

**Desarrollo Profesional en  
Alfabetización Inicial en Lengua  
(Corrientes, 2011)**



**Gobierno Provincial**

**Provincia de Corrientes**

**Ministerio de Educación**

**Dirección de Planeamiento e Investigación Educativa**

**Consejo General de Educación**

## **Monitoreo y evaluación de Planes, Programas y Proyectos**

### **Coordinación General:**

Ana María D'Andrea

### **Equipo de monitoreo y evaluación del nivel primario:**

#### **Coordinación:**

Marta Cristina Sánchez

#### **Integrantes:**

Irma Costa

María Griselda Pereira

Natalia Gabriela Lencina

Patricia Ferrigno

Sergio Daniel Rubeola



**Gobierno  
Provincial**

MINISTERIO DE  
EDUCACION

Dirección de Planeamiento  
e  
Investigación Educativa

Consejo General de  
Educación

## **INTRODUCCIÓN**

El proyecto de "Desarrollo profesional en Alfabetización Inicial en Lengua" surgió como una necesidad de solucionar los problemas de repitencia en el primer ciclo y la ausencia de un proyecto alfabetizador en las escuelas que garantice la alfabetización en los tiempos previstos.

El objetivo fue aportar a los docentes de primer ciclo un conjunto de herramientas teóricas y metodológicas que les permitan desarrollar prácticas alfabetizadoras alternativas.

Como estrategias, el proyecto propuso instancias plenarios (encuentros presenciales), acompañamiento situado y trabajo en terreno.

Los actores involucrados fueron una especialista en Alfabetización Inicial del equipo de capacitación ampliado que depende del Ministerio de Educación de la Nación y capacitadores provinciales.

Los beneficiarios directos fueron los docentes del área de Lengua del primer ciclo del nivel primario. También participaron directores y supervisores.

En el 2008 se capacitaron 40 docentes, en el 2009, 170, en el 2010, 140 y en el 2011, 470.

Los beneficiarios últimos fueron los alumnos.

El presente informe da cuenta de la evaluación que realizaron los docentes participantes del proyecto de Desarrollo Profesional en Alfabetización Inicial, así como también de las observaciones e interpretaciones del personal técnico tanto de la Dirección de Planeamiento e Investigación Educativa como del Consejo General de Educación.

Para ello se diseñó un cuestionario que contenía una serie de preguntas que se relacionaban con las variables de estudio, estructurado en cuatro apartados: en el primero se registran datos sociodemográficos de los maestros de primer ciclo; en el segundo se les solicitó información acerca del grupo clase/aula, en el tercero, datos



**Gobierno  
Provincial**

MINISTERIO DE  
EDUCACION

Dirección de Planeamiento  
e  
Investigación Educativa

Consejo General de  
Educación

relacionados con su formación inicial y profesional, y en el cuarto, la opinión sobre la propuesta de alfabetización inicial.

El enfoque adoptado se apoya en una concepción teórica que revaloriza la perspectiva de los actores en la construcción de la sociedad. La visión según la cual las políticas se diseñan, se ejecutan y luego se evalúan los resultados, resulta estrecha si no tiene en cuenta que los actores que la ejecutan se comportan según sus expectativas y sus estrategias (Marchand, 1995).



## **DISPOSITIVO METODOLÓGICO**

El equipo de monitoreo y evaluación estuvo constituido por evaluadores externos de la Dirección de Planeamiento e Investigación Educativa, un supervisor y un técnico del nivel designados por el Consejo General de Educación.

Se preparó un dispositivo de monitoreo y evaluación para la recolección de datos acerca de los resultados obtenidos en la propuesta con el fin de que sirvan como insumos para futuros proyectos implementados por el Ministerio.

### **Instrumento**

Se diseñó un cuestionario que contenía una serie de preguntas que se relacionaban con las variables de estudio, estructurado en cuatro apartados: en el primero se registran datos sociodemográficos de los maestros de primer ciclo; en el segundo se les solicitó información acerca del grupo clase/aula, en el tercero, datos relacionados con su formación inicial y profesional, y en el cuarto, la opinión sobre la propuesta de alfabetización inicial (Ver Anexo).

Después de diseñado el cuestionario se llevó a cabo la fase de prueba, para lo que se seleccionó una muestra de docentes que atendían el primer ciclo de educación primaria pertenecientes a la cohorte 2010. Se les aplicó el cuestionario con la finalidad de conocer el funcionamiento y comprensión de las cuestiones en forma individual. Ello permitió ajustar la formulación y redacción de algunas preguntas y las instrucciones para contestar el cuestionario.

Posteriormente, una vez corregido el instrumento, se aplicó a todos los docentes que formaron la muestra, durante los meses de octubre y noviembre de 2011. El análisis de la información se efectuó con el apoyo del SPSS (Statistical Program Social Sciences).

### **Población y Muestra**

La población estuvo integrada por 140 docentes que participaron de la capacitación en el 2010 y la muestra fue de 90.



Las encuestas se aplicaron en forma presencial por el equipo que se conformó, estando las instituciones localizadas de la siguiente forma:

**Tabla N° 1. Distribución de la muestra**

<b>Departamento</b>	<b>Establecimientos</b>
Saladas	3
San Cosme	3
Bella vista	2
Capital	2
Empedrado	2
San Luis	2
Itatí	1
Mburucuya	1

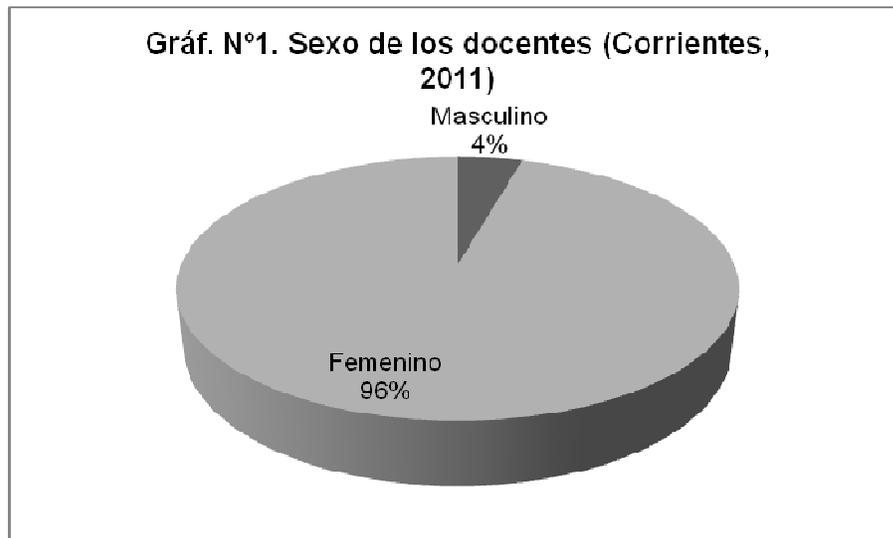
Se administraron las encuestas en todas las escuelas en el turno de la mañana; se dejó la correspondiente cantidad al directivo para los docentes del turno tarde de manera tal que pudieran realizarla y fueran remitidas a la Dirección de Planeamiento.

Por la cantidad de docentes en la población y la cantidad de la muestra puede observarse un traslado de los docentes participantes de la capacitación hacia otros ciclos u otros establecimientos, lo que provoca una nulidad de lo aprendido dentro de la capacitación, ya que, los docentes no pueden aplicarlo, no pudiendo lograr una institucionalización de las propuestas brindadas por la capacitación.



## RESULTADOS

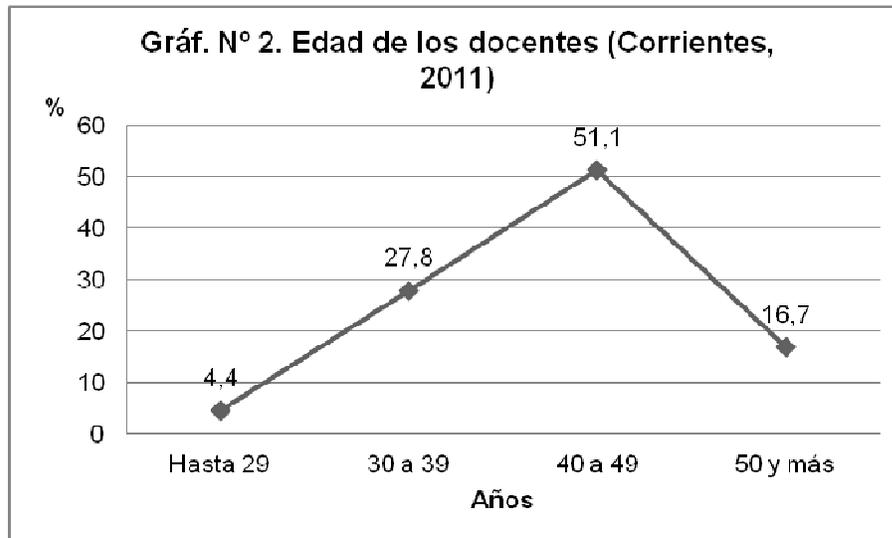
La docencia es, en la Argentina, al igual que en la mayoría de los países del mundo, una actividad predominantemente femenina. Corrientes, no es ajena a lo que ocurre en el país por eso encontramos los resultados que se presentan en el Gráfico N° 1.



En el segundo gráfico se puede observar que la edad promedio de los docentes de Primer Ciclo de Educación Primaria gira entorno del rango 40 a 49 años.

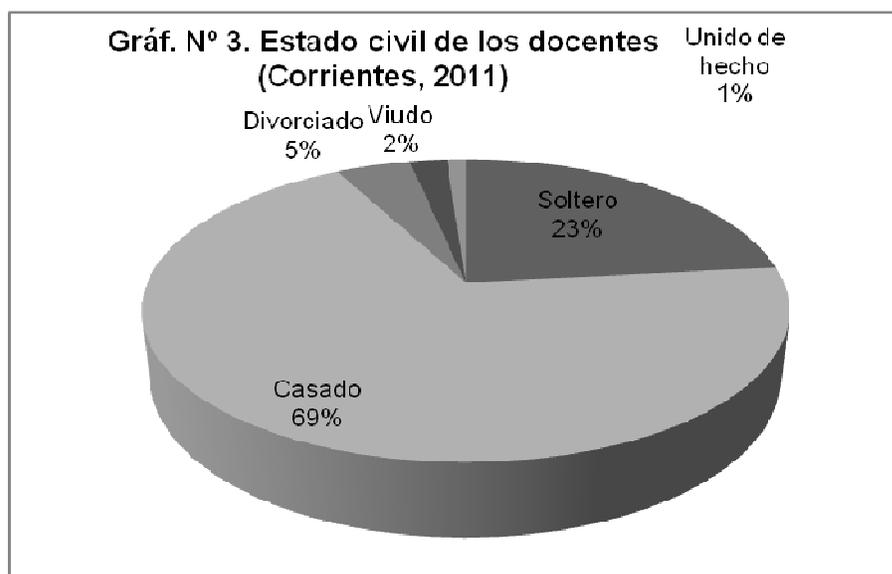
La estructura de edades define a una población docente más envejecida respecto a 1994: mientras en 2004 el 50% de los docentes superaba los 40 años, tal proporción era apenas el 38% diez años antes. Esto implica el aumento de la edad promedio (Argentina. Ministerio de Educación. DiNIECE, 2006).

Un dato a tener en cuenta es que en la provincia de Corrientes se cerraron todas las carreras de formación docente en 1996. La formación de profesores para EGB (Educación General Básica) 1 y 2 volvió a abrirse en el 2000 pero sólo en 10 IFD (Institutos de Formación Docente), reduciéndose considerablemente la oferta.



En el tercer gráfico se puede observar que el estado civil predominante de los docentes encuestados es el de casado (69%).

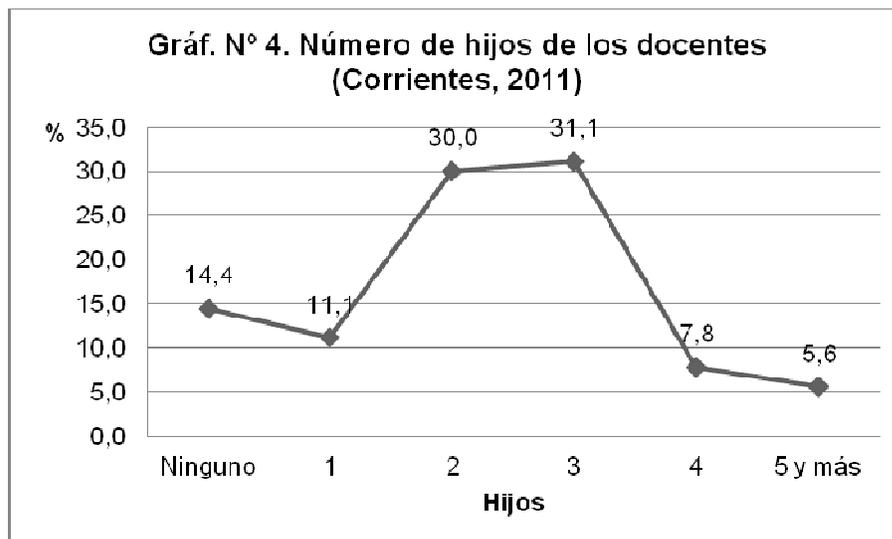
Un número creciente de mujeres se integra en la actualidad a ocupaciones remuneradas; no obstante, ello no las exime de sus responsabilidades y actividades en el hogar, así como del cuidado y la asistencia de los hijos, de tal manera que la mujer comparte actividades en la familia y en la organización social.





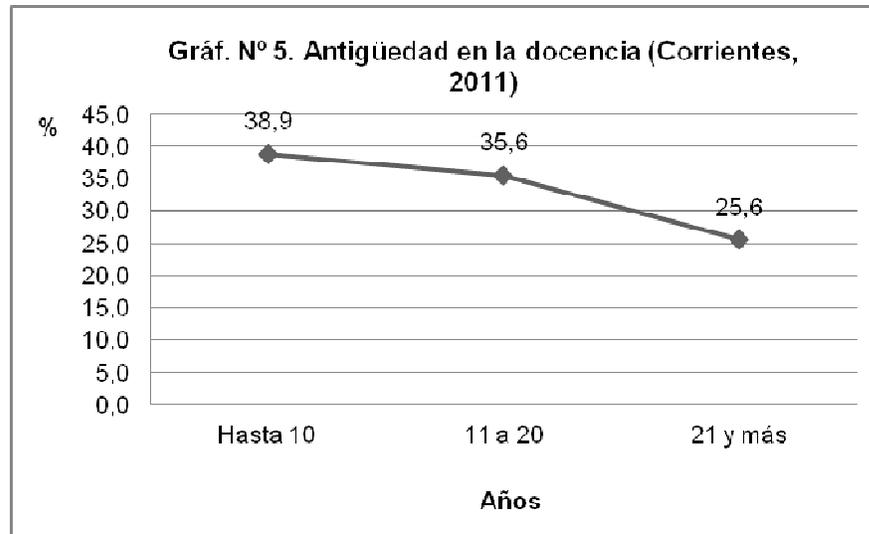
En el cuarto gráfico se puede observar una marcada pronunciación entre los docentes que tienen entre dos y tres hijos.

Esta conformación de familia puede estar relacionada con la tendencia mundial que apunta a tener menos hijos y a concebirlos a edades más avanzadas, luego de la consolidación profesional o económica de los padres. Ésta es una tendencia que deviene de la época industrial, en la cual se divide y especializa el trabajo, los matrimonios ya no necesitan muchos hijos, surge la familia nuclear o conyugal que contempla al padre, la madre y uno o dos hijos.



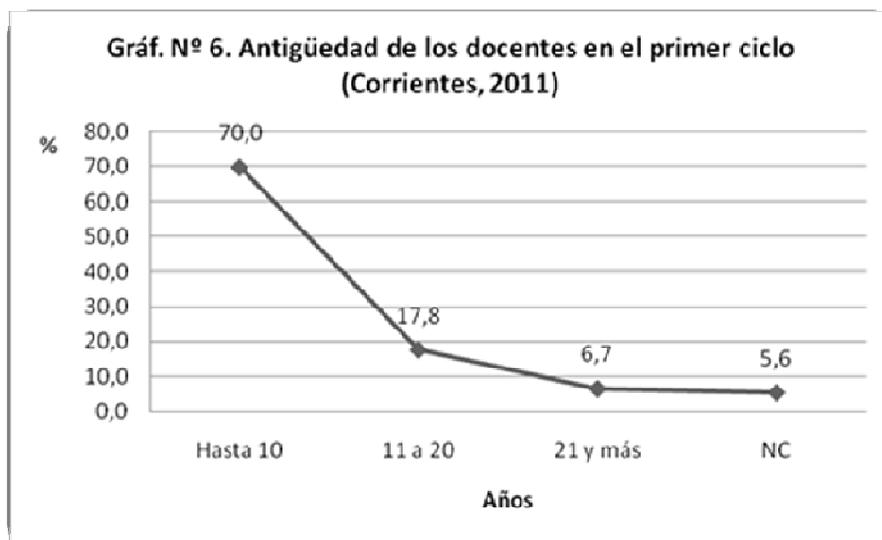
El quinto gráfico muestra que los docentes encuestados en su mayoría alcanzan una antigüedad en la carrera de hasta diez años, de esto se infiere que las primeras inserciones laborales son difíciles y que, no siempre, la realidad es como se esperaba mientras transcurría su formación académica.

Por otra parte, la antigüedad en el ejercicio estaría afectada, porque en la provincia de Corrientes, un docente se inicia como *volante* (suplente), cargo al que accede por el lugar que ocupa en un Padrón oficial. Es decir, debe acumular puntaje asistiendo a capacitaciones o con otra titulación. Así, puede aspirar a "un buen puntaje" que significa subir en el orden de mérito (Ávalos y otros, 2010).



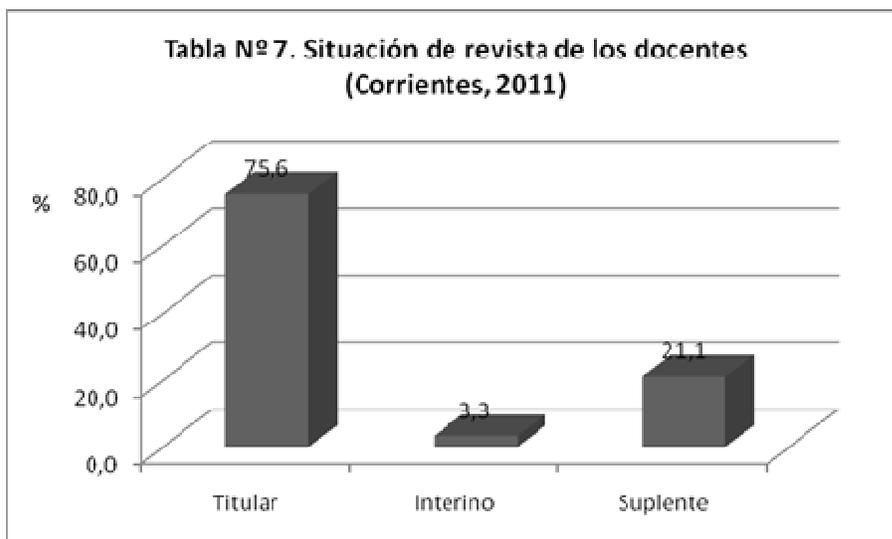
En el sexto gráfico se puede apreciar que el 70% de los docentes encuestados tiene hasta 10 años de antigüedad en Primer Ciclo, y sólo un 6,7% tiene hasta veintiún años de antigüedad en la actividad del ciclo.

Esta característica propia de la muestra se puede atribuir a que los primeros pasos en la iniciación de su carrera docente son en el primer ciclo, esto puede pesar a la hora de la elección de los distintos ciclos, ya que, la formación de maestros para la escuela primaria es un proceso complejo, dado que el sistema formador persigue la preparación sólida de un docente cuya actuación profesional consiste en interpretar teóricamente e intervenir de modo satisfactorio en problemas generados en el ejercicio de la práctica pedagógica (Zamero, 2010)



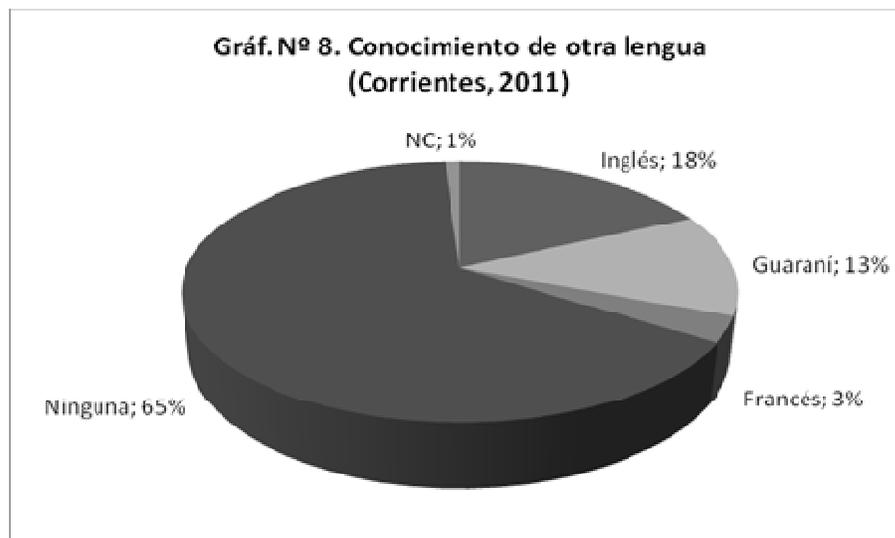
En el séptimo gráfico se observa que el 75,6% reviste situación de titular, es decir el docente que consiguió la estabilidad del cargo que en circunstancias extremas, como cierres de cursos, podría pasar a una reubicación.

Si bien en el gráfico anterior, el 70% de los docentes de la muestra tiene 10 años de antigüedad y en este se observa que por su situación de revista gozan de estabilidad laboral, se puede inferir que por decisión de la conducción, y probablemente personal, se mantenga la especificidad en el Primer Ciclo por experiencia y especialización.





El gráfico 8 demuestra un porcentaje de 65% de docentes que no habla otra lengua, el objetivo de este ítem era recabar información acerca del grado de conocimiento de otras lenguas en especial el guaraní, ya que, en que el 2004 se sancionó la ley provincial que oficializó dicha lengua como alternativa. Pero, la mayoría de los docentes alegó no conocer otra lengua. Estos datos pueden haberse presentado porque en la región actúa el discurso de la prohibición que invisibiliza a los guaraní parlantes, quienes entonces, esconden o niegan su dominio de la lengua (Zamborain R., Bengochea N., Sartori F., 2010)

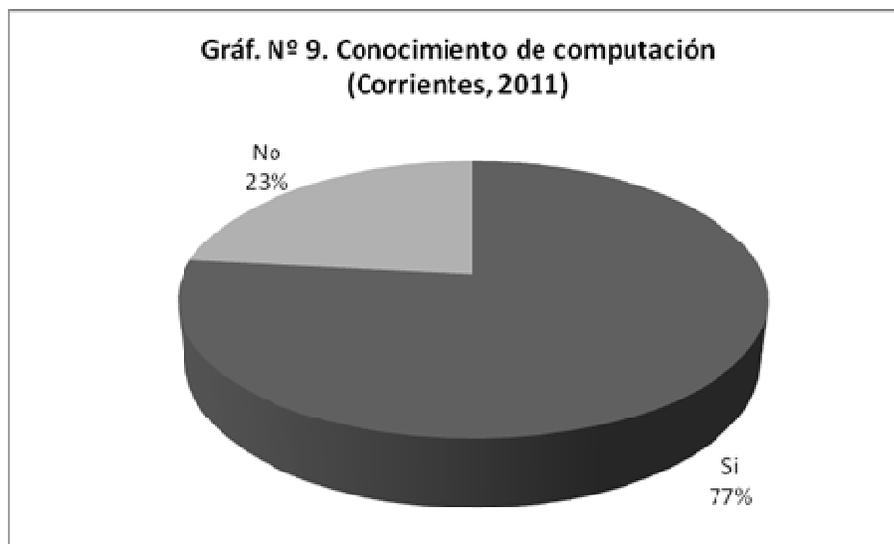


En el gráfico 9 se puede notar, un aumento considerable de actualización en computación ( 77% de docentes) como herramienta tecnológica frente a la variedad intercultural entendida y asumida por los docentes en una constante búsqueda de estrategias para hacer frente a una nueva realidad educativa: "Enseñar a una generación virtual".

Existe consenso en que la actualización de conocimientos en nuevas tecnologías, contribuye a que los docentes adquieran un papel protagónico en la sociedad de la información y del conocimiento; casi de modo imperceptible, nos hemos visto insertos dentro del mundo digital, "la presencia de procesadores digitales en la mayoría de los ámbitos de nuestras vidas es aceptada de modo casi natural" (Cabello y Levis citados por Valdivieso Guerrero, 2010).

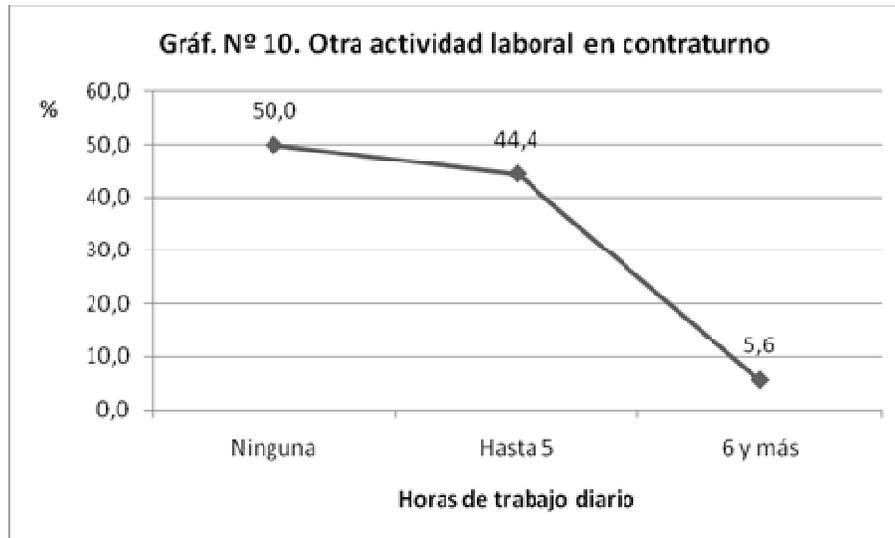


Si bien, son parte de nuestra cotidianidad, no han logrado ingresar pedagógicamente al aula, lo decimos, por el escaso juicio que se ha dado a este proceso, así como al inadecuado o nulo uso en prácticas educativas. Las TIC, son un valioso recurso de "apoyo" a las actividades docentes, pues la solución no está ni en los teclados, ni aún en la red, sino en la motivación docente y en la formulación de políticas educativas integrales que atiendan las necesidades de la educación para el siglo XXI (Valdivieso Guerrero 2010).



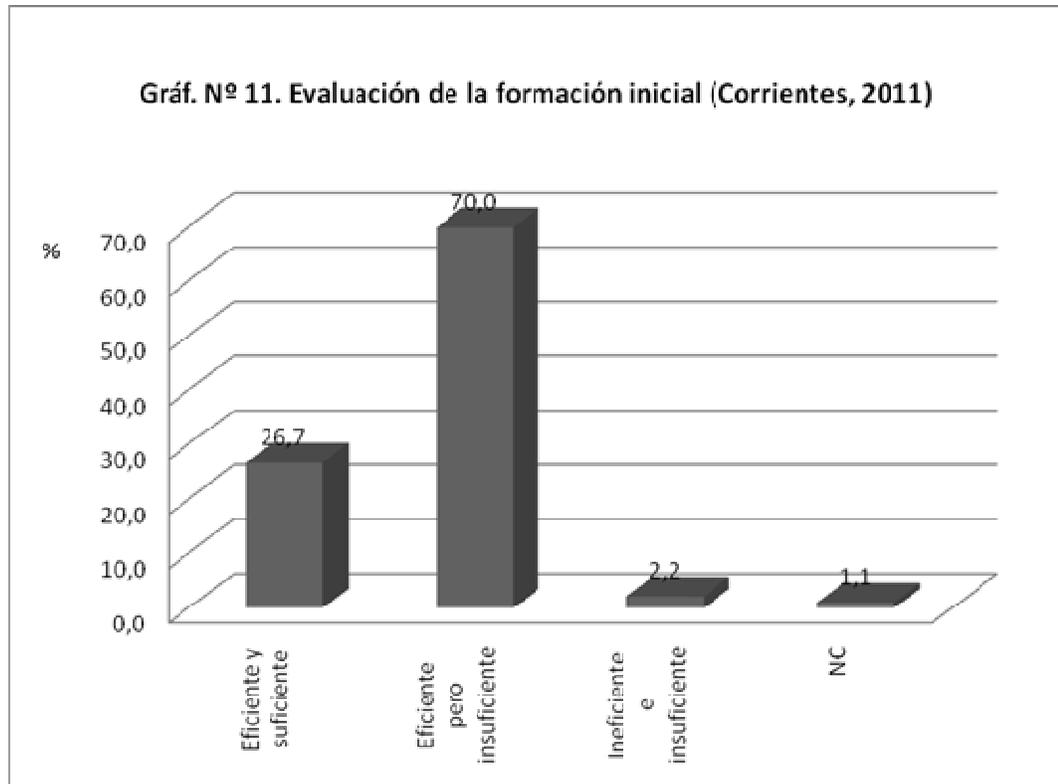
En el gráfico número 10 se observa que el 50,0% de los docentes encuestados no realiza otra actividad en contra turno, probablemente porque, como sostiene Dalmar Fay, (1997), formadora de docentes y psicóloga, la elección vocacional docente tiene que ver con sentirte comprometido, con la posibilidad de transformar las realidades de los alumnos que están a su cuidado.

Además, es posible constatar que las mujeres tienen una mayor disposición para aceptar condiciones de empleo más precarias, incluyendo el trabajo a tiempo parcial, ya que ello les permite conciliar mejor sus responsabilidades en la esfera de amas de casa o madres de familia. Esta situación repercute en el deterioro de su calidad de vida, oportunidades de desarrollo profesional, así como en la satisfacción que deriva del trabajo.

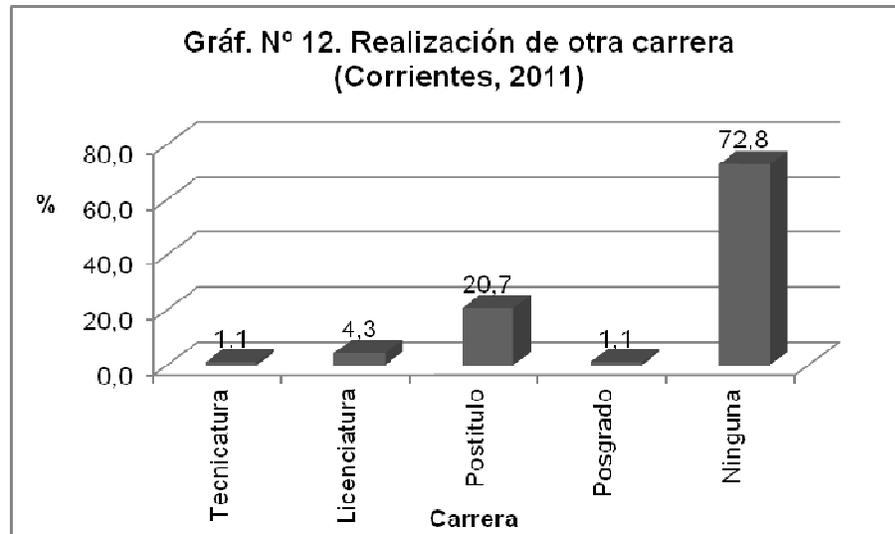


En el gráfico 11, ante la consulta sobre evaluación de la formación inicial, el 70% de los docentes encuestados opina que es eficiente pero insuficiente.

El desempeño docente, según F. Javier Murillo Torrecilla (citado por Vaillant y Marcelo, 2007) depende de múltiples factores, sin embargo, en la actualidad hay consenso acerca de que la formación inicial y permanente de docentes es un componente de calidad de primer orden del sistema educativo. No es posible hablar de mejora de la educación sin atender el desarrollo profesional de los maestros. "La actual formación inicial, en general, refleja los mismos problemas de la educación tradicional, refuerza el rol pasivo de los docentes". Es necesario dar un salto en la formación docente, un salto que sea no sólo cuantitativo, sino fundamentalmente cualitativo, un cambio que logre superar la estrategia utilizada hasta ahora de "más de lo mismo, pero mejor", para entrar en el terreno de la reformulación estructural de las características de la formación de docente (Vaillant y Marcelo, 2009).

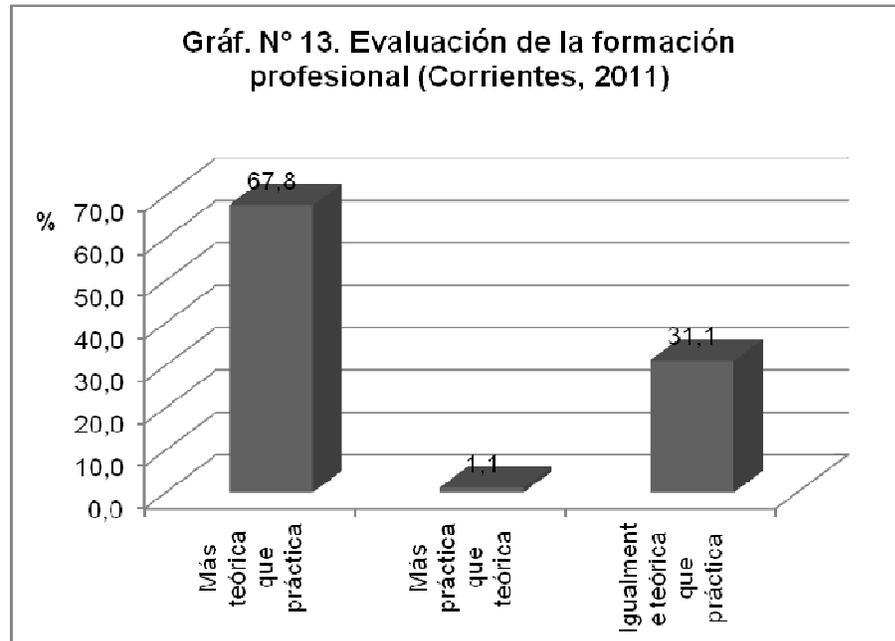


En el Gráfico 12 se puede observar la escasa incursión de docentes en otras carreras (1,1% Tecnicaturas; 4,3% Licenciaturas; 20,7% Postítulo; 1,1% Posgrado y 72% ninguna), a pesar de ser conscientes de su formación inicial limitada y del planteo cotidiano en cuanto a la labor docente, en lo referente a estrategias, competencias y demás aspectos que contribuyan a una formación de calidad.



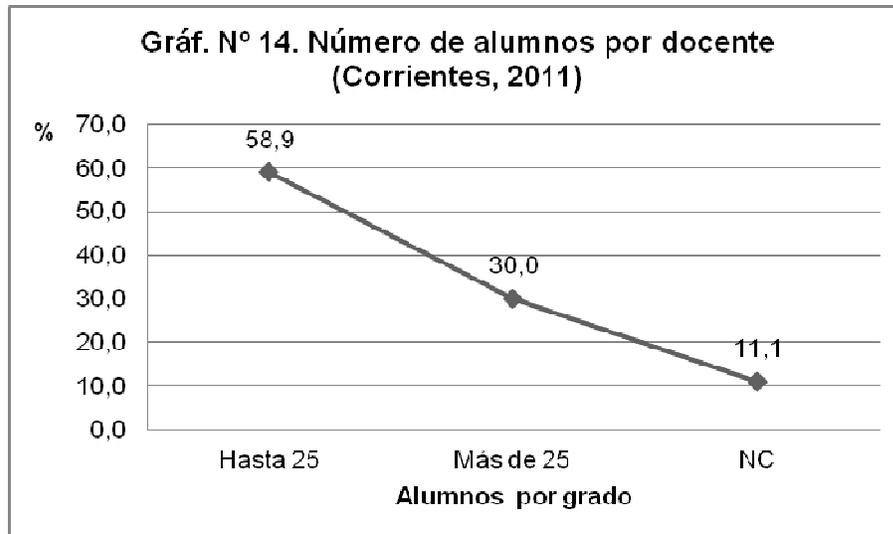
En el gráfico número 13 los encuestados manifiestan la evaluación que hacen del período de formación profesional. La formación de un docente es una tarea de complejidad, ya que implica la construcción de conocimientos actuales en función de una escuela que posiblemente sufra transformaciones; definir los saberes imprescindibles que se deben tener, proporcionar herramientas para que se puedan adquirir otros saberes a medida que el conocimiento se desarrolla, posibilitar una perspectiva para la reflexión sobre las tareas que se desempeñarán en los futuros laborales y los contextos en que se llevará adelante la práctica interpela a la formación inicial en el profesorado (IPE, 2001).

Los contenidos y las prácticas a las que adhirió el estudiante pronto se olvidan en el trabajo; ciertas ideas conservadoras se imponen a cualquier tipo de formación que haya recibido el estudiante, por más innovadora que ésta haya sido (Hargreaves, 1998).



En el gráfico 14 se observa una "equilibrada" proporción de maestros/alumnos, es decir por cada docente hay aproximadamente 25 alumnos.

Si bien podemos deducir que tener más de 25 alumnos en el aula representa un gran problema, tanto para la enseñanza como para el manejo de la disciplina, también es sabido que algunas escuelas no cuentan con espacio suficiente para que se dé una adecuada "proporción" maestros/alumnos de tal forma que se cumplan con los requisitos pedagógicos para el crecimiento intelectual, social y académico de los niños.



En el gráfico 15 se observa que el 35,6% (de uno a tres) de los alumnos tiene sobre edad, porcentaje que junto con el de 26,7% (de cuatro a seis) representan el, 62,3 % de la muestra.

La tasa de sobreedad puede deberse a repitencia, abandono temporario, reinserción posterior o ingreso tardío. Este porcentaje se incrementa a medida que se asciende en los distintos niveles del sistema educativo.

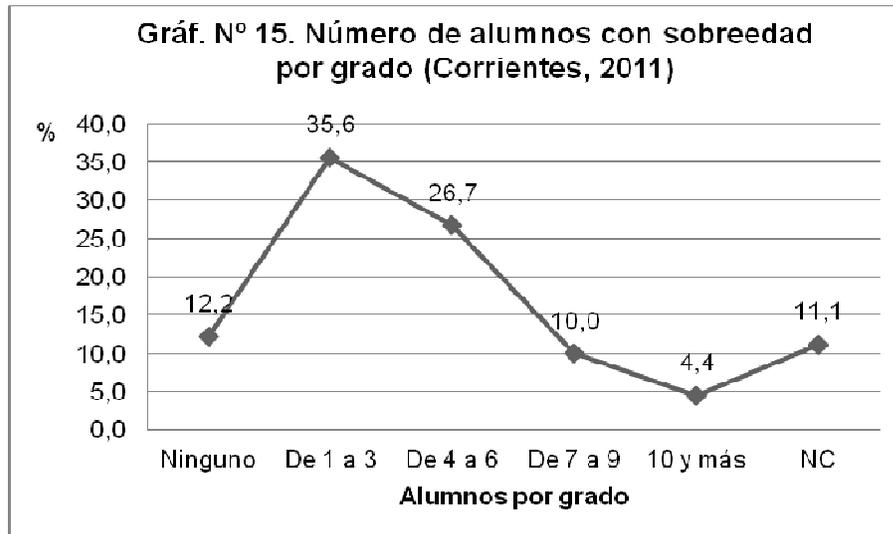
La problemática asociada a la sobreedad se encuentra atravesada por el nivel socioeconómico de los alumnos. Para el primer y segundo ciclo del Nivel Primario la Argentina presenta una alta tasa de asistencia. (Hirschberg y otros, 2004).

En nuestro sistema educativo, hacer repetir el año parece ser la solución para el bajo rendimiento académico o las inasistencias reiteradas. Sin embargo, "repetir" implica para el niño volver a pasar por las mismas situaciones de enseñanza que condujeron al fracaso, sin que exista un análisis de los factores que llevaron a tomar esta determinación y sin que se le ofrezca una propuesta que atienda sus necesidades de aprendizaje.

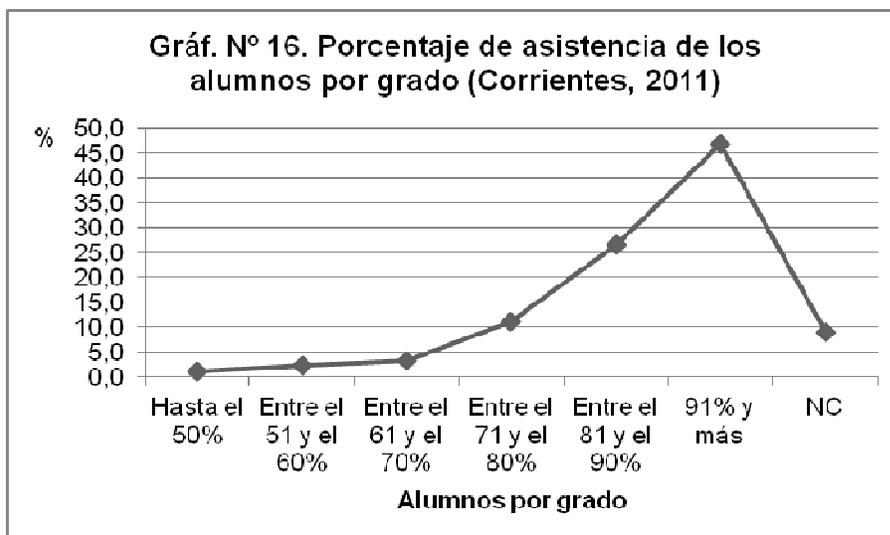
La situación de repitencia tiene su más alto impacto en el primer grado de la Escuela Primaria. Para el niño que repite primer grado, su experiencia escolar comienza con una impronta altamente negativa y al año siguiente suele manifestar más dificultades para aprender; pero es justamente el efecto de repetir lo que



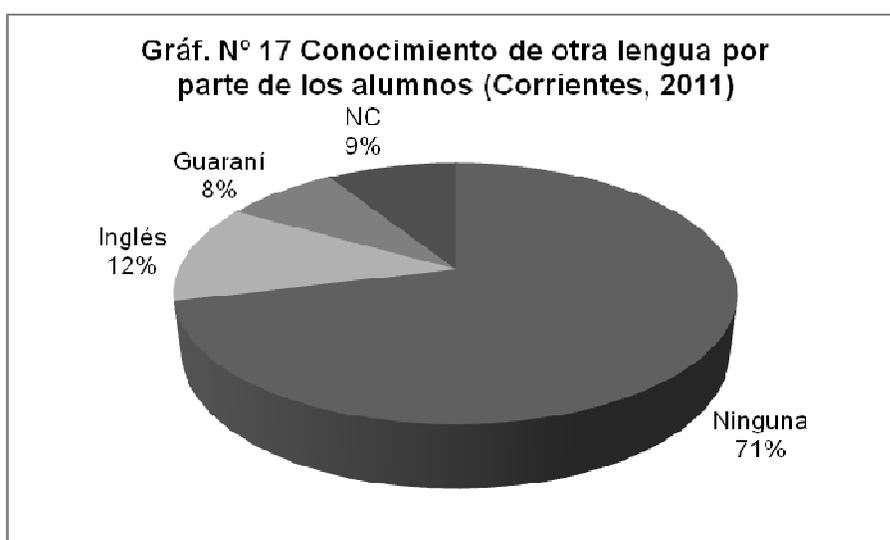
ocasiona estas dificultades, y no a la inversa, como habitualmente se admite, según sostiene la fundamentación del Proyecto Todos pueden Aprender (2003-2011).



El nivel de porcentaje de asistencia de los alumnos del primer ciclo, es altamente positivo, porque según lo manifestado por las docentes en las distintas escuelas la mayoría declara que entre el 91% y más son los alumnos que concurren diariamente a sus salones. Esto puede deberse a múltiples factores, como ser el servicio de comedor que pueden llegar a tener algunas escuelas así como también el beneficio que da la asignación universal a todos los chicos entre, 5 a 18, años que asisten a la escuela obligatoria.

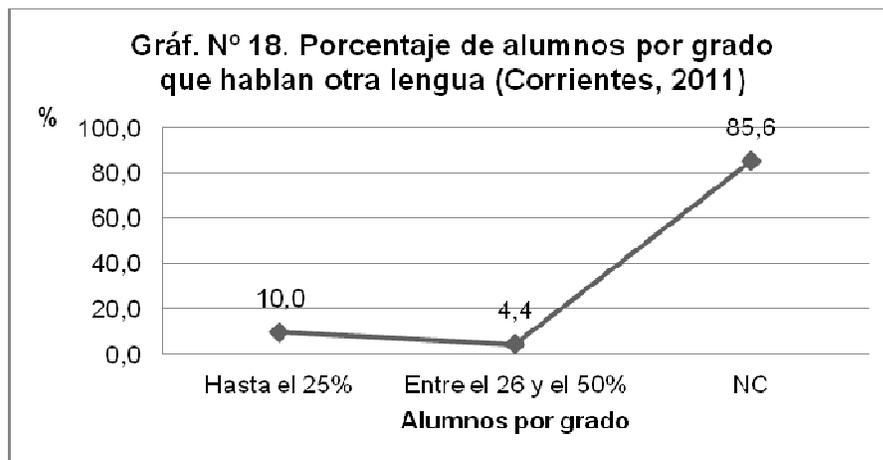


En el gráfico 17 se puede observar que la mayoría de los niños no habla otra lengua, nuevamente si tenemos en cuenta el gráfico 8 los motivos en cuanto a la lengua guaraní pueden ser los mismos, mientras que, en lo que respecta al total de la muestra algunas maestras manifestaban tener chicos que conocen el idioma inglés se puede inferir que eran casos aislados en sus salones producto quizás del interés de sus padres, ya que, no encontramos ningún caso donde masivamente todos los docentes dijeron que sus alumnos conocen el idioma inglés.





Con el gráfico 18 se puede confirmar nuevamente con lo declarado por los docentes que la mayoría de los alumnos de las escuelas primaria no tiene conocimiento ni habla otra lengua, esto se contradice con lo que estipula la Ley de Educación Nacional 26206, en la cual en su artículo 27 inciso c los niños/as se les debe brindar oportunidades equitativas para el aprendizaje de saberes significativos en los diversos campos del conocimiento, en especial la lengua y la comunicación, las ciencias sociales, la matemática, las ciencias naturales y el medio ambiente, las lenguas extranjeras, el arte y la cultura y la capacidad de aplicarlos en situaciones de la vida cotidiana.(Argentina, 2006)



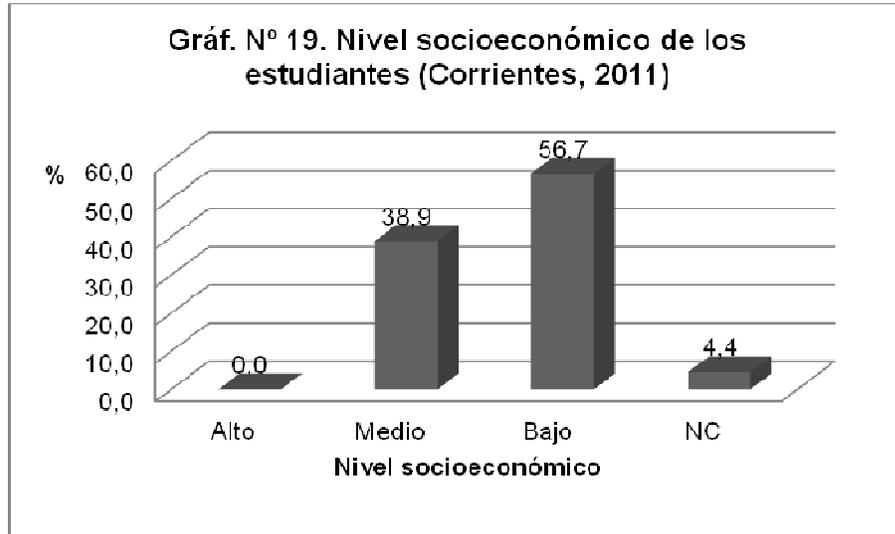
En el gráfico Nº 19 sobre Nivel socioeconómico de los estudiantes se observa que el 56,7% de los alumnos ostenta nivel socioeconómico bajo.

Cuando niños provenientes de familias de bajo nivel socioeconómico (NSE) ingresan a la escuela, se supone que deberían tener el mismo rendimiento que cualquier chico de su misma edad o estar preparados para su formación. Sin embargo, un gran número de estos chicos tienen bajo rendimiento escolar, fracasan en sus primeros años de escolaridad y/o abandonan la escuela.

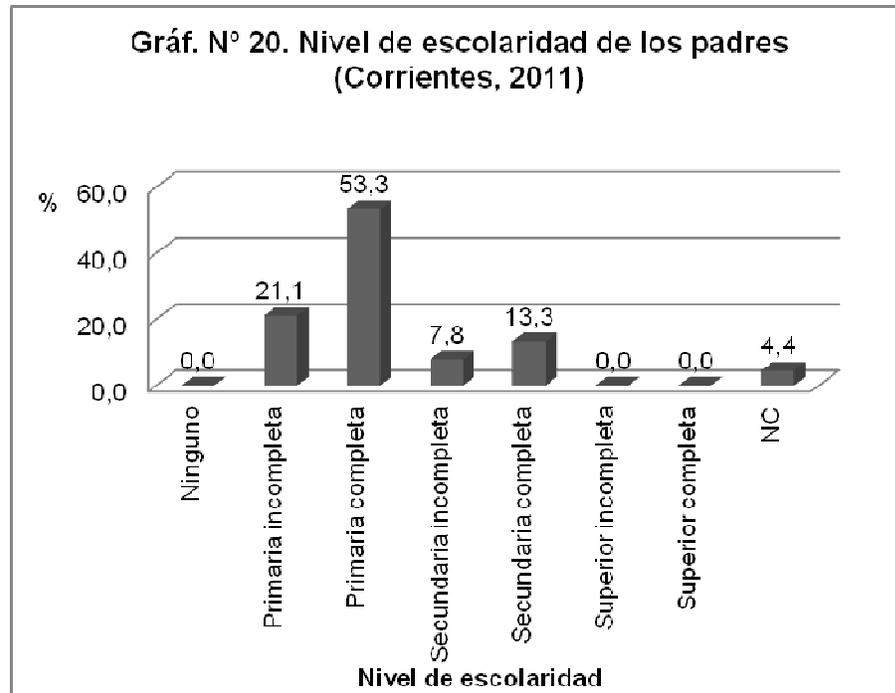
Las razones por las cuales el niño de un NSE bajo está fracasando en el aprendizaje son, entre otras, la falta de comunicación entre la familia, la escuela y los docentes, la poca interacción intrafamiliar con respecto a estrategias de aprendizaje escolar, el contexto cultural y familiar que los rodea incluyendo la falta de condiciones apropiadas en el hogar para un adecuado desarrollo cognitivo y psicosocial de los



niños y la constancia de un manejo erróneo del proceso educativo en las clases, dejando a los docentes como únicos responsables del hecho.

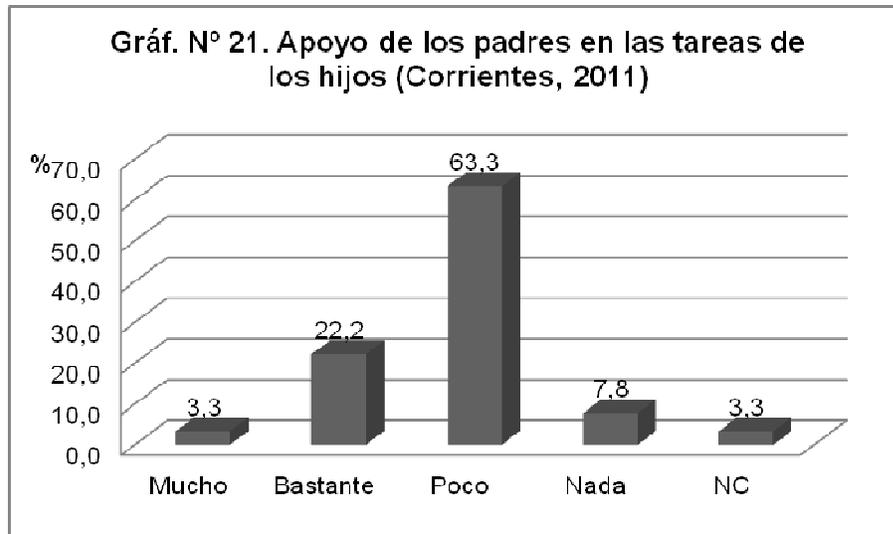


En el gráfico 20 se observa que el Nivel de instrucción de los padres de los alumnos es Primario Completo (53,3%). Junto con los que tienen Primario Incompleto (21,1%) se llega a 74,4% de la población encuestada lo que constituye un bajo nivel de escolarización. Estos datos representan un elemento negativo para construir un proyecto de vida y se transforma en información relevante para diseñar e implementar políticas educativas acordes a las necesidades emergentes. (Hirschberg y otros, 2004).

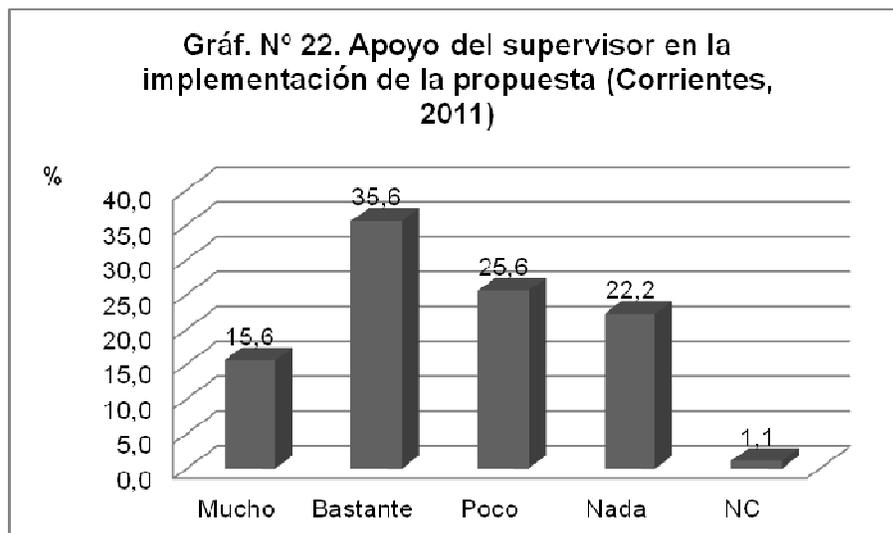


En el grafico 21 se observa que el 63,3% de los alumnos no tiene apoyo de los padres en la realización de las tareas escolares; solamente un 3,3% si lo recibe.

A partir de los datos obtenidos hipotetizamos que al no comprometerse los padres, delegan toda la responsabilidad de la educación de sus hijos en la escuela (Ballesteros, Ocampo y Rodríguez, 2007). Para mejorar las oportunidades de lograr un mejor desempeño escolar, los padres de los niños de nivel socioeconómico bajo, debieran ser entrenados en estrategias que apoyen el proceso enseñanza-aprendizaje de sus hijos, como asimismo los docentes de estos niños debieran modificar la metodología de enseñanza (Jadue, 1997).

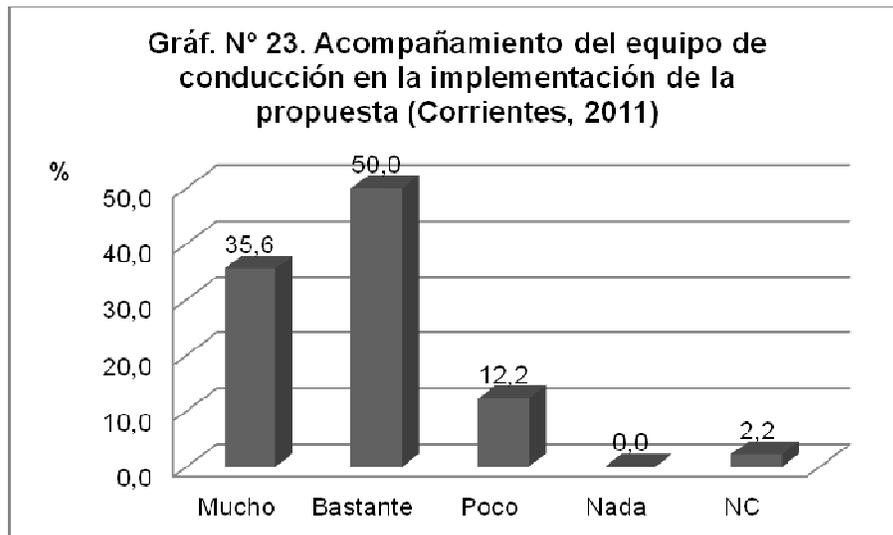


En el gráfico 22 se puede observar, que los docentes encuestados se inclinaron por marcar un fuerte apoyo por parte del supervisor, ya que, entre mucho y bastante apoyo obtienen un poco más del 50% en lo que respecta a la implementación del proyecto, hipotetizamos que esta mayoría de docentes no quisieron comprometerse con la pregunta, consideramos que es difícil que un supervisor pueda dar su apoyo en un 100% a un solo proyecto. Son muchas las escuelas que tienen a su cargo y las mismas demandan su atención en muchos aspectos, si creemos que los mismos deben tener conocimiento del proyecto y promover su participación.



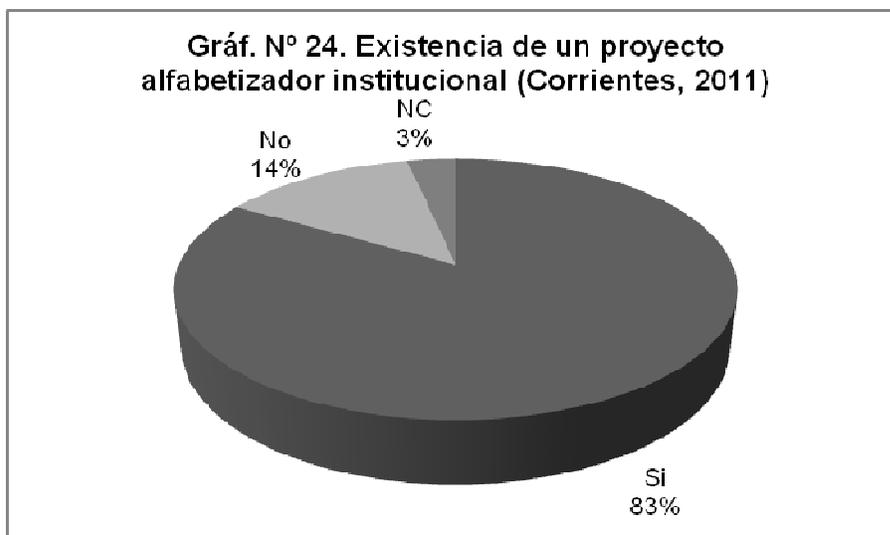


En el gráfico 23 se asiste a la evaluación de los docentes al proceso de acompañamiento por parte de sus autoridades en la ejecución de las acciones que realizaron. El alto porcentaje permite inferir que el equipo de conducción coadyuva no solo con la labor áulica sino con la necesaria contención en el despliegue general que se esperaba de los participantes.

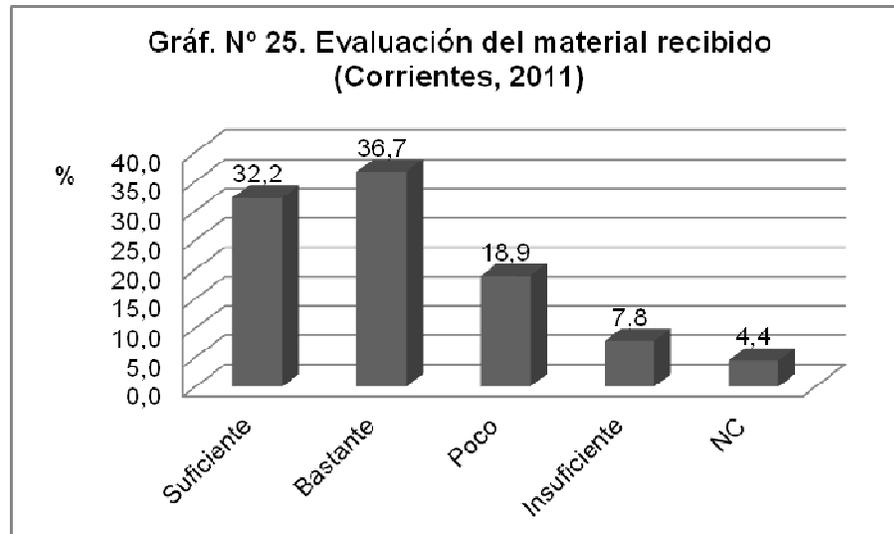


El alto porcentaje de la respuesta afirmativa a la existencia de un proyecto alfabetizador institucional permite inferir que la concreción de la capacitación desarrollada ha sido implementada de manera concreta según la propuesta general que especificaba que la institución debía involucrarse en las acciones como un contexto general que permitiera que la alfabetización no estuviera reducida a las acciones sobre el código en cuanto a su adquisición, sino que éstas viabilizaran los procesos más complejos de significación a los que apuntan los fundamentos teóricos del proyecto.

No obstante, se observó que la mera inclusión (experiencias de transferencia áulica) durante el "cursado" con la finalidad de vincular la teoría y la práctica, posibilitar reflexiones sobre la práctica y cumplimentar un portfolio (informes de observación por pares docentes, narrativas de experiencias pedagógicas, producciones de alumnos) carece de impactos pedagógicos sustentables.

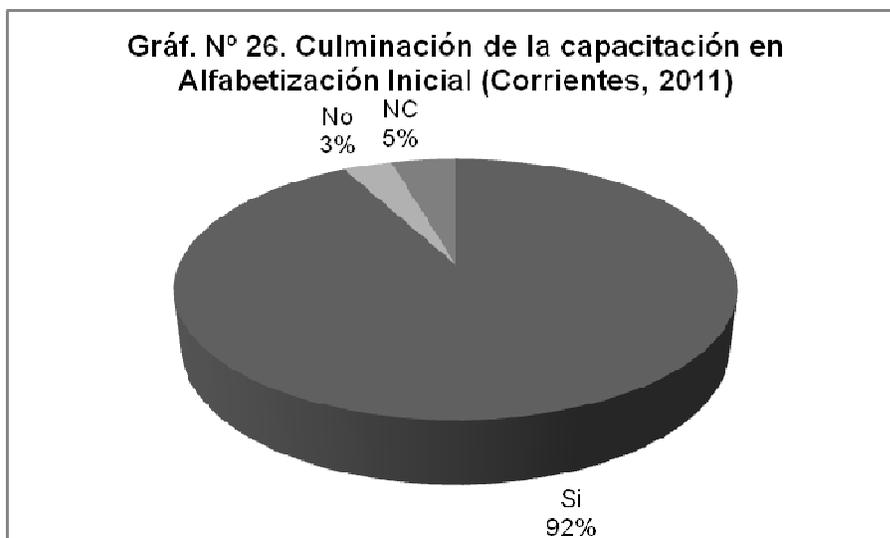


En relación con los datos que se recuperan en el gráfico número 25, la consideración del aporte material para la implementación del proyecto se puede evaluar como satisfactorio, ya que los docentes debían hacer uso de documentos que se proveyeron de manera adecuada; en cuanto a quienes lo consideraron insuficiente, se puede tomar en cuenta el comentario hecho respecto de la capacitación instalada: la movilidad de los docentes que presentaban situación de revista en carácter de suplentes llevaron el material y no quedara en la institución, lo que dificultó la continuidad, ya que, el material propuesto para la capacitación era diferente para los distintos grados (1º, 2º y 3º grado) que componen el primer ciclo, esto pudo provocar una desarticulación entre el maestro de primer grado que pretendía seguir con el proyecto y sus compañeros de los otros grados que no contaban con el material para acompañar el trayecto.

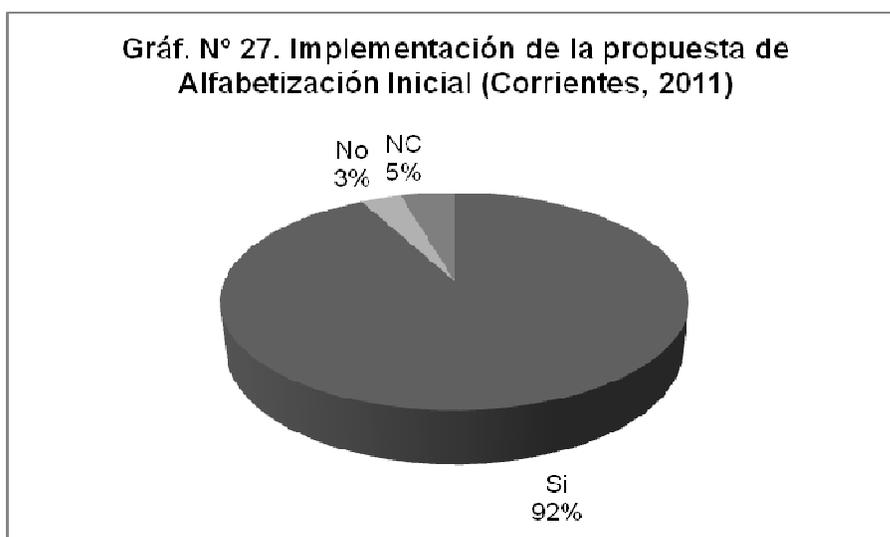


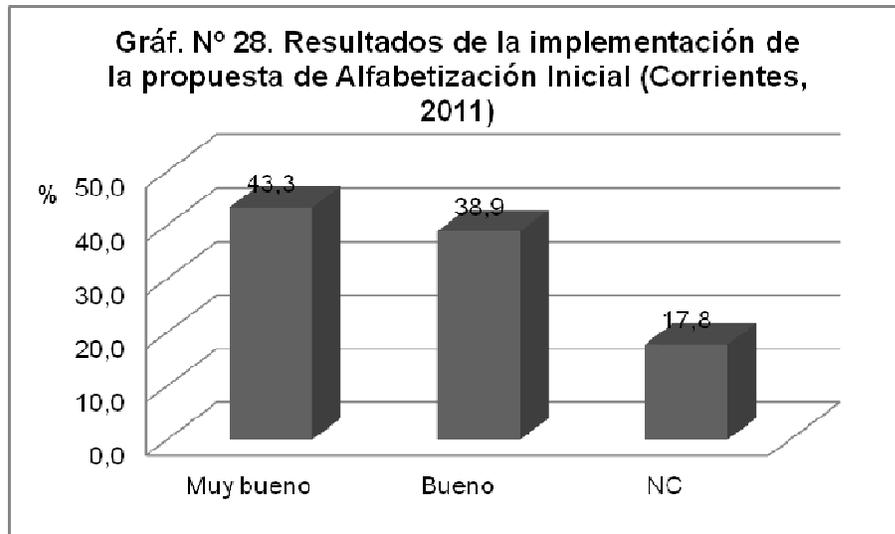
Del gráfico 26 se puede inferir que los docentes se involucraron con las acciones tendientes al mejoramiento relativo a sus prácticas vinculadas con la alfabetización; este hecho permitiría sostener que, en principio, hay un número de profesionales que consideró significativa la propuesta.

Porque el aprendizaje de la escritura como se sabe no es espontaneo, la lengua escrita se aprende y el desarrollo de las complejas competencias de lectura y escritura requieren enseñanza ya que no es de origen biológico si no que, dentro de un proceso de desarrollo general pertenece a los procesos de origen sociocultural (Vigostzky, 1979: 78).



Consecuente con los datos de los gráficos 27 y 28 los resultados revelan en un porcentaje alto en la implementación, lo que se argumenta con la contrastación de los aspectos positivos y negativos de la propuesta expresados en las tablas 2 y 3.





Desde el punto de vista de los resultados de la propuesta, ésta es valorada como innovadora y tal consideración se demuestra con la afirmación de los encuestados, relativa a la activa participación de sus estudiantes en las actividades con las que se concretaba. Se puede inferir que el enfoque comunicativo fue evaluado como pertinente para las prácticas sobre la lectura y escritura (Tabla N° 2, ítemes 1-3-8-11), a pesar de objeciones hechas a la oportunidad del momento en el que se inició la capacitación, ya que la cercanía a la finalización del ciclo lectivo conllevó reajustes en los proyectos curriculares de los docentes y a consecuentes superposiciones (Tabla N° 3, ítemes 1-4-5-12).

Desde la consideración de los recursos de los profesionales para generar la aceptación de los asistentes, se evidencia más frecuencia de respuestas positivas en relación de las estrategias didácticas para que los docentes construyeran su aprendizaje sobre el contenido de la propuesta (Tabla N° 2, ítemes 1-7-8), no obstante se debe indicar que hay señalamientos sobre aspectos evaluados como negativos en relación de las prácticas en el desarrollo de la capacitación (Tabla N° 3, ítemes 6-14).

Otro dato significativo es la observación de los participantes sobre la falta de continuación del proyecto en el segundo ciclo hecho que valoran como revisable para nuevas capacitaciones (Tabla N° 3, ítem 11).



**Tabla Nº 2. Aspectos positivos de la propuesta de Alfabetización Inicial  
(Corrientes, 2011)**

	<b>Aspectos positivos</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
1	Estrategias	68	75,6
2	Grupo de trabajo	51	56,7
3	Participación de los alumnos	40	44,4
4	Propuesta innovadora	29	32,2
5	Bibliografía	23	25,6
6	Acompañamiento de capacitadores y directivos	18	20,0
7	Aplicabilidad	8	8,9
8	Revisión de las prácticas	7	7,8
9	Otros temas	6	6,7
10	Articulación entre nivel inicial y primaria	2	2,2
11	Coherencia con los NAPs	1	1,1

**Tabla Nº 3. Aspectos negativos de la propuesta de Alfabetización Inicial  
(Corrientes, 2011)**

	<b>Aspectos negativos</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
1	Curso dictado a fin de año	52	57,8
2	Falta de acompañamiento	23	25,6
3	Falta de material didáctico	22	24,4
4	No se pudo concretar	21	23,3
5	Poco tiempo para realizar las actividades	18	20,0
6	Malas estrategias docentes	10	11,1
7	Falta de recursos económicos	6	6,7
8	Falta de cupo	6	6,7
9	Extensa duración del curso	5	5,6
10	Horarios inaccesibles	5	5,6
11	Falta de continuidad del proyecto en el segundo ciclo	4	4,4
12	Superposición de proyectos	4	4,4
13	Falta de colaboración entre colegas	3	3,3
14	Falta de organización	3	3,3



15	Falta de articulación con el segundo ciclo	3	3,3
16	Falta de certificados	1	1,1
17	Resistencia docente al cambio	1	1,1

Los docentes proponen empezar con la capacitación junto con el inicio del ciclo lectivo. Esto les facilitará el trabajo en terreno y la aplicación inmediata de los contenidos.

Por otra parte, proponen dar continuidad a la formación docente en estrategias de aprendizaje y enseñanza en lecto-escritura. Dada la complejidad del trabajo docente la relación entre formación continua y práctica educativa no se puede reducir a modelos lineales de causalidad y efecto, sino pensarlos en reestructuración, a través de la confrontación, del ejercicio de la profesión (Vezub, 2007).

En tercer lugar, sugieren una mayor adaptación de la propuesta a las necesidades de la zona (Ver Tabla N° 4).

**Tabla N° 4. Propuestas de cambio para la propuesta de Alfabetización Inicial (Corrientes, 2011)**

	<b>Propuestas</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
1	Comenzar con el año lectivo	34	37,8
2	Continuidad con los cursos	14	15,6
3	Adaptabilidad de la propuesta a distintas realidades	13	14,4
4	Acompañamiento de autoridades y supervisores	12	13,3
5	Nuevas estrategias	11	12,2
6	Monitoreo	9	10,0
7	Bibliografía	9	10,0
8	Más tiempo para realizar las actividades propuestas	8	8,9
9	Trabajar institucionalmente	8	8,9
10	Horarios accesibles	7	7,8
11	Encuentro con las escuelas que trabajaron	6	6,7
12	Colaboración entre docentes	5	5,6
13	Viáticos	4	4,4



14	Más especialización de los capacitadores	4	4,4
15	Implementar las sugerencias para el próximo curso	3	3,3
16	Articulación con el segundo ciclo	3	3,3
17	Incorporación del proyecto al PEI	2	2,2
18	Impactar en la comunidad	2	2,2

El resultado que se desprende del gráfico número 29 permite trazar un mapa de situación relativo al estado de conocimiento sobre los procesos de formación del profesorado sobre la lecto-escritura.



Del gráfico número 30 se puede inferir la conceptualización del proyecto de capacitación que se monitorea: que el docente pueda nombrar o determinar la secuencia de estrategias que desarrolla para el trabajo de orientación del aprendizaje de sus estudiantes en relación de la lecto-escritura, hace posible poner en discurso la vivencia integradora de su trabajo de formación.

De la gran cantidad de investigaciones y publicaciones sobre estrategias de aprendizaje en general y de aprendizaje de la lecto-escritura, en particular, se tomarán aquellas que significan el proceso de comprensión-producción desde la mirada cognitiva; este nuevo paradigma cognitivo supone una reconceptualización de la lectura, de lo que es y de lo que supone su dominio, así como de su función instrumental; es decir, de su poder para promover nuevos aprendizajes. Desde una perspectiva interactiva se asume que leer "es el proceso mediante el cual se



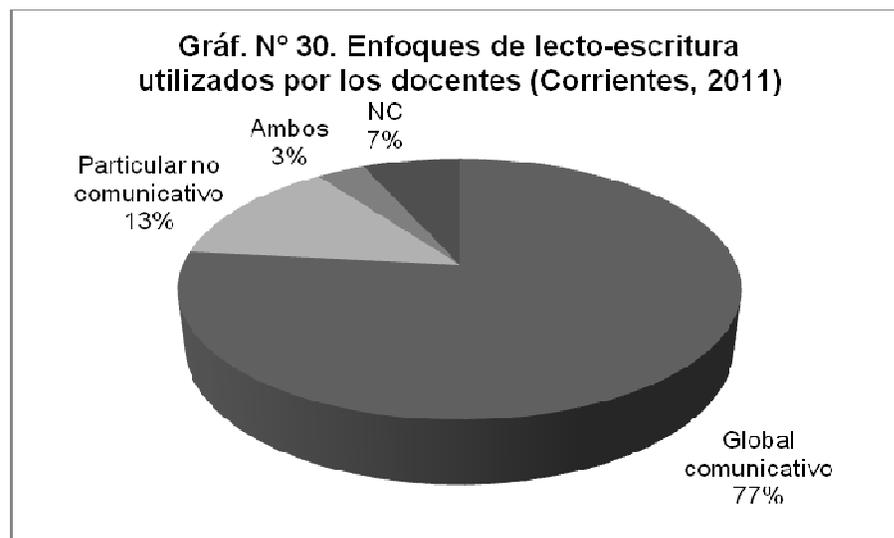
comprende el lenguaje escrito. En esta comprensión intervienen tanto el texto, su forma y su contenido, como el lector, sus expectativas y sus conocimientos previos. Para leer necesitamos, simultáneamente, manejar con soltura las habilidades de decodificación y aportar al texto nuestros objetivos, ideas y experiencias previas; necesitamos implicarnos en un proceso de predicción e inferencia continua, que se apoya en la información que aporta el texto y en nuestro propio bagaje, y en un proceso que permita encontrar evidencia o rechazar las predicciones o inferencias de que se hablaba." (Solé, 1992:18).

Bravo (1999) presenta los procesos básicos del aprendizaje de la lectura en tres niveles: el primer nivel cognitivo tiene que ver con los denominados procesos periféricos, que son los que permiten la recepción de la información (percepción y discriminación visual) y el grado de eficacia atencional con que lo realiza; el segundo nivel tiene que ver con el pensamiento verbal abstracto que implica un nivel de complejidad y abstracción vinculado al potencial intelectual de cada individuo y a los conocimientos y experiencias previas; por último el tercer nivel involucra a la memoria verbal, el procesamiento fonológico y el procesamiento visual-ortográfico; procesamiento encargado de traducir la información visual en verbal.

En el marco antes mencionado, que el 77% de los asistentes se ubique desde una perspectiva (global) comunicativa permite afirmar que sus intervenciones didácticas están orientadas en relación de la formación de los estudiantes en el desarrollo de habilidades. Solé (1992) describe de esta manera el proceso de la lectura: "Cuando el lector se sitúa ante el texto, los elementos que lo componen generan en él expectativas a distintos niveles (el de las letras, las palabras...) de manera que la información que se procesa en cada uno de ellos funciona como un input para el nivel siguiente; así, a través de un proceso ascendente, la información se propaga hacia niveles más elevados. Pero simultáneamente, dado que el texto genera también expectativas a nivel semántico, de su significado global, dichas expectativas guían la lectura y buscan su verificación en indicadores de nivel inferior (léxico, sintáctico, grafo-fónico) a través de un proceso descendente. Así, el lector utiliza simultáneamente su conocimiento del mundo y su conocimiento del texto para construir una interpretación acerca de aquél". Esta forma de ver la lectura, acorde con los postulados del modelo interactivo (Solé, 1992; Morais,



1998), dan cuenta de un docente que comprende a su alumno como un lector activo que procesa en varios sentidos la información presente en el texto mediante operaciones. Las mismas son descritas por los participantes en la capacitación, por lo tanto, es inferible que las prácticas llevadas a cabo en la institución ("cartas que van y vienen", "el diario mural") son la ejecución efectiva del proyecto.





## **CONCLUSIONES**

El proyecto que se evaluó es un proyecto de carácter nacional, al cual la jurisdicción se adhirió.

Como proyecto nacional, tiene ciertos rasgos que hacen a la identidad del país, la cual es compartida por las provincias. Pero, la nuestra tiene ciertas particularidades que no están contempladas en este proyecto. La principal es el guaraní como primera lengua en gran parte de la población. Y este proyecto no considera la enseñanza del español como segunda lengua.

Sumado a eso, históricamente, el Ministerio de Educación de la Nación gira los fondos a las provincias a partir del segundo semestre (este año, por ejemplo, los fondos llegaron en octubre). Y esto hace que la capacitación a los docentes se realice cuando ya se está terminando el año. Esto impide una rápida aplicación. Hay que esperar al año siguiente, cuando ya los capacitadores no están y los docentes no tienen a quién hacerles las consultas.

Otro problema que observamos es la formación docente. En general, se trata de docentes con un promedio de 40 años, que tienen por lo menos 10 años de antigüedad en el primer ciclo. Muchos de estos docentes tienen graves problemas en sus propios procesos de lecto-escritura (nos dimos cuenta porque tenían que responder un cuestionario autoadministrado). La mayoría no habla otra lengua y muchos no tienen conocimientos de computación.

Además, están trabajando en escuelas donde las familias viven en condiciones socioeconómicas muy desfavorables. Esto implica que no pueden recibir apoyo escolar externo. Todo el aprendizaje que puedan adquirir esos alumnos depende de la escuela.

La realización y el análisis del informe dan cuenta de varios aspectos que permiten observar que la propuesta tuvo una participación y aprobación exitosa, que demuestra su viabilidad en la implementación.

En general, los docentes valoran la capacitación recibida con el proyecto de Alfabetización Inicial pero solicitan el apoyo del equipo de conducción y del



**Gobierno  
Provincial**

MINISTERIO DE  
EDUCACION

Dirección de Planeamiento  
e  
Investigación Educativa

Consejo General de  
Educación

supervisor. Además de un monitoreo continuo del Ministerio de Educación para que la misma pueda institucionalizarse y ser parte de la práctica docente, que no se produzca una superposición de proyectos con la misma temática y que exista una coherencia entre los supervisores del nivel que permita realizar un proyecto en común en el cual todos puedan participar. Consideran que sin un proyecto de Alfabetización institucional que continúe en el segundo ciclo, no será posible mejorar la lectoescritura de los alumnos.

Nosotros a su vez pensamos que hay que reforzar estos aprendizajes en la formación docente.



### **BIBLIOGRAFÍA**

Argentina (2006) Ley 26206. Ley de Educación Nacional.  
[http://www.me.gov.ar/doc\\_pdf/ley\\_de\\_educ\\_nac.pdf](http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf) [en línea].

Argentina. Ministerio de Educación. DiNIECE (Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa). (2006). Censo Nacional Docente. Resultados Definitivos. Buenos Aires. En:  
[http://dineece.me.gov.ar/images/stories/dineece/estadisticas/censos/CENSO\\_completoimprensa.pdf](http://dineece.me.gov.ar/images/stories/dineece/estadisticas/censos/CENSO_completoimprensa.pdf) [en línea].

Ávalos, M. y otros (2010). Perfil de Docentes Noveles en Escuelas Primarias del Departamento de Empedrado, Corrientes. II Congreso Internacional sobre profesorado principiante e inserción profesional a la docencia. Buenos Aires  
[http://cedoc.infod.edu.ar/noveles/principiantes/6/EXP\\_6\\_AVALOS\\_El\\_perfil\\_del\\_docente\\_novel.pdf](http://cedoc.infod.edu.ar/noveles/principiantes/6/EXP_6_AVALOS_El_perfil_del_docente_novel.pdf) [en línea].

Ballesteros Vázquez, L.; Ocampo Damián, M.; Rodríguez Ocampo, A. (2007) La Desigualdad en la Escuela Primaria. El Punto de Vista de Padres, Alumnos y Docentes. X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Mérida. En:  
<http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/v9/ponencias/at10/PRE1178927151.pdf> [en línea].

Bravo Valdivieso L. (2002). La conciencia fonológica como una zona de desarrollo próximo para el aprendizaje inicial de la lectura. Estudios pedagógicos. 28. Valdivia. En [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-07052002000100010](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052002000100010) [en línea].

Fay, D. (1997) *Pensando la Transformación de la Educación en el Nivel Inicial*. Rosario, Homo Sapiens.

Hargreaves, A. (1998). "Dimensiones subjetivas e institucionales de la formación docente", en Birgin, A., Dussel, I., Duschatzky, S. y Tiramonti, G., *La formación docente*, Buenos Aires, Troquel.

Hirschberg, S. (Coord.) y otros. (2004). Las Dificultades en las Trayectorias Educativas de los Alumnos. Buenos Aires, Ministerio de Educación, DiNIECE. En:



**Gobierno  
Provincial**

MINISTERIO DE  
EDUCACION

Dirección de Planeamiento  
e  
Investigación Educativa

Consejo General de  
Educación

[http://diniece.me.gov.ar/images/stories/diniece/investigacion\\_programas/investigaciones/trayescolar.pdf](http://diniece.me.gov.ar/images/stories/diniece/investigacion_programas/investigaciones/trayescolar.pdf) [en línea].

IIFE (Instituto Internacional de Planeamiento de La Educación) (2001). *Formación Docente Inicial*. Informes Periodísticos. 5. Buenos Aires.

Jadue, G. (1997). *Factores Ambientales que Afectan el Rendimiento Escolar de los Niños Provenientes de Familias de Bajo Nivel Socioeconómico y Cultural*. Estudios Pedagógicos. 23. Valdivia. En: [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-07051997000100007](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07051997000100007) [en línea]

Marchand, O. (1995). *El Desempleo, Políticas de Empleo y Evaluación: La Experiencia Francesa*. Buenos Aires, PIETTE. Mimeo.

Morais J. (1998). *El Arte de Leer*. Madrid, Visor.

Murillo Torrecilla F.J. y otros (2006). *Evaluación del Desempeño y Carrera Profesional Docente. Una Panorámica de América y Europa*. Santiago de Chile. En: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001465/146545s.pdf> [en línea].

Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona, GRAO.

UNICEF. (2011). Proyecto: Todos pueden aprender. En: <http://www.porlainclusion.educ.ar/experiencias/progpoliedu/proyectos.htm> [en línea]

Vaillant, D., Marcelo, C. (2009). *Desarrollo Profesional Docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Barcelona, Narcea.

Valdivieso Guerrero, T.S. (2010). *Uso de TIC en la Práctica Docente de los Maestros de Educación Básica y Bachillerato de la Ciudad de Loja*. EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa. 33. En: [http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec33/pdf/Edutec-e\\_n33\\_Salome.pdf](http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec33/pdf/Edutec-e_n33_Salome.pdf) [en línea]



**Gobierno  
Provincial**

MINISTERIO DE  
EDUCACION

Dirección de Planeamiento  
e  
Investigación Educativa

Consejo General de  
Educación

Vezub, L.F. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía, Universidad de Buenos Aires. En: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev111ART2.pdf> [en línea]

Vigotsky, L. (1979). *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. Barcelona, Crítica- Grijalbo.

Zamborain R., Bengochea N., Sartori F., (2010) Una Aproximación a la Política Lingüística en la Provincia de Corrientes en torno al caso del Guaraní y el Portugués Área temática: Políticas lingüísticas. Derechos lingüísticos. UBA. <http://www.linguasur.org.ar/panel/archivos/127d6e4a82ce58389a4648773d6c6405BengocheaSartoriZamborainCorrientes.pdf> [en línea]

Zamero Marta (2010). La Formación Docente en la Alfabetización Inicial como Objeto de Investigación. Buenos Aires, Ministerio de Educación, INFoD (Instituto Nacional de Formación Docente). En: [http://cedoc.infed.edu.ar/upload/La\\_formacion\\_docente\\_en\\_alfabetizacion\\_inicial\\_como\\_objeto\\_de\\_investigacion\\_1.pdf](http://cedoc.infed.edu.ar/upload/La_formacion_docente_en_alfabetizacion_inicial_como_objeto_de_investigacion_1.pdf) [en línea].



**ANEXO**

**Cuestionario para los docentes que participaron en el Proyecto de  
"Alfabetización Inicial" Cohorte 2010**

Sr./a Docente:

Tenga la amabilidad de responder a este cuestionario que se utilizará como insumo para planificar futuras acciones de desarrollo profesional.

Las líneas de punto deberá completar y los ítems de selección múltiple deberá marcar con una tilde en el/os casillero/s correspondiente/s.

**Características personales**

1.Sexo:

Masculino

Femenino

2.Edad:

Hasta 29 años

30 a 39 años

40 a 49 años

50 años y más

3.Estado civil:

Soltero

Casado

Viudo

Divorciado

Unido de hecho

4.Hijos:

Si            ¿Cuántos?.....

No

5.Antigüedad en la docencia:.....años

6.Antigüedad en el primer ciclo:.....años

7.Situación de revista:

Titular

Interino



Suplente

8. Conocimiento de otra lengua:

Si            ¿Cuál?.....

No

9. Conocimiento de computación:

Si

No

10. ¿Realiza otra actividad laboral en contra turno?

Si            Tiempo que le demanda: .....horas diarias

No

11. Con respecto a la labor docente que desempeña actualmente, considera Ud. que la formación académica inicial (la recibida en el profesorado) lo preparó de manera:

Eficiente y suficiente

Eficiente pero insuficiente

Ineficiente e insuficiente

12. Actualmente ¿realiza alguna carrera?

No

Licenciatura

Postítulo (actualización académica, especialización, diplomatura superior)

Posgrado (especialización, maestría, doctorado)

13. ¿Cómo considera que fue su formación profesional (capacitación, perfeccionamiento y actualización)?

Más teórica que práctica

Más práctica que teórica

Igualmente teórica que práctica

**Características del grupo clase**

14. Cantidad de alumnos:.....

15. En su grupo actual ¿cuál es la cantidad de alumnos con sobre edad?

Ninguno

De 1 a 3



- De 4 a 6
- De 7 a 9
- 10 y más

16. De los alumnos registrados ¿qué porcentaje asiste regularmente?

- Hasta el 50%
- Entre el 51 y 60%
- Entre 60 y 70%
- Entre el 71 y el 80%
- Entre el 81 y el 90%
- 91% y más

17. ¿Hablan otra lengua:

- Si            ¿Cuál?.....
- No            Ir a 19

18. De los alumnos registrados ¿qué porcentaje habla otra lengua?

- Hasta el 25%
- Entre el 26 y el 50%
- Entre el 51 y el 75%
- Entre el 76% y más

19. Nivel socioeconómico de la mayoría:

- Alto
- Medio
- Bajo

20. Nivel educativo de los padres de la mayoría de sus alumnos

- Ninguno
- Primaria Incompleta
- Primara completa
- Secundaria Incompleta
- Secundaria completa
- Superior incompleta
- Superior completa



21. ¿Qué grado de apoyo en las tareas escolares reciben sus alumnos por parte de los padres?

- Mucho
- Bastante
- Poco
- Nada

**Características institucionales**

22. Apoyo del supervisor:

- Mucho
- Bastante
- Poco
- Nada

23. Apoyo del equipo de conducción:

- Mucho
- Bastante
- Poco
- Nada

24. Existencia de un proyecto alfabetizador institucional:

- Si
- No

25. ¿Considera que el material recibido es suficiente para implementar las propuestas del Curso de Alfabetización Inicial?

- Suficiente
- Bastante
- Poco
- Insuficiente

**Características del proyecto de Desarrollo Profesional de Alfabetización Inicial**

26. ¿Completó la capacitación del proyecto de Desarrollo Profesional de Alfabetización Inicial?



Si

No

27. ¿Pudo implementarla?

Si

No (Pasar al ítem 29)

28. ¿Qué resultados obtuvo?

.....  
.....  
.....

29. Señale tres aspectos positivos del Proyecto de Alfabetización Inicial:

19.1.....

19.2.....

19.3.....

30. Señale tres aspectos negativos del proyecto:

20.1.....

20.2.....

20.3.....

31. Señale tres propuestas de cambio:

21.1.....

21.2.....

21.3.....

32. ¿Asistió a otra capacitación en lecto-escritura?

Si ¿Cuál?.....

No

33. ¿Cómo enseña a leer y a escribir a sus alumnos?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....



.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

34. ¿Desea agregar alguna otra observación?

.....  
.....  
.....

Muchas gracias.