. Con la intención de construir una escuela que rompiera con el modelo tradicional y resultara más significativa, se aplicaron a las situaciones de aula datos o hechos basados en estudios psicológicos, desconociendo otros aspectos propios del aprendizaje escolar. Al respecto, Mario Carretero, en su texto “Constructivismo mon amour”, recuerda que *la visión rousoniana que impregnaba la teoría de Piaget siguió teniendo bastante relevancia en los ambientes cognitivos y educativos, y, en definitiva, se tendía a considerar que el desarrollo tenía más importancia que el aprendizaje, ya que, a través del descubrimiento espontáneo, el niño podía comprender los aspectos esenciales de la cultura. La labor de profesor era vista como facilitadora del aprendizaje: se trataba sobre todo de favorecer la autonomía del alumno para que él mismo realizara una actividad que resultaba imprescindible para la mejora de sus*

conocimientos.

Esta aplicación apresurada e irreflexiva de una única teoría del aprendizaje a la práctica de la enseñanza, sin un espacio de reflexión didáctica que incorpore elementos de las diversas disciplinas para poder analizar el hecho educativo, ha tenido, sin lugar a dudas, consecuencias negativas para la enseñanza. (Carretero, 2007; Castorina, 2007; Fairstein, 2007; Feldman, 2007). El rol del docente, quien convertido en facilitador cedió su lugar de enseñante, se vio desdibujado; los marcos teóricos propios de cada disciplina o área de conocimiento se vieron supeditados a las teorías psicológicas y la didáctica se concebía como ciencia aplicada de estas teorías.

Estudios recientes que analizan este fenómeno revalorizan el lugar del docente y de la reflexión didáctica, ya que la enseñanza implica un saber pragmático, que necesariamente debe tomar conocimientos de diversas disciplinas para resolver problemas concretos, evitando forzar la experiencia didáctica para que se adecue a las teorías psicológicas. (Feldman, 2007) Es por ello que la intervención docente se manifiesta como factor decisivo y el campo de la investigación acción[2] sería el instrumento adecuado para recuperar estos saberes prácticos de los docentes en ejercicio y resignificarlos a la luz de reflexiones teóricas.

Este proyecto de capacitación supone como punto de partida un proceso de indagación y análisis de lo real en el que, identificando los problemas de la propia práctica y desde la óptica de quienes lo viven, se procede a una reflexión y actuación sobre las situaciones problemáticas con objeto de mejorar la práctica pedagógica y la calidad educativa. Todo lo cual implica que en este proceso los que vivencian los problemas analizados desde nuevas perspectivas teóricas, puedan construir este nuevo conocimiento.

En este sentido coincidimos con Gloria Edelstein (2003) en la necesidad de *restituir a los docentes un saber profesional sólido y actualizado, que tiene que ver con su propia identidad y especificidad, y del cual han sido despojados; bregar por el acceso individual y colectivo al saber y al saber hacer especializado; hacer valer un código ético en el ejercicio de la profesión y, por tanto, la participación responsable e informada en los espacios y procesos de discusión y de toma de decisiones que competen a su tarea.*

El concepto trabajado por el INFD en el documento ya citado, acerca de las “escuelas asociadas”, nos lleva a enunciar nuestro objetivo, concretar una red articulada entre las escuelas asociadas y el instituto que propicie el trabajo colectivo entre los maestros de las escuelas y los profesores del IFDC, materializando oportunidades de interacción y de intercambio de aprendizajes. Asimismo fortalecer el compromiso de la formación conjunta sobre la base de un proyecto consensuado y articulado que posibilite experiencias de innovación y de experimentación en las cuales las instituciones y los sujetos involucrados resulten beneficiados.

Acerca de la alfabetización

La alfabetización no es una adquisición natural, sino el aprendizaje del sistema y las estrategias de uso de un producto cultural, la lengua escrita; por lo que el modo de desarrollar la alfabetización y la forma de emplear las habilidades que implica dependen de circunstancias sociales y culturales concretas.

Si bien la alfabetización se adquiere en interacción con contextos sociales diversos (familia, grupo de pertenencia, instituciones formales y no formales), a la escuela le compete la tarea de

formalizar y sistematizar el proceso de alfabetización, garantizando la equidad y ayudando a superar las desigualdades de partida de los niños.

La palabra “alfabetización” se utiliza en sentido amplio al hacer referencia a las habilidades lingüísticas y cognitivas necesarias para el ingreso al mundo del conocimiento – de la ciencia, el arte y los lenguajes simbólicos y matemáticos- que la humanidad ha producido a lo largo de su historia. Diversas definiciones acerca de la alfabetización coinciden en que estar alfabetizado hoy es disponer de un continuum de habilidades de lectura y escritura, cálculo y numeración, aplicados a un contexto social que las requiera como la salud, la justicia, el trabajo y la educación.

Desde la teoría y la práctica de la alfabetización es **analfabeta pura** la persona que no puede leer y escribir los textos necesarios para desempeñarse en los ámbitos antes mencionados. Sin embargo en esos contextos el deletreo, la incomprensión, la comprensión fragmentaria de lo escrito y la incapacidad de gestionar la propia escritura, que son algunos de los descriptores del **analfabetismo funcional**, equivalen igualmente al fracaso del proyecto alfabetizador de la escuela: fracaso escolar y marginación social.

La alfabetización supone la secuenciación y articulación de dos procesos:

Uno, el ingreso al dominio de la lengua escrita y el desarrollo de la oralidad, que se extiende desde el Nivel Inicial a todo el primer ciclo. A este proceso se lo conoce como primera alfabetización o **alfabetización inicial**.

Otro, la puesta en marcha de la segunda alfabetización o **alfabetización avanzada**. Se entiende por alfabetización avanzada el dominio de los procesos de comprensión y las formas de producción de los textos de circulación social (orales y escritos) que posibilitan el desempeño autónomo y eficaz en la sociedad y el acrecentamiento del aprendizaje en los distintos campos del conocimiento.

La alfabetización avanzada permite que los alumnos permanezcan en la escuela, evitando el desgranamiento y la repitencia, en la medida en que fortalece las habilidades de escritura y lectura de los alumnos y los capacita para seguir aprendiendo contenidos disciplinares cada vez más exigentes.

Cuando se habla de fracaso del escolarizado se habla de incompletud en la apropiación de la cultura escrita y de la falta de autonomía que ésta requiere.

En síntesis, la alfabetización inicial sienta las bases para la apropiación del sistema de la lengua escrita y para las habilidades de lectura y escritura en los primeros años de la escolaridad obligatoria. La alfabetización avanzada consolida los conocimientos adquiridos y, al instalar estrategias autogestionarias respecto a lecturas y escrituras diversas, extensas y complejas, previene el analfabetismo por desuso.

Desde el marco teórico propuesto enfocamos entonces la alfabetización como el proceso prioritario y básico que posibilita el desarrollo del pensamiento y el acceso a la vida sociocultural, es decir la construcción de la identidad y la conciencia social.

El rol del docente

El rol del docente como mediador entre el texto y el alumno es fundamental en los primeros momentos. Es decir, el docente negocia con el alumno la cantidad y la calidad de la ayuda que éste necesita para participar en las actividades de lectura y de escritura. El proceso de negociación se describe como una metáfora: ese apoyo es un **andamiaje**, un sostén que le permite al alumno participar en una situación que no domina. El niño no logra leer y escribir sin la ayuda de alguien. Quien ofrezca ese andamiaje debe entender la complejidad de la escritura como creación cultural, su enseñanza específica, sistemática, coherente y sostenida en el tiempo.

Por otra parte, es necesario que el docente como formador no descuide su propia práctica de lectura y escritura.

En la fundamentación teórica de los Diseños Curriculares se establece explícitamente la concepción de enseñanza y aprendizaje. Ésta se inscribe en la corriente constructivista que considera al proceso de enseñanza y aprendizaje como una construcción continua, dentro de la cual resultan fundamentales los aportes de la psicología genética de Jean Piaget y la psicología histórico-cultural de Vigotsky.

Es necesario poner el acento en el valor de la mediación personal y simbólica para que el sujeto construya su pensamiento. Los apoyos instrumentales y sociales son los que, al ser apropiados por el sujeto, le permitirán construir su pensamiento. Para Vigotsky el aprendizaje es un proceso que siempre incluye relaciones entre individuos. El aprendizaje tiene lugar entonces en contextos de actividades compartidas en las que el desempeño del alumno es orientado por un adulto. Con la orientación del docente el alumno va más allá de lo que es capaz de hacer solo. La diferencia entre aquello que puede hacer solo y aquello que puede hacer con la ayuda de otro constituye su zona de desarrollo potencial.

Por lo tanto la intervención docente, es tan activa como el rol del alumno porque es quien puede realizar la transposición didáctica de determinados conocimientos (proceso alfabetizador).

Acerca de la articulación entre Nivel Inicial y Nivel Primario

Numerosas investigaciones sobre las primeras experiencias del niño con el lenguaje escrito, dan cuenta acerca de las variantes en los modos y tiempos de adquisición de la misma, y la relevancia de atender a la variable del medio sociocultural y contextual en el que se realizan.

Por otra parte, los aportes vertidos por los enfoques constructivistas, permitieron reconocer a un sujeto activo en la construcción de sus aprendizajes, un sujeto en interacción con los demás y con el contexto lingüístico en el cual está inmerso. Si se consideran los postulados anteriormente enunciados, se puede decir que los niños que han experimentado ricas y variadas experiencias tempranas y con intervenciones oportunas, cuentan con herramientas cognitivas, lingüísticas y sociales que le permitirán enfrentar los desafíos que se le presenten en el futuro.

Es importante citar el documento curricular de articulación con Nivel Inicial que apoya la idea de los saberes previos y el conocimiento que los niños tienen al llegar al Nivel Primario.

“El niño -sea de nivel inicial o no- aprende, madura y crece en cada conquista del mundo, aunque de hecho también vive jugando y operando sobre la realidad desde la posibilidad que le

permite el “como si”.

“...en sala de 5 años y primer año permanecen como constante dos variables:

- A) El objeto del conocimiento, el lenguaje que será objeto de uso y reflexión en paulatina y creciente profundidad ...
- B) El sujeto que aprende –niño de entre 5 y 6 años- que sigue siendo el mismo a pesar de las vacaciones de verano...”

De este modo, para el sujeto que aprende, es importante que experimente la educación como un proceso continuo, que le posibilite percibir de manera integral su sentir, su hacer y su pensar.

Desde esta perspectiva, los diferentes niveles educativos, requieren que las instituciones atiendan este aspecto y ofrezcan propuestas que respondan a una continuidad y complejidad creciente.

Así, el Nivel Inicial debe ofrecer propuestas y estrategias didácticas que promuevan el acercamiento del niño pequeño a la lectura y a la escritura, sin perder de vista los intereses, necesidades y posibilidades de los mismos. Los pequeños ingresan al Nivel Inicial, habiendo tenido diferentes experiencias de contacto con la palabra hablada, escrita, leída o cantada, de tal manera que al Nivel le cabe la responsabilidad de continuar, solidificar y organizar estas primeras experiencias lingüísticas. Cuanto más rico y ajustado sea el vocabulario, cuanto más se ofrezcan situaciones de contacto e interacción con textos completos, palabras, dibujos, y prácticas de oralidad contextualizadas, cuanto más puedan crear y jugar con el lenguaje, con la sonoridad de las palabras y el reconocimiento progresivo de la conciencia fonológica[3], mejor estaremos acercando a los pequeños a la alfabetización.

Por su parte el Nivel Primario debe recuperar, como estrategia metodológica, las prácticas de la oralidad contextualizadas, profundizar en la textualidad a partir de textos completos y situados y desarrollar una propuesta didáctica que irá adquiriendo mayor nivel de complejidad para llegar a la adquisición del sistema escrito. “La articulación entre ambos niveles debe pensarse en función de las estrategias metodológicas que podrán recuperarse “hacia arriba”, en primer año, o “hacia abajo” en Jardín, en relación directa a las necesidades, posibilidades e intereses de los niños.” (Cortondo, 1996)

Por otro lado, como se ha ido manifestado anteriormente, el rol del docente y el seguimiento de éste por parte del equipo de trabajo contribuyen a este proceso didáctico de investigación acción cuyo objetivo es la mejora de las prácticas.

PROPÓSITOS GENERALES

- Propiciar el análisis de las prácticas de alfabetización inicial para un mejoramiento y transformación de las mismas.
- Brindar herramientas que permitan realizar dicho análisis.
- Facilitar el aprendizaje a través de la metodología de taller para la apropiación del marco teórico.
- Contribuir a la construcción de un grupo de estudio colaborativo, dispuesto al intercambio de saberes.
- Acercar la documentación para la divulgación de los saberes en torno a la

alfabetización inicial.

- Propiciar el trabajo colectivo entre los maestros de las escuelas y los profesores del instituto, creando oportunidades de intercambio de aprendizajes.
- Consensuar un proyecto que posibilite experiencias de innovación y de experimentación de todo el colectivo.

PROPÓSITOS ESPECÍFICOS

- Brindar herramientas didácticas a partir del trabajo con textos situados y completos que permitan desarrollar propuestas áulicas de alfabetización.
 - Brindar experiencias que integren valorativamente al juego como estrategia metodológica de enseñanza.
 - Actualizar el campo teórico en relación a la alfabetización inicial.
 - Contribuir al diseño de secuencias didácticas en alfabetización y de aulas alfabetizadoras.
 - Articular los proyectos de alfabetización inicial al PEI de la institución.
 - Potenciar el trabajo con los libros que dispone la biblioteca.

CONTENIDOS

1 Las secuencias didácticas de alfabetización.

Revisión del marco teórico y metodológico. Propuestas de enseñanza a partir de los géneros, de la oralidad a la escritura. Diseño de aulas alfabetizadoras. **Propuestas didácticas realizadas en primer ciclo.**

2 La palabra y la oralidad. La literatura como alfabetizadora.

La literatura como alfabetizadora, géneros textuales. Libros alfabetizadores. La actividad docente real en situaciones concretas. La transposición didáctica, los objetos de enseñanza. La oralidad, como práctica. La selección de textos, la biblioteca escolar , los modos de leer.

3.La construcción de un campo intelectual de la alfabetización.

Modelos teóricos y encuadres de las prácticas, metodologías, revisión El diseño curricular y lo prescriptivo, “el deber ser”. Relación entre niveles, lo planificado y lo realizado Problemáticas en la enseñanza de la alfabetización, metodologías de investigación, construcción de un saber didáctico.

METODOLOGÍA E IMPLEMENTACIÓN

El campo de la Capacitación trabajará en estos espacios:

- Observaciones de clases en las escuelas, registros.

-Talleres presenciales con docentes de primer ciclo.

La metodología usada para el análisis de los registros etnográficos proviene de la teoría de la actividad que se ocupa de las dimensiones colectivas del actuar humano (Leontiev, 1979). La actividad docente, en este caso, reglada por finalidades, motivaciones, marcos colectivos y sociales, ejerce un efecto fundamental sobre el comportamiento de los individuos en formación. Desde este marco el análisis del trabajo docente pone el acento en las diferencias fundamentales entre el trabajo prescrito y el real; las secuencias didácticas planificadas dependen del primer nivel mencionado. Así también apunta al reconocimiento del trabajo real y de las estrategias puestas en práctica en situaciones concretas que fundamentan la acción responsable del docente (Bronckart, 2007).

La modalidad utilizada en los encuentros presenciales es la de Taller. La misma se inscribe entre los métodos activos, donde se da lugar tanto a la acción como a la reflexión. El Taller es un tiempo y espacio para el aprendizaje cooperativo, destinado a la vivencia, la reflexión y a la conceptualización, como una integración entre el sentir, pensar y hacer. En el Taller, a partir de la interacción grupal en función de la tarea, confluyen el pensamiento, los sentimientos, las acciones, la comunicación y la participación convirtiéndose en un lugar para la producción social de conocimientos, hechos y objetos. Posibilita la superación de conflictos, facilita la comunicación y la apropiación del objeto de conocimiento, el transformar y transformarse, el aprender a pensar y aprender a aprender (María Teresa González Cuberes, 1994). La posibilidad de prueba y ensayo facilita la interacción individuo-grupo y la superación de miedos e inhibiciones, la integración de técnicas y modalidades diversas, la producción de obras creativas y la complementación estética de los actores.

Esta propuesta supone distintos ciclos o etapas (que incluyen la reflexión teórica - la práctica- la reflexión y sistematización de conocimientos), coordinadas por profesoras del IFDC con participación activa de los docentes, en los que los resultados de cada uno sirven como punto de partida para el siguiente y el conocimiento que se produce es relevante, tanto para la resolución de problemas planteados como para el aprendizaje de todo el colectivo.

Este proyecto también contempla el acompañamiento y asesoramiento de experiencias concretas de los docentes de la institución asociada.

La implementación de este proyecto será en el marco de seis encuentros presenciales en la institución asociada (20 horas). Además se proveen 20 horas semipresenciales para la lectura de la bibliografía, la participación en foros virtuales, la elaboración de una secuencia didáctica, y el seguimiento y acompañamiento por las profesoras del instituto del trabajo conjunto entre los maestros. A los docentes que participen del proyecto se les acreditará **40 (cuarenta) horas** en calidad de capacitación.

Talleres:

- 1: Lectura literaria: lectura multimodal.
- 2: Biblioteca escolar, criterios de selección y diseño de actividades de lectura.
- 3: Reflexión de la práctica.
- 4: Metodologías de investigación, instrumentos.
- 5: Cierre, producción de propuestas.

DURACIÓN

Se realizará desde el 3 de octubre al 7 de noviembre los días sábados en el IFDC Bariloche

Cronograma tentativo con fechas a acordar con integrantes

Septiembre Octubre 2015: Presentación del proyecto. Acuerdos con la escuela asociada. Primer taller presencial.

Octubre 2015: Observaciones. 2º, 3º, 4º, 5º talleres presenciales. Planificación de secuencias didácticas a partir de las observaciones. Acompañamiento y seguimiento de las propuestas de Alfabetización Inicial

Noviembre 2015: Último taller presencial. Análisis de las prácticas. Articulación teoría y práctica. Cierre y evaluación del proyecto. Planificación de la propuesta alfabetizadora institucional

EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN

Asistencia a los talleres presenciales.

Participación en foros virtuales.

Observaciones de clases.

Formulación de problemas a investigar

Seguimiento de experiencias de los maestros en las aulas.

IMPACTO DEL PROYECTO

Se espera que los docentes participantes en este proyecto enriquezcan sus prácticas y las de sus pares.

Superar las dificultades actuales en cuanto a la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura.

Posibilitar experiencias de innovación y de experimentación en las cuales las instituciones y los sujetos involucrados resulten beneficiados.

BIBLIOGRAFÍA

Alvarado, Maite. (1995) *Paratexto*. Bs. As. CBC. UBA.

AAVV (2012). *Buenos días para leer. Buenos días para crecer 1*. Buenos Aires: Plan Nacional de Lectura, Ministerio de Educación.

Arizpe, Evelyn y Morag Styles (2004). *Lectura de imágenes. Los niños interpretan textos visuales*. México: Fondo de Cultura Económica.

Barbero, Jesús Martín (2005). *Los modos de leer*. Bogotá, Centro de Competencia en

Comunicación para América Latina, www.c3fes.net.

Baquero, Ricardo (2009). *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires: Aique.

Bogomolny, María Inés. *Leer es contagioso. El inicio del camino lector: los mediadores y sus huellas* (resumen).

Bornemann, Elsa (1977) *Antología del cuento infantil y Poesía Infantil. Estudio y antología*, Buenos Aires, Editorial Latina.

Borrero Botero, Liliana (2008). *Enseñando a leer: Teoría, práctica e intervención*. Colombia: Grupo Editorial Norma.

Borzone, Ana María y Rosemberg, C. (2000) *Qué aprenden los niños cuando aprenden a hablar*, Buenos Aires, Aique.

Borzone, Ana María (directora) *Ocho módulos de investigación basados en la conciencia fonológica*.

----- (1984) *La iniciación a la lectoescritura*, Buenos Aires, Aique.

Braslavsky, B.(2004).*Primeras letras o primeras lecturas*, Buenos Aires, F.C.E.

----- (2005).*Enseñar a entender lo que se lee. La alfabetización en la familia y en la escuela*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Brinnitzer, E. (1999) *Juegos y técnicas de recreación*. Buenos Aires, Edit. Bonum.

Bronckart, J. P. (2007). *Desarrollo del Lenguaje y Didáctica de la Lengua*. Bs. As., Miño y Dávila.

----- (1985) *Las ciencias del lenguaje, ¿un desafío para la enseñanza?* Ed.Lausana, Unesco.

Colomer, Teresa (2010). "La literatura infantil en la escuela" en *La Formación Docente en Alfabetización Inicial*. INFD, Ipesa.

Colomer, Teresa, Bettina Kümmerling-Meibauer y María Cecilia Silva-Díaz (2010). *Cruce de miradas: Nuevas aproximaciones al libro-álbum*. Caracas: Banco del Libro-GRETEL.

Daviña, Lila R.. (1999) *Adquisición de la Lectoescritura. Revisión crítica de métodos y teorías*, Buenos Aires, Homo Sapiens.

Diseño Curricular EGB 1 y 2, Versión 1.1, Consejo Provincial de Educación, Río Negro.

Diseño Curricular para la Formación Docente del Nivel Primario, Subsecretaría de Formación y Capacitación Docente, Dirección de Nivel Superior, Gobierno de Río Negro, 2008.

Documento: “Alfabetización Inicial. El ingreso a primer grado”, Ministerio de Educación, Río Negro, 2009.

Documento: “La alfabetización: eje articulador del sistema educativo rionegrino”, Consejo Provincial de Educación, Río Negro, 2003.

Documento Curricular de Articulación con Nivel Inicial, C.P.E.

Documentos del Ciclo de Alfabetización Inicial 2009-2010, INFD, Ministerio de Educación de la Nación: “*La Formación Docente en Alfabetización Inicial*”.

Fernández, M.G. (2010). “Alfabetización y literatura” en *La Formación Docente en Alfabetización Inicial*. INFD, Ipesa.

Ferreiro, Emilia y Teberosky, Ana . (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores,1985.

Ferreiro, Emilia.(1986). *Proceso de alfabetización. La alfabetización en proceso*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1987.

Ferreiro, Emilia y Gómez Palacio, Margarita (compiladoras) (1982) *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores, 1986.

Ferreiro, Emilia y colaboradores, (1991). *Haceres, quehaceres y deshaceres con la lengua escrita en la escuela rural*, Buenos Aires, Libros del Quirquincho, 1992.

Ferreiro, Emilia (2003) *Alfabetización. Teoría y práctica*. Buenos Aires, Siglo XXI.

Finocchio, Ana María (2009). *Conquistar la escritura. Saberes y prácticas escolares*. Buenos Aires, Paidós.

Freire, Paulo. (2008) *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires, Siglo XXI.

González Cuberes, María Teresa. (1994) *El taller de los talleres*. Buenos Aires, Ángel Estrada.

Hebrard, J. (conferencia) “*La puesta en escena del argumento de la lectura: el papel de la escuela*”, Encuentro con lecturas y experiencias escolares, FLACSO, Buenos Aires, agosto 2006.

Iglesias, Luis. (2004) *Confieso que he enseñado*. Buenos Aires, Papers Editores.

Kaufman, Ana María y otros (1989) *Alfabetización de niños: construcción e intercambio*. Buenos Aires, Aique.

Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial, Documentos de Formación Docente, 2007, INFD.

Mainé, Margarita. Conferencia: “*Construyendo puentes de articulación a través de la alfabetización inicial*”, junio de 2009, Bariloche, Plan Nacional de Lectura.

Mizrahi, Esteban. *El libro y su centralidad en la cultura*, Seminario Regional: Los IFDS y la alfabetización inicial: balances y perspectivas, La Rioja, diciembre 2004.

Montes, Graciela (1990). *El corral de la infancia*. Buenos Aires, Libros del Quirquincho.

----- (2007). *La gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura*. Plan Nacional de Lectura, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

NAP, Serie Cuadernos para el Aula, Lengua, 1° a 3° grado (Nivel Primario). Nivel Inicial (bibliotecas y narración). Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación Argentina.

Ong, W. (1987). *Oralidad y escritura*, Fondo de Cultura Económica, México.

Padovani, Ana (2008) *Contar cuentos. Desde la práctica hacia la teoría*. Buenos Aires, Paidós.

Petit, M. (2001) *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México, Fondo de Cultura Económica

Riestra, D. (2001) *Un enfoque de enseñanza en la formación de formadores en lengua materna. Propuestas 6: 61-72*. CELA. Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Rosario.

Riestra, D. y Rullo, S. (2008) *Planificación de secuencias didácticas a partir de géneros textuales*. Plan Provincial de Capacitación, Módulo 2, IFDC Bariloche.

Rodari, G. (1985) *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias*. Barcelona, Fontanella.

Salgado, H. (2000). *De la oralidad a la escritura*. Buenos Aires, Ediciones Magisterio del Río de la Plata.

----- (2000). *Cómo enseñamos a leer y a escribir Propuestas, reflexiones y fundamentos*. Buenos Aires, Ediciones Magisterio del Río de la Plata.

Schlemenson, S. (1999). *Los chicos toman la palabra*. Buenos Aires, UNICEF.

Vigotsky, L. (1996) *La imaginación y el arte en la infancia*, Ediciones Biblioteca de Ensayo, Akal; Tercera edición.

Vigotsky, L. (1964) *Pensamiento y Lenguaje*, Buenos Aires, Lautaro.

Vigotsky, L. (1996) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona, Crítica.

Zamero, M. (2011) *Madurez y aprestamiento versus desarrollo y alfabetización* en Prisma, revista de didáctica, Año I, N° 1, 1° semestre, Paraná, Entre Ríos: ED. Fundación la Hendija.

Zamero, M. y Melgar, Sara (2011) *Preguntas clave en torno a la alfabetización inicial* en Prisma, revista de didáctica, Año I, N° 1, 1° semestre, Paraná, Entre Ríos: ED. Fundación la Hendija.

[1] Si bien el nivel primario registra, en los últimos quince años, una clara tendencia a la disminución de sus índices de repitencia, situándose en el 2008 en el 6,9 %; puede observarse – no sin preocupación – que el mismo asciende al 11,6 % en 1er. grado. También resulta significativa la diferencia entre el valor mínimo de repitencia en 1er. grado en algunas localidades de la provincia (que se ubican en 5,2 %) y el valor máximo que se registran en otras (20,1 %) de similar conformación demográfica[1] Nota múltiple N° 58/08 DNP/sv

[2] John Elliot (1985), Lawrence Stenhouse (1984), Wilfred Carr y Stephen Kemmis (1988),

[3] Entendida en sentido amplio, como proceso cognitivo que participa, entre otros, en los procesos de lectura y de escritura. No se hace referencia al método de enseñanza elaborado por Salgado, H.