



Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
Programa Uruguay

Maestría en Educación, Sociedad y Política
Promoción: 2018 - 2020

Concepciones docentes de alfabetización: encuentros y desencuentros con las
políticas educativas de orientación curricular, evaluación de aprendizajes y
formación en servicio

Tesis para obtener el grado de Maestría en Educación, Sociedad y Política

Presenta:

Emilce Isabel Alsina Matonte

Directora de Tesis: Gisela Argenti

Codirectora de Tesis: Eloísa Bordoli

Montevideo, octubre 2020

Índice

Índice.....	ii
Índice de tablas.....	v
Resumen.....	vi
Abstract	vii
Introducción	1
Problema de investigación.....	1
Objetivo general	1
Objetivos específicos.....	1
Argumento central	2
Síntesis de los contenidos del documento	4
Capítulo I. Marco teórico	5
1.1. Estado de la cuestión	5
1.2. Introducción a las categorías conceptuales para el análisis.....	7
1.2.1. El concepto de alfabetización	8
1.2.2. Concepciones docentes sobre la alfabetización y su enseñanza.	10
1.2.3. Las políticas educativas y su vinculación con la alfabetización en Uruguay.	11
1.3. El aporte de las informantes calificadas a la construcción del concepto de alfabetización en el contexto de los espacios de orientación curricular y formación en servicio.....	16
1.3.1. Concepciones de alfabetización que circulan en los espacios de orientación curricular, formación en servicio y evaluación de aprendizajes.....	16
1.3.2. La concepción de alfabetización de las informantes calificadas.	16
Capítulo II. Metodología.....	24
2.1. Definición de la unidad de análisis.....	24

2.2. Encuadre metodológico	25
2.3. Alcance de la investigación	26
2.4. Fuentes e instrumentos de recolección de información.....	27
2.4.1. Entrevista.	27
2.4.2. Grupo focal.	28
2.4.3. Análisis documental.....	29
2.5. Validez y confiabilidad.....	29
2.5.1. Validez del paradigma en el que se sustenta el marco teórico.....	30
2.5.2. Pertinencia de la muestra.	31
2.5.3. Técnicas y estrategias para el análisis de los datos.....	31
Capítulo III. Análisis de resultados.....	32
3.1. Las concepciones docentes sobre la alfabetización y su enseñanza.....	32
3.1.1. Las concepciones de alfabetización.....	32
3.1.2. La enseñanza de la alfabetización en el ámbito escolar.....	38
3.2. Incidencia de las políticas de evaluación de los aprendizajes vinculados a la alfabetización en las concepciones docentes.....	40
3.3. Incidencia de las políticas de orientación curricular en cuanto a la alfabetización y su enseñanza en las concepciones docentes.....	43
3.4. Incidencia de las políticas de formación en servicio sobre alfabetización en las concepciones docentes	47
3.5. Análisis de los grupos focales	50
3.5.1. Observaciones sobre la dinámica de cada grupo.	50
3.5.2. Resultados obtenidos.	50
3.6. Análisis de documentos oficiales en relación con el concepto de alfabetización... ..	60
3.6.1. Programa de Educación Inicial y Primaria (PEIP)	61
3.6.2. Documento Base de Análisis Curricular (DBAC)	63
3.6.3. Marco Curricular de Referencia Nacional (MCRN).....	66

3.6.4. Orientaciones de políticas educativas del Consejo de Educación Inicial y Primaria Quinquenio 2016 – 2020.....	66
Capítulo IV. Conclusiones	68
4.1. Encuentros y desencuentros entre las concepciones docentes sobre alfabetización	68
4.1.1. La ausencia de una concepción personal elaborada sobre alfabetización ..	69
4.1.2. La pluralidad de concepciones que emergen durante el proceso de reflexión de los y las docentes sobre el concepto de alfabetización	70
4.1.3. La autopercepción de los y las maestras como aplicadores de políticas educativas	72
4.1.4. Los y las maestras y su autopercepción de <i>analfabetos/as funcionales</i> en el contexto de la enseñanza de la alfabetización desde una perspectiva crítica	73
4.2. Encuentros y desencuentros entre las concepciones docentes sobre alfabetización y las políticas de orientación curricular	73
4.3. Encuentros y desencuentros entre las concepciones docentes sobre alfabetización y las políticas de formación en servicio.....	74
4.4. Encuentros y desencuentros entre las concepciones docentes sobre alfabetización y las políticas de evaluación de aprendizajes.....	74
4.5. Aportes y reflexiones para seguir pensando la alfabetización en el segundo ciclo escolar.....	75
Referencias bibliográficas.....	77
Anexos.....	82
Tablas de análisis de datos de pruebas formativas SEA 2019.....	82
Tabla de grupos focales	83
Tablas de análisis de documentos a partir de palabras claves	86
A.4. Pautas de entrevista	89
A.4.1. Pauta de entrevista a docentes.....	89
A.4.3. Pauta de entrevista a experto de formación en servicio.....	90
A.4.4. Pauta de entrevista a experto en evaluación de aprendizajes.....	90

Índice de tablas

<i>Tabla 1. Niveles de aceptabilidad en Matemática (ANEP, 2019)</i>	<i>82</i>
<i>Tabla 2. Niveles de aceptabilidad en Lengua (ANEP, 2019)</i>	<i>82</i>
<i>Tabla 3. Niveles de aceptabilidad en Ciencias Naturales (ANEP, 2019)</i>	<i>82</i>
<i>Tabla 4. Análisis de grupos focales</i>	<i>83</i>
<i>Tabla 5. Conceptos que aparecen en el Programa de Educación Inicial y Primaria (2008) .</i>	<i>86</i>
<i>Tabla 6. Conceptos que aparecen en el Documento Base de Análisis Curricular</i>	<i>87</i>
<i>Tabla 7. Concepto de alfabetización en el Marco Curricular de Referencia Nacional</i>	<i>87</i>
<i>Tabla 8. Conceptos citados en las Orientaciones de Políticas para la Educación</i>	<i>88</i>

Resumen

En Uruguay el egreso escolar es universal; no obstante, uno de cada tres casos presenta extraedad por lo que la alfabetización y su enseñanza representan un problema para el segundo ciclo escolar, ya que un tercio de la población escolar que egresa lo hace en calidad de *analfabeto funcional*. Con el propósito de revertir esta situación, la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) propone para el quinquenio 2016-2020 una serie de políticas curriculares, de formación, de supervisión y de evaluación de aprendizajes. Sin embargo, en 2019 los resultados de las pruebas estandarizadas indican que los niveles de aceptabilidad continúan siendo descendidos. Cabe entonces preguntarse, ¿cómo inciden las políticas de formación en servicio, orientación curricular y evaluación en las concepciones sobre la alfabetización y su enseñanza que tienen los y las maestras de segundo ciclo escolar? Conocer la incidencia de estas políticas en las concepciones de los y las maestras tiene como propósito identificar los encuentros y desencuentros entre estas y aquellas, así como también poder recuperar del discurso, nuevas ideas sobre cómo abordar el problema de la alfabetización y su enseñanza en el segundo ciclo escolar. Se trata de un estudio colectivo de casos en la ciudad de Barros Blancos cuya población escolar se encuentra en situación de extrema vulnerabilidad socioeducativa. Las técnicas utilizadas son la entrevista semiestructurada, el grupo focal y el análisis documental, con el propósito de lograr dar la mayor fiabilidad y validez a los resultados obtenidos durante el proceso.

Palabras claves: concepciones docentes sobre alfabetización, políticas de formación en servicio y orientación curricular, políticas de evaluación de aprendizajes.

Abstract

In Uruguay, school graduation is universal; however, one out of every three cases is held back so that literacy and its teaching represent a problem for the second school cycle, since one third of the school population that graduates is *functionally illiterate*. To attempt to reverse this situation, the National Public Education Administration (ANEP) has proposed a series of curricular, training, supervision and learning assessment policies for the quinquennium 2016-2020. However, in 2019 the results of standardized tests indicated that the levels of acceptability have continued to decline. How, then, do in-service training, curricular orientation, and assessment policies impact the conceptions of literacy and its teaching held by secondary school teachers? The purpose of knowing the impact of these policies on teachers' conceptions is to identify the agreements and disagreements between these conceptions and the policies mentioned along with the possibility of recovering from discourse on new ideas and on ways to approach the problem of literacy and its teaching in the second school cycle. This is a collective study of cases in the city of "Barros Blancos" whose school population is in a situation of extreme socio-educational vulnerability. The techniques used are the semi-structured interview, the focus group and documentary analysis, with the aim of giving the greatest reliability and validity to the results obtained during the process.

Keywords: teaching conceptions on literacy, in-service training policies and curricular orientation, learning assessment policies.

Introducción

Problema de investigación

En Uruguay, cada centro escolar responde a una serie de políticas elaboradas por la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) que se materializan a través de distintas líneas de intervención dentro de las cuales se destacan la formación en servicio, las orientaciones curriculares y la evaluación de aprendizajes, elaboradas por diferentes entidades del Estado; en este caso el Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) es el encargado de hacerlo.

Estas políticas se plasman en el documento “Orientaciones de políticas educativas del Consejo de Educación Inicial y Primaria” (ANEP/CEIP, 2017b) y estipulan las líneas estratégicas de intervención para todos los centros educativos del país, tanto públicos como privados. Entre los desafíos planteados por este documento se encuentran “mejorar las condiciones del egreso de primaria” (ANEP/CEIP, 2017b, p.56) y “universalizar el egreso de educación media básica” (ANEP/CEIP, 2017b, p.56).

Las escuelas de alta vulnerabilidad sociocultural presentan niveles descendidos de alfabetización (*analfabetismo funcional*) en el egreso escolar, lo que se traduce en un mayor riesgo de desvinculación en educación media básica.

Teniendo en cuenta que son los y las maestras de segundo ciclo quienes deben afrontar el desafío de alfabetizar en este contexto situacional, se plantea la siguiente interrogante: ¿Cómo inciden las políticas de formación en servicio, orientación curricular y evaluación en las concepciones que tienen los y las maestras de segundo ciclo escolar respecto a la alfabetización y su enseñanza?

Objetivo general

Analizar las concepciones de los y las maestras referidas a la alfabetización en el segundo ciclo escolar para proponer nuevas miradas sobre los encuentros y desencuentros de estas con las políticas de orientación, formación y evaluación, desde una perspectiva contextualizada y no jerárquica.

Objetivos específicos

- Conocer las concepciones sobre alfabetización presentes en los discursos de docentes del segundo nivel de primaria.
- Identificar las políticas de formación en servicio, orientación curricular y evaluación que los y las maestras vinculan a la alfabetización en el segundo ciclo.

- Establecer relaciones entre las concepciones docentes sobre la alfabetización y las políticas de formación, orientación y evaluación a la luz del marco teórico de referencia para delimitar espacios de encuentro y desencuentro.
- Difundir los hallazgos realizados en la presente investigación en los distintos niveles implicados como un aporte más al momento de pensar nuevas estrategias de intervención.

Argumento central

Esta investigación contribuye al tema de la alfabetización en el segundo ciclo escolar desde una perspectiva que se centra en la percepción que los y las maestras tienen del concepto en cuestión y su relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Estudiar las concepciones docentes sobre alfabetización en el segundo ciclo escolar en contextos de vulnerabilidad socioeconómica se justifica, en primer lugar, porque es en estas escuelas donde los niveles de alfabetización son más descendidos en Uruguay. En segundo lugar, porque existe abundante bibliografía sobre el tema desde su definición teórica y vinculada a los resultados obtenidos en las pruebas estandarizadas, pero poco se conoce sobre cómo se dan los procesos de alfabetización en las escuelas, en particular en el segundo ciclo. En tercer lugar, porque, si bien la alfabetización es definida en el *curriculum* desde la perspectiva crítica de la enseñanza como una meta a cumplir en todo el proceso de escolarización, su carácter en tanto objeto de enseñanza, es ambiguo y difuso en los documentos oficiales.

La vinculación de las concepciones identificadas con las políticas de orientación curricular y formación en servicio se fundamenta en que estas son diseñadas para acompañar el proceso de enseñanza que llevan adelante los y las maestras, mientras que las políticas de evaluación de aprendizajes tienen, desde su justificación, un carácter formativo que pretende aportar nuevas perspectivas a los y las docentes para que puedan tener una mirada más amplia de los procesos personales de aprendizaje.

En consecuencia, reconocer la incidencia de estas políticas educativas en las concepciones docentes sobre alfabetización y en las decisiones que toman al momento de diseñar sus prácticas representa un insumo valioso para analizar el lugar que ocupa en el currículo la alfabetización como objeto de enseñanza.

Asimismo, para que los objetivos puedan concretarse, es decir, para lograr conocer las concepciones de los y las maestras sobre alfabetización y establecer relaciones entre estas y las políticas de orientación curricular, formación en servicio y evaluación de aprendizajes, se

adopta la decisión metodológica de realizar un estudio múltiple de casos en el que la técnica de procesamiento de la información recabada es el análisis del discurso.

Rapley (2007) plantea que el lenguaje es tanto performativo como funcional ya que nunca representa un medio neutral y transparente de comunicación, por lo que el interés de analizar el discurso en este estudio radica en conocer e interpretar la versión específica que los y las maestras tienen acerca de la alfabetización, qué significados le atribuyen, cómo se describe el concepto, qué se excluye y por qué se hace.

Según el constructivismo social, el discurso se configura en un contexto histórico determinado y está atravesado por dimensiones sociales, económicas, políticas e ideológicas de las cuales los sujetos no siempre son conscientes (Rapley, 2007). El concepto de alfabetización se configura de manera progresiva en América Latina en el siglo XX y se transforma acompañando los procesos políticos y sociales que dan cuenta de la idea de ciudadana/o a la que cada sociedad aspira. No obstante, en el imaginario social coexisten las distintas acepciones del concepto que son naturalizadas y que, muchas veces, no se corresponden con aquella que, en teoría, es la que más se ajusta a las necesidades o características de la sociedad actual.

En Uruguay, la alfabetización no es un tema que se aborde desde la formación de grado de manera específica, aparece tangencialmente a través de los autores en las distintas asignaturas, pero su conceptualización no es objeto de enseñanza y análisis. De esta forma, la concepción que los y las maestras tienen sobre alfabetización, que es la que se pone en juego en sus prácticas de manera explícita y/o implícita, es una construcción personal que depende de los procesos formativos que regula de manera autónoma cada docente.

En relación con los antecedentes vinculados al tema de la presente investigación, se cuenta con una amplia literatura sobre el concepto de alfabetización, los resultados de las evaluaciones estandarizadas a nivel nacional e internacional, así como también sobre las actividades específicas de lectura y escritura en el segundo ciclo, en lugar de, son escasas las referencias a estudios e investigaciones sobre las concepciones docentes acerca de la alfabetización, en especial en el segundo ciclo escolar. Este vacío de conocimiento referente a las formas en que los y las maestras conciben la alfabetización en el segundo ciclo escolar representa otro argumento de peso al momento de justificar la validez e importancia de la presente investigación: los y las docentes del segundo ciclo escolar en la actualidad, tienen escasos insumos teóricos que resulten valiosos al momento de reflexionar de manera situada sobre sus prácticas alfabetizadoras y promover transformaciones en ellas desde una mirada crítica y fundamentada.

Síntesis de los contenidos del documento

El presente trabajo se estructura en cuatro capítulos en los que se desarrollan los aspectos teóricos, metodológicos, el análisis de los resultados y las conclusiones.

El primer capítulo abarca el marco teórico de referencia presentando, por una parte, el estado de la cuestión donde se analiza el concepto de alfabetización en su progresión histórica, la situación actual de la alfabetización en nuestro país y su vinculación con las políticas exteriores. Por otra parte, las categorías de análisis que permitirán realizar un análisis conceptual del problema de investigación; estas se definen a partir de los objetivos de la presente investigación y son: concepciones docentes de alfabetización, políticas de orientación curricular, políticas de formación en servicio y políticas de evaluación de aprendizajes.

El segundo capítulo desarrolla la metodología de investigación explicitando las características de la muestra, justificando las decisiones adoptadas, describiendo las características de las metodologías *estudio múltiple de casos y análisis de discurso*, así como también, explicando las técnicas empleadas y la forma en que ha de realizarse el trabajo de campo, el procesamiento de la información y su posterior análisis. Igualmente, se explicitan los criterios de validez y confiabilidad que orientan el presente estudio.

El capítulo de análisis de los resultados desarrolla con detenimiento las concepciones docentes sobre alfabetización y las categoriza en función de su vinculación con el marco teórico, de manera posterior se desarrollan los hallazgos vinculados a la percepción de los y las maestras sobre las políticas de evaluación de aprendizajes, de orientación curricular y de formación en servicio. Luego, se analizan los grupos focales tomando como referencia las categorías conceptuales que orientan la investigación y las relaciones que se establecen entre ellas. Finalmente, se analizan los documentos curriculares oficiales que orientan las prácticas de enseñanza en educación primaria para identificar cuál es el lugar que la alfabetización tiene en el *curriculum*.

El capítulo de conclusiones se estructura, atendiendo a los objetivos de la presente investigación, en función de los encuentros y desencuentros hallados entre las concepciones de los y las maestras del segundo ciclo escolar de escuelas de alta vulnerabilidad socioeconómica y las políticas educativas de evaluación de aprendizajes, orientación curricular y formación en servicio. Por último, se presentan aportes y reflexiones para seguir pensando el problema de la calidad del egreso escolar y su relación con las concepciones de alfabetización que tienen los y las maestras.

Capítulo I. Marco teórico

1.1. Estado de la cuestión

En relación con el área de interés de este proyecto, existen múltiples investigaciones centradas en cómo aprenden a leer y escribir los niños y niñas en la etapa inicial; no obstante, pocas investigaciones centran su tema de interés en las concepciones docentes sobre alfabetización.

Guzmán (2017), en su investigación “Aprendizaje de los profesores sobre alfabetización y métodos de enseñanza” donde entrevista a estudiantes de formación docente y a maestras en ejercicio en el área de educación inicial, concluye que las docentes entrevistadas tienen una concepción instrumentalista de la alfabetización y a pesar de haber tenido formación teórica, conocen las metodologías de enseñanza de la lectura y la escritura desde la práctica.

El estudio de Guzmán (2017), destaca además, la escasa concordancia que existe entre los métodos de enseñanza y los procesos de aprendizaje. La evaluación para estas docentes se centra en los resultados, lo que deja en evidencia la ausencia de estrategias para acompañar el proceso de aprendizaje. Finalmente, concluye afirmando que la imprecisión de las educadoras en relación con los métodos de enseñanza de la lectura y escritura coincide con su desconocimiento sobre “la naturaleza del objeto de estudio de la alfabetización” (p.115).

Por otra parte, una investigación de la Universidad Abierta Interamericana de Argentina llevada adelante por Rotstein de Gueller y Bollasina (2010), centra su estudio en las concepciones y prácticas de escritura de los docentes de educación media. Fueron entrevistados 20 docentes de distintas áreas de conocimiento disciplinar, de instituciones públicas y privadas, en un rango de edad comprendido entre los 24 y los 60 años. Este estudio concluye que en la mayoría de los casos la escritura es concebida por los y las docentes como un medio para otro fin, ya sea fortalecer el contenido disciplinar trabajado, evaluar o simplemente a efectos de que los y las estudiantes puedan organizar y conservar la información manejada en clase. Se concluye en este estudio que si bien los y las profesoras “[...] promueven la escritura en el aula, no siempre intervienen y enseñan a escribir en el contexto de su campo disciplinar [...]” (p.68).

Emilia Ferreiro es una psicóloga psicogenética, pedagoga e investigadora argentina cuyo trabajo se centra en la reflexión y el debate sobre los métodos tradicionales de enseñanza de la lectura y escritura, se trata de una referente latinoamericana en el tema alfabetización. En 2003 es entrevistada por Nora Veiras, quien la interroga sobre el bajo nivel

de desempeño en lectura y escritura de los y las jóvenes que ingresan a la universidad en Argentina. Al respecto, Ferreiro plantea que cada nivel educativo tiene una función en el proceso de alfabetización de las y los estudiantes y explica igualmente que el hecho de creer que se alfabetiza tan solo en los dos primeros años de educación primaria impide que se visualice cuáles son las tareas alfabetizadoras propias de los niveles siguientes.

Ferreiro señala también el problema de que se asigne la tarea de alfabetizar exclusivamente a los docentes de Lengua, ya que cada área tiene formas de hablar, leer y escribir que le son propias (Veiras, 2003). Cabe destacar que en Uruguay el CEIP separa la educación inicial en dos ciclos, el primer ciclo se encuentra comprendido entre nivel inicial 3 años y tercer año escolar, mientras que el segundo ciclo se halla constituido por los grupos de 4.º, 5.º y 6.º año escolar. Teniendo en cuenta el aporte de Ferreiro, puede deducirse que existe una tradición escolar de alfabetizar solamente en el primer ciclo escolar.

El Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe (Argentina) publica en el año 2003 el documento “Integración de las áreas en el proyecto de alfabetización”, en cuya introducción se hace explícita la necesidad de que “todas las áreas del *currículum* contribuyan al proyecto alfabetizador, para que el proyecto alfabetizador contribuya a la profundización del conocimiento en todas las disciplinas” (p.7). Este documento orienta a los y las docentes de todas las áreas de conocimiento a partir de fundamentos teórico-didácticos específicos de cada disciplina.

En relación con la educación primaria en Uruguay, Echeveste (2015) realizó un trabajo sobre prácticas de enseñanza de escritura en el segundo ciclo de educación primaria; por otra parte Peluffo (2017) presentó en el tercer encuentro de educación de la Universidad Claeh el póster de una investigación sobre la enseñanza de la escritura en sexto año. Ambos estudios se encuentran centrados en la enseñanza de la escritura desde el enfoque del área de conocimiento de la Lengua, pero recuperan las concepciones docentes y las propuestas de enseñanza para el análisis del problema particular de cada una de estas investigaciones, por lo que se consideran aportes valiosos para el presente estudio.

Aún no se ha podido recuperar de las bases de datos disponibles hasta el momento, estudios que indaguen las concepciones de las maestras y maestros sobre la alfabetización como contenido de enseñanza en otras áreas de conocimiento o desde la interdisciplina, tal como lo plantea el marco teórico que sustenta el presente trabajo de investigación.

1.2. Introducción a las categorías conceptuales para el análisis

El presente estudio se enmarca en el área de políticas educativas; estas “[...] se basan en cuatro principios rectores que el Consejo de Educación Inicial y Primaria ha definido: calidad, integralidad, inclusión y participación” (ANEP/CEIP, 2016, p.13). A la vez se organizan en cinco líneas pedagógicas estratégicas que son la expansión de la educación inicial, la expansión del tiempo pedagógico, el desarrollo de políticas de mejoramiento curricular, el fortalecimiento y extensión de las propuestas de formación permanente de docentes y la adecuación de centros educativos para atender la diversidad de su población estudiantil.

Tomando como base el organigrama presentado en el documento de orientaciones sobre políticas educativas citado en el párrafo anterior, se explicitan los desafíos para el período 2016-2020 que son: potenciar la educación inicial, mejorar las condiciones del egreso escolar, universalizar el egreso en educación media básica y duplicar el egreso en la educación media superior, además de coordinar con centros educativos abiertos a la comunidad que promuevan la continuidad educativa y la contigüidad territorial (ANEP/CEIP, 2016).

El desafío de mejorar la calidad del egreso escolar responde a los fines que se propone el Programa de Educación Inicial y Primaria 2008 en su fundamentación general, que explicita el perfil de egreso al que suscribe ideológicamente: “Las escuelas del estado como esferas públicas democráticas están llamadas a redefinir sus fines en cuanto a la alfabetización crítica de las nuevas generaciones” (ANEP/CEIP, 2013, p.24). Un estudiante que egresa de la escuela debería haber desarrollado aquellas habilidades propias de un proceso de alfabetización crítica acordes a su etapa de desarrollo biopsicosocial.

No obstante, el programa no define qué entiende por alfabetización crítica y tampoco aparece esta como contenido explícito de enseñanza. Al respecto Giroux (2019) refiere: “Hay cosas que se enseñan pero de las que nunca se habla, y el mensaje real es invisible” (p.2). El *currículum* oculto, se configura en prácticas que se naturalizan a través de las rutinas como formar fila o levantar la mano para que se otorgue la palabra; estas prácticas de disciplinamiento están orientadas a formar una clase de ciudadanos, con un perfil de obediencia ante la autoridad encarnada por el maestro que luego se trasladará a la obediencia al patrón, por ejemplo.

Se concluye pues que la alfabetización forma parte del *curriculum* oculto ya que no se hace visible en el programa como contenido de enseñanza y por ello resulta fundamental definirla en este contexto para que sea posible analizar las concepciones de los y las maestras.

1.2.1. El concepto de alfabetización

La alfabetización crítica, que se enuncia en el Programa de Educación Inicial y Primaria, hace referencia explícita a la obra de Paulo Freire y es analizada por Martínez Gómez (2016) a partir de la subdivisión del proceso en tres etapas: palabra generadora, codificación y descodificación. La primera se relaciona con la vida cotidiana del educando, con las palabras familiares y con alto contenido afectivo, recupera sus saberes, sus valores y sus intereses, lo que evita la ruptura entre el saber escolar y el saber comunitario, entre el lenguaje estándar de la escuela y el lenguaje cotidiano. La segunda etapa consiste en apropiarse del código a través de representaciones visuales que les permitan a las y los estudiantes establecer asociaciones y producir textos con sentido desde lo gramatical y lo afectivo. Finalmente, la etapa de descodificación implica poder leer y analizar críticamente los textos en su contexto real, poder hacer su propia lectura crítica del mundo.

“Según la definición elaborada por la UNESCO en 1958, (la alfabetización) es la capacidad de una persona para leer y escribir, comprendiéndolo, un enunciado sencillo y conciso sobre hechos relacionados con su vida cotidiana” (UNESCO, 2007, p.369). En 2007 la alfabetización es definida por el mismo ente en su glosario como “un proceso de aprendizaje que permite a las personas alcanzar objetivos personales, desarrollar sus conocimientos y potencial y participar plenamente en la vida de la comunidad y la sociedad en su conjunto” (UNESCO, 2007. p.369). Esta definición sigue vigente y se amplía al incorporar el desarrollo de competencias y/o habilidades para la vida tales como comprender, crear, interpretar y comunicar, para ampliar las oportunidades de desarrollo personal y comunitario (UNESCO, 2019).

Elichiry (2009) manifiesta: “Reconocemos el campo de la alfabetización como netamente interdisciplinario” (p.116), es decir, alfabetizar implica enseñar a leer y escribir desde la mirada de las distintas áreas de conocimiento en interacción, para promover la reflexión crítica sobre la Lengua y las posibilidades que brinda a las y los educandos en la comprensión de cada una de las áreas de conocimiento. Por ello se hace necesario definir qué se entiende por alfabetización científica, tecnológica, social, artística o crítica, al momento de trabajar la alfabetización como contenido.

Braslavsky (2003) plantea que existe otra alfabetización, la “desescolarizada”, aquella que tiene lugar en el contexto de pertenencia de los y las estudiantes. Para esta autora la alfabetización escolar solamente adquiere sentido cuando actúa como complemento de la alfabetización desescolarizada, es decir cuando aporta nuevos insumos para enriquecer a la primera y promover la lectura y escritura desde una mirada crítica de su lugar social, político y económico en el mundo. Esta alfabetización desescolarizada es la que Paulo Freire toma como punto de partida y referencia para desarrollar su propuesta de alfabetización crítica, tal como se explicitó anteriormente.

Pero, ¿por qué es importante definir con claridad qué se entiende por alfabetización en el *currículum* oficial? Quizás porque “[...] no es una cuestión meramente académica sino que tiene otros alcances cuando se reconoce que la política afecta a la definición de la alfabetización y que, a su vez, la definición afecta a la política” (Braslavsky, 2003, p.3).

Braslavsky (2003) concluye que: “la alfabetización, originalmente referida a la adquisición de la lectura y la escritura, es un proceso cambiante en la evolución cultural e histórica que se co-construye socialmente en el continuo de la evolución individual del ser humano” (p.12).

Este trabajo asume, en consecuencia, a la alfabetización desde una perspectiva teórica crítica, entendiéndola como el proceso individual de apropiación del lenguaje a través de las diversas formas de expresión humana, que se realiza a lo largo de toda la vida, que se aprehende en interacción con otras personas en un contexto cultural e histórico en constante progresión. Tiene lugar en los distintos entornos comunitarios por los que transita cada sujeto, dentro de los que el escolar es uno más. Implica aprendizajes específicos de todas las áreas de conocimiento, el desarrollo de habilidades cognitivas complejas, así como también la apropiación significativa de las actividades de lectura y escritura que le permitirán a cada persona asumir una postura crítica frente al conocimiento. En suma, se entiende a la alfabetización como una práctica epistémica en la que el sujeto es constructor del discurso con el que estructura su realidad.

Es importante destacar que aquí los conceptos de lectura y escritura se entienden como actividades cognitivas complejas que les permiten a los y las estudiantes construir nuevos conocimientos. Es así que Serrano (2000) destaca: “La lectura implica construir significados, es decir, comprender, pero también deviene en un instrumento útil para aprender significativamente” (p.5). La autora expresa además que la escritura es una actividad que permite la construcción de nuevos conocimientos mediante la apropiación progresiva de esquemas conceptuales.

Solo si se entiende a la lectura y la escritura como actividades cognitivas, estas pueden constituirse en herramientas para actuar sobre el mundo real y transformarlo, es decir, solo así puede promoverse el desarrollo de las habilidades de pensamiento necesarias para que cada sujeto pueda interactuar con su entorno desde la participación activa, consciente y crítica.

Resulta importante definir también, en contraposición, qué se entiende por *analfabetismo funcional*. Braslavsky (2005), señala que el mapa de analfabetismo coincide con el mapa de pobreza y que su concepción se vincula a procesos históricos en devenir, por lo que un sujeto que se consideraba *alfabeto funcional* en 1950 por el simple hecho de decodificar, escribir textos sencillos y realizar cálculos rudimentarios, en la actualidad es considerado un *analfabeto funcional*, ya que sus conocimientos le permiten interactuar socialmente pero no le permiten realizar un análisis crítico de la realidad ni transformarla.

1.2.2. Concepciones docentes sobre la alfabetización y su enseñanza.

Para Moreno y Azcárate (2003), “las concepciones son organizadores implícitos de los conceptos, de naturaleza esencialmente cognitiva y que incluyen creencias, significados, conceptos, proposiciones, reglas, imágenes mentales, preferencias, etc., que influyen en lo que se percibe y en los procesos de razonamiento que se realizan” (p.267).

Por otra parte, Bordoli (2007) expresa que el *currículum* puede concebirse como un “discurso específico de saber-conocimiento” (p.3) cuya estructura puede ser resignificada en tres niveles que son el epistemológico, el político y el subjetivo. El nivel epistemológico refiere a la interpretación que se hace de aquello que es objeto de enseñanza, o sea, de aquello que se constituye en contenido en un contexto situado. El nivel político se articula desde la orientación político-pedagógica que define los fines y las formas en las que este se materializa. Finalmente, el nivel subjetivo corresponde a la relación que establece el sujeto (en este caso los y las maestras) con el texto curricular y que habilita la resignificación semántica desde la singularidad interpretativa; sin embargo, esta singularidad no es ilimitada ya que se encuentra condicionada por factores tales como el contexto histórico y las situaciones particulares de los sujetos.

Partiendo de esta definición, las concepciones que los maestros y las maestras han construido sobre la alfabetización tienen sustento teórico, pero también se basan en las experiencias que como profesionales han vivido en las aulas desde su subjetividad tanto en su rol de alumnos/as como desde su rol docente, de la relación que entablaron con el *currículum*

vigente y con los documentos curriculares que formaron parte de su historia escolar, así como también de su posicionamiento social y político.

Para poder conocer las concepciones docentes sobre alfabetización, es necesario identificar la percepción que los y las maestras de segundo ciclo tienen del concepto más allá de los marcos teóricos subyacentes, ya que conocer sus concepciones habilita el descubrimiento de nuevas acepciones del concepto en un contexto específico situado geográficamente e históricamente.

1.2.3. Las políticas educativas y su vinculación con la alfabetización en Uruguay.

Bordoli (2012) identifica tres estilos de construcción de políticas educativas y en consecuencia de los programas a través de los cuales estas se materializan. La primera se caracteriza por una *verticalidad descendente*, la reforma de la década de los noventa es un ejemplo concreto. Estas políticas se gestan en un escenario neoliberal donde Uruguay se ubica en el contexto latinoamericano del modelo capitalista como un país situado de manera periférica y dependiente, debido al endeudamiento externo heredado del gobierno cívico-militar del período 1973-1985. Además de tener consecuencias severas en el ámbito político y social, como lo fueron la pobreza extrema y la exclusión de la población más vulnerable, las reformas educativas centradas en la descentralización y la conformación de estructuras paralelas diseñaron políticas orientadas a la formación docente, la adopción de patrones internacionales de evaluación de los aprendizajes y la modificación de los currículos. Entre otros; estas tres dimensiones son objeto de análisis en la presente investigación.

Asimismo, Bordoli (2012) identifica un estilo presente a lo largo de toda la historia educativa del Uruguay que se caracteriza por ser *horizontal y asistemático* en los distintos niveles del sistema. Finalmente, el tercer estilo identificado se caracteriza por ser *transversal e intersectorial*, siendo propio de los nuevos gobiernos de centro-izquierda en el país. Esta modalidad incorpora lo “extraescolar” al proceso de construcción de políticas educativas, por lo que aparecen nuevos organismos, actores y ámbitos que traen consigo nuevas miradas, debates, interrogantes y múltiples desafíos en la búsqueda de una real representatividad dentro del sistema educativo así como el surgimiento de políticas de inclusión educativa en base a cinco ejes: calidad e igualdad-equidad, adecuación curricular de los centros educativos, aumento de la eficiencia del sistema, forma de procesar cambios en la educación y el gobierno de la educación.

Este nuevo estilo impulsado por los gobiernos de centro-izquierda en Uruguay hereda todos los constructos de las políticas reformistas de la década de los noventa, tales como los contratos a mediano y largo plazo con organismos internacionales como el Banco Mundial, los colectivos docentes formados profesionalmente en el contexto, de esta reforma y las evaluaciones de aprendizajes definidas por estándares universales de aceptabilidad. Pensar en propuestas alfabetizadoras para América Latina en este contexto implica tener en cuenta estas tensiones existentes entre los estilos que caracterizan la génesis de las políticas educativas.

1.2.3.1 Políticas de evaluación vinculadas a la alfabetización

En función de lo expresado en el apartado anterior, emerge la siguiente interrogante: ¿quién define y cómo se estructuran estas políticas en el quinquenio 2016-2020 en Uruguay?

Si bien como expresa Bordoli (2012) los nuevos gobiernos latinoamericanos impulsan políticas inclusivas en el contexto educativo, heredan los acuerdos internacionales a mediano y largo plazo establecidos en las reformas de la década del 90', ya que Uruguay se inscribe dentro de los países dependientes en el contexto capitalista global. Esta dependencia está marcada por una serie de mecanismos de control dentro de los cuales se encuentra la evaluación estandarizada de aprendizajes.

Las pruebas *Programme for International Student Assessment* (PISA) tienen carácter internacional y evalúan los niveles de apropiación de la alfabetización en Lectura, Matemáticas y Ciencias en estudiantes de educación media básica. Los resultados se toman como referencia para evaluar y reformular las políticas educativas estatales sobre alfabetización tanto en educación media como en educación primaria. En consecuencia, el segundo ciclo de educación primaria tiene carácter de bisagra entre la alfabetización inicial y aquella que es evaluada por competencias en las pruebas PISA en educación media.

PISA define el área Lectura como “la comprensión, el uso y la reflexión sobre textos escritos, con el fin de alcanzar las metas personales, desarrollar los propios conocimientos y potencialidades y participar en la sociedad” (SIMCE, 2004, p.4).

Por otra parte, en relación con el área de Matemática explicita que alfabetización es:

...la capacidad para identificar y comprender el papel que juegan las matemáticas en el mundo, plantear juicios matemáticos bien fundamentados e involucrarse en las matemáticas, según lo requiera una persona en su vida actual y futura como un ciudadano constructivo, preocupado, reflexivo (SIMCE, 2004, p.83).

En cuanto al área de Ciencias es definida de la siguiente manera:

...la capacidad de utilizar el conocimiento científico para identificar preguntas y sacar conclusiones basadas en evidencia, con el fin de comprender y ayudar a tomar

decisiones acerca del mundo natural y de los cambios que la actividad humana produce en él (SIMCE, 2004, p.107).

La prueba PISA no contempla la alfabetización en Ciencias Sociales, Conocimiento Artístico, ni la alfabetización digital o tecnológica. Del mismo modo, las pruebas elaboradas para evaluar en educación primaria, diseñadas por el Sistema de Evaluación de Aprendizajes (SEA), solamente evalúan los aprendizajes en las áreas de conocimiento de Lenguas (Lectura), Matemática y Ciencias Naturales. En el “Informe Evaluación en Línea Pruebas Formativas 2019” (SEA, 2019) se realiza una valoración cualitativa y cuantitativa de los resultados obtenidos en cada área de conocimiento.

Se destacan tres puntos que explican las características y la naturaleza de la prueba en todas las áreas. En primer lugar, la elaboración de las propuestas de forma colaborativa con los componentes de formación del Instituto de Formación en Servicio (IFS) y del Proyecto de Apoyo a la Escuela Pública Uruguaya (PAEPU). En segundo lugar, se especifica que se trata de un instrumento que requiere de intervención docente y da sugerencias al respecto y finalmente, explicita que la finalidad de la misma no es catalogar o categorizar las escuelas sino aportar insumos para la reflexión y la búsqueda de nuevas estrategias.

Con respecto a los resultados a nivel nacional, en todas las escuelas del país que realizaron la prueba, se valoran niveles de aceptabilidad iguales o mayores al 50% en menos del 25% de las consignas a resolver en el área de Matemática, (el análisis de los datos recuperados se encuentra en el anexo de la presente investigación).

Los datos recuperados indican mayores niveles de aceptabilidad en el área de Ciencias Naturales superando en todos los casos el 50% de la prueba, mientras que en el caso de Lenguas la aceptabilidad supera el 50 % de la prueba en 4.º y 6.º año, siendo el área de conocimiento Matemático donde no se logra superar el 25% de aceptabilidad en toda la propuesta en ninguno de los grados.

Si se comparan estos datos con los utilizados por ANEP/CEIP para las orientaciones del quinquenio 2016-2020, tomados de la prueba nacional de aprendizajes para sexto año del 2013 con los datos obtenidos de las pruebas SEA 2019, se aprecia que no ha habido una variación significativa durante los primeros cuatro años del quinquenio. En la prueba nacional de aprendizajes para sexto año, un 39% se ubicó en el nivel 1 en lenguaje que comprende las competencias lectoras más básicas como obtener información explícita y un 13,6% en el nivel bajo 1, o sea que no logran ser evaluados con dicha prueba por no lograr siquiera esos conocimientos básicos planteados para el nivel 1. Lo mismo sucede con

Matemática donde un 34,5% se ubica en el nivel 1 y un 14,3 en el nivel bajo 1 (ANEP/CEIP, 2016).

Es importante destacar que estos datos tienen un propósito de carácter formativo; aun así, la información obtenida permite plantear una serie de interrogantes vinculadas a esta política de evaluación, su implementación en las escuelas y el valor asignado por los y las maestras al momento de trabajar la alfabetización en el aula.

1.2.3.2. Orientaciones curriculares sobre alfabetización

Teniendo en cuenta esta dimensión, las políticas curriculares se transforman en categoría de análisis. Según las “Orientaciones de Políticas Educativas del Consejo de Educación Inicial y Primaria Quinquenio 2016-2020”, el segundo desafío que se plantea ANEP es mejorar las condiciones de egreso de educación primaria, ya que si bien el egreso en nuestro país es universal uno de cada tres estudiantes que egresa de primaria lo hace con al menos un año de extraedad (ANEP/CEIP, 2017b). El documento destaca que tanto la extraedad como el insuficiente desarrollo de habilidades básicas en especial en las áreas de lectura y razonamiento lógico-matemático son los principales factores de riesgo educativo.

Por otro lado, tanto los resultados de las evaluaciones estandarizadas realizadas desde el año 1990 en adelante como las calificaciones de egreso de sexto año escolar, son evidencias claras de que un alto porcentaje de los y las estudiantes que egresan de primaria no cuentan con adecuado nivel de desarrollo de las habilidades básicas transversales en los campos de conocimientos disciplinares específicos necesarios para cumplir con los requerimientos mínimos de educación media básica (ANEP/CEIP, 2017b).

Para lograr revertir estos resultados se propone una revisión curricular que se plasma en el “Documento Base de Análisis Curricular” del año 2016, en el que se pone énfasis en el desarrollo de habilidades cognitivo-lingüísticas en todas las áreas de conocimiento.

Si bien es el área de Lengua la que hace explícito el concepto de alfabetización de la UNESCO (2006) y el de persona alfabetizada a partir de los aportes de Marta Lescano, cada área del documento presenta fundamentos, objetivos, contenidos y perfiles de egreso vinculados al proceso de alfabetización.

Igualmente, se propone como estrategia para mejorar los aprendizajes, la diversificación de los formatos escolares en las escuelas Aprender, de Tiempo Completo y Tiempo Extendido sin profundizar en su conceptualización.

1.2.3.3. La formación en servicio y su abordaje de la alfabetización

Además de contemplar la necesidad de la revisión curricular y la diversificación de formatos, las orientaciones del quinquenio proponen poner mayor énfasis en las políticas de formación en servicio. Las políticas de formación en servicio representan la última dimensión conceptual de análisis de la presente investigación.

Desde el año 2014 el CEIP cuenta con el Instituto de Formación en Servicio, que se aboca a la formación permanente de maestras y maestros en las áreas de conocimiento de Lenguas, Matemática, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Conocimiento Artístico y Educación Sexual. El equipo de coordinación de cada área de conocimiento es quien propone la temática del curso a desarrollar que luego se planifica y lleva adelante en forma conjunta con el equipo de formadores.

En el año 2019, el área de Lengua presentó una propuesta de curso sobre Alfabetización Inicial, no obstante lo cual el resto de las áreas se enfocó en otros contenidos propios de su especificidad. Por otra parte, el componente de formación de PAEPU que trabaja exclusivamente con las escuelas de Tiempo Completo de todo el país, centró su propuesta de formación en la lectura y escritura en todas las áreas de conocimiento desde el año 2017 hasta la fecha, realizando a su vez un abordaje interdisciplinar (Lengua/Ciencias Sociales y Matemática/Ciencias Naturales). Este trabajo ha sido evaluado por un agente externo que es el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEED).

De estos datos se desprende que si bien hubo un cambio significativo en las políticas curriculares relativas a la alfabetización con la elaboración del Documento Base de Análisis Curricular y que las políticas de supervisión responden directamente a las metas propuestas por el CEIP para el quinquenio, las políticas de formación en servicio del CEIP no tienen una orientación específica en este sentido.

En relación con las evaluaciones estandarizadas como SEA, tampoco se reflejan cambios significativos en los resultados, si bien estas son elaboradas con colaboración de miembros del componente de formación tanto del IFS como de PAEPU según declaran los informantes expertos.

Conocer las concepciones que los y las docentes tienen sobre alfabetización y cómo se vinculan estas con las políticas curriculares, de evaluación de aprendizajes y de formación, podrá aportar nuevos insumos no solo para comprender el fenómeno sino también, invirtiendo la lógica jerárquica del sistema, para recuperar insumos que permitan abordar el problema desde otra perspectiva.

1.3. El aporte de las informantes calificadas a la construcción del concepto de alfabetización en el contexto de los espacios de orientación curricular y formación en servicio

Se entrevistó a nueve informantes calificadas (IC)¹: tres de ellas representantes del componente de orientación y supervisión (maestras directoras, maestra inspectora de zona), dos representantes de la División Investigación, Evaluación y Estadística (DIEE) de la Dirección Sectorial de Planificación Educativa de la ANEP y cuatro representantes del componente de formación en servicio con experiencia en el desempeño de los cargos de formadora y/o coordinadora de área de conocimiento, un caso estuvo a cargo de la coordinación general de formación en PAEPU; el desempeño de estas informantes se da en las áreas de Lengua, Matemática, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Conocimiento Artístico.

Los aportes serán analizados en función de las categorías conceptuales que orientan la presente investigación.

1.3.1. Concepciones de alfabetización que circulan en los espacios de orientación curricular, formación en servicio y evaluación de aprendizajes.

Todos las profesionales entrevistadas coinciden en que en ninguno de los tres ámbitos que aquí se analizan hay un acuerdo explícito sobre qué se entiende por alfabetización, si bien en los últimos años se ha abordado de manera recurrente la lectura y la escritura desde todas las esferas. Esto amerita varios niveles de análisis: en primer lugar, la concepción que cada una de las informantes calificadas tiene sobre la alfabetización, en segundo lugar, las discusiones que tienen origen en torno a este concepto dentro de su componente y en tercer lugar, la presencia explícita de la alfabetización en cada uno de estos espacios de producción de conocimiento.

1.3.2. La concepción de alfabetización de las informantes calificadas.

De un total de nueve entrevistas, en siete de ellas se realizó una extensa reflexión en torno al concepto de alfabetización. Resulta interesante destacar que la totalidad de las informantes asumen una definición acorde a la que orienta la presente investigación y la vinculan en su análisis con las otras concepciones que prevalecen sobre ella en la educación formal.

¹Cada Informante calificada será identificada con las letras IC y un número.

Con relación al peso de la concepción hegemónica de la alfabetización y su connotación negativa al momento de integrarla a la educación formal IC1 e IC4 expresan:

No tengo una definición académica, a muchos nos pasa que sabemos de qué hablamos cuando te referís a la alfabetización, o sea, ¿cuáles serían las dimensiones que yo tendría que tomar en cuenta para pensar en la alfabetización? Pienso que tiene que ver mucho con la historia que tenemos, nos cuesta hablar de alfabetización y tener una noción de alfabetización, porque nosotros venimos de una visión de alfabetización que tiene que ver con la enseñanza de unos rudimentos de lectura y escritura para poblaciones adultas analfabetas, o sea, lo asociamos con la alfabetización de las misiones pedagógicas. Inclusive se ha discutido que la tarea de los y las maestras en la escuela no es alfabetizar sino enseñar áreas de conocimiento (IC1).

Cuando la idea de alfabetización se acota a la adquisición del código, entonces estamos lejísimos, eso además generalmente se circunscribe a inicial y primero; ahora en el DBAC con los perfiles de egreso se extiende a tercer año, al menos desde el discurso, pero ahí se corta. En el segundo ciclo estás alfabetizado, porque es algo que se piensa terminado, el alumno se maneja solo, le puedo ofrecer cualquier cosa sin que haya intervenciones intencionales para avanzar y mucho menos para amplificar todo esto en las distintas disciplinas, entonces un texto de ciencias se lee desde el lenguaje, un texto de matemática lo que se lee son los enunciados del problema y no comprenden, no resuelven porque no comprenden lo que leen. Cada área tiene sus formas particulares de decir y de pensar que requieren ser enseñadas (IC4).

En ambos casos se presenta, antes de definir qué se entiende por alfabetización, el problema al que esta se circunscribe y aparece la necesidad de definir dimensiones para analizar el concepto desde la complejidad, de pensar los antecedentes históricos de este concepto en la escuela uruguaya y de reflexionar en torno a las implicancias de estas concepciones en las y los alumnos.

Cuando IC1 refiere a los antecedentes históricos en materia de alfabetización se remonta en primer lugar a la educación de adultos, siendo Paulo Freire el primer antecedente en América Latina en relación con el desarrollo de un método de alfabetización de adultos, si bien su concepción de alfabetización es mucho más amplia ya que para él alfabetizar es “[...] ante todo abrir espacios de lucha, donde los oprimidos se transformasen en sujetos en proceso de conocimiento transformador de su realidad” (Freire, 1988, p.12).

Así como el concepto de alfabetización quedó ligado a la extensa labor de Paulo Freire con las poblaciones adultas más vulnerables de Brasil y de África, en Uruguay, como refiere IC1, los antecedentes de esta concepción de alfabetización se robustecen con las misiones pedagógicas que surgen en 1945 en el contexto de la posguerra desde la Asociación de Estudiantes Magisteriales de Montevideo. Según López (2009) las misiones surgen para abordar la situación de alta vulnerabilidad de las escuelas rurales desde una perspectiva interdisciplinar y comunitaria. Resulta difícil, en consecuencia, pensar el concepto de

alfabetización sin vincularlo a la vulnerabilidad socioeconómica y a los niveles más descendidos de formación aludiendo, pues, a este concepto desde una mirada instrumental y muy básica que se circunscribe a la definición de *alfabeto funcional* de 1960 ya presentada en el marco teórico.

Por otra parte, IC4 recupera la concepción ampliamente identificada en las investigaciones de Emilia Ferreiro (Veiras, 2003) y Berta Braslavsky (2005) de que se alfabetiza solamente en los primeros años de educación primaria, y que esta tarea implica estrictamente la adquisición del código escrito y la mecánica lectora. Esta concepción que persiste en el imaginario colectivo representa un obstáculo al momento de integrar a la alfabetización como contenido de enseñanza.

En consonancia con lo planteado por IC1 e IC4, IC5 plantea que antes de pensar en la alfabetización en sí, hay que pensar cuál es el lugar de la educación en general y la escuela en particular para la familia, señala que los y las niñas llegan a la escuela alfabetizados ya que se trata de un proceso que comienza con el nacimiento y termina con la muerte, y que muchas veces existe una confrontación entre los intereses y necesidades propios de la comunidad y aquellos que se presentan y promueven en la escuela:

El concepto de alfabetización es dinámico, no en un momento de la vida sino en el énfasis que se va a poner en cada momento de la vida, por ejemplo 1.º y 2.º aprendo a leer y escribir, en 3.º debo consolidar cuando la muchos de esos niños y niñas están en proceso de, es decir, en la realidad en la institución escuela, muchas veces no se cumple con esos tiempos que nosotros determinamos a través del currículo formal, cuando está toda la otra alfabetización que está fuera de la escuela y que es tan importante como la alfabetización escolar. Esto representa un problema porque se ha perdido la idea de escuela como motor de ascendencia social, la familia no considera que estar alfabetizado es una oportunidad en lo social, en lo económico. Entonces tenemos que sentarnos a pensar, ¿cuál es la alfabetización que les va a servir a estos niños que ahora están en 5.º y 6.º? Porque también está unido a lo que ellos van a necesitar en su vida porque de repente la alfabetización que le sirve a uno no es funcional para el otro (IC5).

Aparece en este aporte el principio de utilidad expresado desde la idea de funcionalidad, el hecho de que ya no se perciba a la educación como una forma de ascenso social y económico va de la mano de las exigencias crecientes del sistema globalizado para el acceso a puestos de trabajo bien remunerados. En el año 2019 no es suficiente haber terminado el ciclo básico único o el bachillerato para acceder a un puesto laboral que supere el salario mínimo; por otra parte, un peón de la construcción gana más que un maestro, por lo que no hay una correspondencia proporcional entre el salario y la cantidad de años de formación. Además, el diálogo entre la escuela y la comunidad se ve afectado por la tensión entre dos formas distintas del lenguaje, esa alfabetización desescolarizada a la que refiere

Braslavsky (2003) y aquella alfabetización inicial a la que aspira la escuela desde una perspectiva universalista de los aprendizajes, aspecto que también destaca IC5 durante la entrevista.

Según IC1, esta tensión se debe a la creencia de que no es posible alfabetizar si los y las niñas se expresan con su lenguaje de origen, el vocabulario propio de su contexto se visualiza como un problema y no como una oportunidad:

La alfabetización en una población vulnerable, entendiendo que cada grupo tiene su propia alfabetización producto de su entorno más inmediato no es aquella que la escuela promueve. La escuela pretende que las formas de expresión que los y las niñas traen de su entorno hay que eliminarlas, y eso también es un problema, ¿los niños de las escuelas de Barros Blancos no pueden hablar de ciencias usando su forma cotidiana de hablar? Deberían poder, pero es difícil que al alfabetizar formalmente se tome lo que el otro ya sabe para hacerlo parte, y no sustituir una cosa por la otra” (IC1).

En torno a esta dualidad Lev Vigotski y Alexander Luria realizaron un estudio sobre las relaciones que se establecen entre el tipo de organización social, los estilos cognitivos y el aprendizaje desde una mirada macroetnográfica e interdisciplinar; la investigación estaba orientada a indagar “[...] los efectos de la alfabetización en el desarrollo cognitivo, de manera independiente a los efectos de la escolarización. [...] El estudio procura mostrar cómo el desarrollo cognitivo es diferente si la alfabetización está dada en la escuela o fuera de ella” (Elichiry, 2009, p.76).

Pensar en estas tensiones entre la alfabetización desescolarizada o popular y la educación formal, donde la alfabetización aparece como parte del *curriculum* oculto (Giroux, 2019) en el segundo ciclo escolar, donde la comunidad tiene su propio lenguaje y la educación formal no representa una posibilidad para la mejora de la calidad de vida en términos de ascenso económico, adquisición de derechos o estatus social, nos hace plantearnos la interrogante que Elichiry (2009) enuncia y responde a continuación:

Entonces, ¿qué valor tiene la escuela pública para los sectores populares? Consideramos que la misión de la escuela es generar un espacio para la apropiación de la cultura, que es patrimonio de la humanidad [...] La escuela que capta población de los sectores marginalizados dedica solo la tercera parte del tiempo cotidiano a tareas relacionadas directamente con la enseñanza [...] ¿De qué conocimientos históricamente acumulados se podrán apropiar los actores populares? Porque si no se apropian de ellos en la escuela, ¿dónde? (pp.78-79).

Otro de los aportes de las informantes calificadas sobre el concepto de alfabetización, previo a su definición, es su carácter de derecho democrático:

La alfabetización es una forma de construir ciudadanos, que las personas aprendan o incorporen herramientas mínimas las cosas que se presentan a través de la lectura y la

escritura, porque la alfabetización te da derechos, hay que pensar en función de derechos e inclusión porque el que no está alfabetizado está excluido” (IC1)

Poder acercarme a los distintos lenguajes desde el disfrute es un derecho, desde ahí la educación artística amplía el horizonte de la alfabetización y en la medida que las personas tengamos mayores posibilidades de acceder vamos a ser más libres en la elecciones que hacemos también, si yo algo no lo conozco no lo voy a poder elegir” (IC3).

Luego de haber transitado por todas estas consideraciones se presentan las concepciones que estas docentes tienen en relación con la alfabetización; tomaremos de cada una de ellas una dimensión para la profundización del análisis de este concepto en su vinculación con los marcos teóricos preexistentes:

Si los ciudadanos no tienen una base de conocimientos que les permita comprender qué cosas discute la ciencia también son analfabetos porque consume lo que los demás le dicen, no puede adoptar una postura sobre los temas que se discuten en la sociedad. La alfabetización es una construcción compleja, que implica tener conocimientos pero por sobre todo implica una forma de pensar, interpretar o comprender los distintos fenómenos, herramientas para leer y escribir textos de todas las áreas. Mi pregunta es entonces, ¿por qué razón no tenemos una idea definida claramente sobre qué entendemos por alfabetización? (IC1).

En su definición IC1 plantea a la alfabetización como una forma de ejercer la ciudadanía; al respecto Freire (2011) expresa: “No hay nada que contradiga y comprometa más la superación popular que una educación que no permita al educando experimentar el debate y el análisis de los problemas y que no le propicie condiciones de verdadera participación” (p.87). Pensar el concepto desde la dimensión política como instrumento para ejercer la ciudadanía a través de la participación nos remite al lugar que ocupa en el *currículum* oficial desde sus fundamentos generales: se presenta como un medio para lograr una meta, se transforma en consecuencia en una forma de estar en el mundo, en una meta a alcanzar por parte de la escuela pública, pero aún no nos explicita cómo se construyen estas herramientas que habilitan al “sujeto” a acceder a espacios de diálogo y debate social.

Al respecto IC2 se centra en cuáles son esas herramientas que las y los niños han de adquirir en su proceso de alfabetización:

Cuando nosotros pensamos en alfabetizar, lo primero que pensamos es que un niño tenga las macrohabilidades desarrolladas o sea a leer, escribir, hablar y escuchar. La alfabetización no obstante involucra más cosas, no solamente la lectura de un texto escrito, sino una lectura ambiental, de la realidad, de las variables, de los contextos, de mis vínculos con los demás. Una alfabetización integral que trasciende la Lengua como disciplina (IC2).

Al respecto, para ampliar esta noción expresada por IC2 vinculada a las habilidades que han de desarrollar los niños y las niñas en la escuela, Pujato (2016) afirma que en todas

las definiciones “[...] la palabra alfabetización hace referencia a la habilidades lingüísticas y cognitivas necesarias para alcanzar los conocimientos y acceder a la apropiación y recreación de la cultura escrita que la humanidad ha producido a lo largo de su historia” (p.12). No obstante, en la actualidad esta definición aparece como insuficiente y en consecuencia en 1990 con motivo de la celebración del año internacional de la alfabetización, la UNESCO promulgó la Declaración de Educación para Todos e introdujo dos aspectos nuevos al concepto. En primer lugar la definición de la alfabetización como un continuo entre la educación formal y no formal y, en segundo lugar, la vinculación de este concepto a los “cuatro pilares de la educación” elaborado por la Comisión Internacional de Educación para el S XXI que estuvo presidida por Jacques Delors, siendo estos pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser (Pujato, 2016).

Por otra parte, IC3 explica que, si bien el programa del área de Conocimiento Artístico está estructurado en base al concepto desarrollado por Elliot Eisner en la década del setenta del arte como lenguaje, la noción que desde el componente de formación en Conocimiento Artístico del IFS se tiene en la actualidad entiende a la alfabetización como una dimensión más a ser enseñada, aunque agrega:

Lo artístico conecta con lo esencialmente humano, hay un derecho de poder acceder y de poder desarrollarse en esos lenguajes que es necesario que esté en la escuela porque es parte de esos derechos, esencialmente en ese sentido de que pone en juego la integralidad de las personas, la escuela no puede seguir mirando una parte de las personas y no mirarlas en su integralidad (IC3).

Las definiciones anteriores nos sitúan en el *qué*, o sea en qué conocimientos, habilidades o saberes hacen a la alfabetización y en consecuencia a la persona alfabetizada; sin embargo, aún no se define el *cómo* llegar a promover su desarrollo desde la educación formal y en este sentido IC4 aporta nuevos insumos:

Entiendo la alfabetización como un proceso, que no se termina, que está desde las representaciones circunscripto al primer ciclo, pero que yo entiendo que lo excede y que lo atraviesa. Por otro lado está circunscripto al lenguaje a la disciplina área de conocimiento de las Lenguas como está en el programa, pero que también entiendo que lo atraviesa porque uno tiene que alfabetizar en todas las áreas, porque cada disciplina tiene sus formas particulares de decir, de pensar, de leer y de escribir, si me paro desde ahí la alfabetización no la puedo circunscribir a una disciplina, área o como se quiera llamar. Tiene como fin que el individuo sea competente que pueda manejarse leyendo y escribiendo, interpretando lo que se le ofrece para ser leído en cualquiera de las áreas, o sea que sería un proceso que lleva mucho tiempo, que no es algo que se adquiere naturalmente, que requiere de intervención y planificación sistemática y frecuente, intencional, y si lo estamos pensando como horizonte estamos bastante lejos de eso (IC4).

Aquí, la informante se posiciona definiendo a la alfabetización como un saber a ser enseñado, donde resulta necesaria la intervención pedagógica intencional y sistemática. Aparece en cuestión el concepto de práctica educativa como parte integradora del concepto de alfabetización, como aquello que la hace posible en el contexto escolar.

Según Elichiry (2009) “Las prácticas proporcionan al sujeto educativo entramados de inserción en la cultura. Estas no son neutras y sabemos que cada práctica tiene su historia” (p.39). Aquí aparece la relevancia de conocer las concepciones que los y las maestras tienen sobre alfabetización, porque como afirma la autora: “La importancia de pensar las prácticas es porque estas son las formas de “hacer” adoptadas como adecuadas y posibles” (Elichiry, 2009, p.39).

Las concepciones docentes sobre alfabetización son construcciones personales elaboradas a lo largo de su biografía y de forma explícita o implícita responden a un paradigma educativo determinado, como expresa a continuación IC5: “Mi práctica va a depender desde qué teoría yo me ubico desde qué entiendo por leer y escribir”. Por otra parte IC4 agrega:

“Pero, ¿cuál es la diferencia entre leer y escribir y alfabetizar? Como que debería ser lo mismo, porque alfabetizar es leer y escribir desde todas las áreas, pero depende del paradigma, que es lo que entiendo por leer y escribir. Un sujeto que funciona le hace los deberes al sistema y el crítico es el que produce sentido que puede establecer relaciones con otros mundos o otras experiencias y cuando escribe puede hacer con el lenguaje, ambos leen y escriben pero no es lo mismo” (IC4).

Al respecto, Freire (1988) señala que “[...] la metodología está determinada por la relación dialéctica entre teoría y método” (p.15) y en consecuencia es necesario generar espacios de discusión sobre qué se entiende por alfabetización para pensar luego cómo ha de alfabetizarse. Definir con claridad qué se entiende por lenguaje, por leer y por escribir es el primer paso para poder pensar la práctica alfabetizadora.

Dentro de estas concepciones ideológicas, IC7 refiere al concepto de alfabetización múltiple, enunciado en el MCRN (2017a).

Cada vez más nuestra alfabetización tiene que ser múltiple, tiene que ser una alfabetización que sea de muchos sistemas semióticos, no solamente de uno, desde la evaluación formativa también pensamos en eso, lo discutimos con formadores y eso está, el tema es como esto después llega a la clase (IC7).

Se plantea por un lado el carácter interdisciplinario de la alfabetización y por otro las dificultades que se presentan dentro del propio sistema para unificar criterios en torno a esta concepción de alfabetización. Al respecto Elichiry (2009) agrega: “El campo de la alfabetización es netamente interdisciplinario, pero tradicionalmente no ha sido considerado

así y cada disciplina ha realizado aportes de manera aislada” (p.122). Esto pone de manifiesto la necesidad de revisar desde los espacios de construcción de políticas educativas qué se entiende por alfabetización y cuál es el lugar que esta ha de tener en el *curriculum* oficial.

Finalmente IC9 presenta a la alfabetización como una meta colectiva más allá de que se trate de un proceso individual, estableciendo el nexo entre lo particular y lo colectivo:

La alfabetización es un logro social y cultural, así como también cognitivo, que les permite a las personas, en el presente y en el futuro, participar en diversos grupos de actividades que, en cierto modo, implican leer y escribir (IC9).

En resumen, los insumos aportados por las informantes calificadas sumados a las categorías conceptuales serán utilizados para analizar los resultados obtenidos en el trabajo de campo.

Capítulo II. Metodología

2.1. Definición de la unidad de análisis

En la ciudad de Barros Blancos hay 8 escuelas: n.º 130, n.º 155, n.º 175, n.º 178, n.º 187, n.º 196, n.º 227, n.º 267. Del total del universo, una escuela es de Tiempo Completo (n.º187), una escuela es Habilitada de Práctica (n.º196), una escuela es Urbana Común (n.º175) y las escuelas restantes pertenecen al proyecto de Atención Prioritaria en Entornos con Dificultades Estructurales Relativas (APRENDER). La escuela n.º 196 es también una escuela APRENDER.

Dado que este estudio toma como base a las escuelas de contextos más vulnerables debido a sus bajos resultados en las pruebas estandarizadas y al alto nivel de rezago escolar - definido este por los índices de repetición e integración - se decide trabajar con tres escuelas, que representan el cincuenta por ciento del universo de escuelas APRENDER. Se las selecciona por su ubicación geográfica que cubre tres zonas de alta densidad de población de Barros Blancos y por presentar colectivos docentes estables con varios años de permanencia en la institución.

La muestra está constituida por los y las maestras de segundo ciclo con más de cinco años de experiencia de tres instituciones, representando el 50% de las escuelas APRENDER de Barros Blancos.

Participan de forma voluntaria 14 maestros (M)² y maestras de las tres escuelas que aceptaron también voluntariamente formar parte de la presente muestra que, si bien no se propone ser representativa, abarca el 70% de los y las maestras del segundo ciclo con más de cinco años de experiencia; once de los casos tienen radicada la efectividad de sus cargos en la escuela y tres de ellos son suplencias elegidas por lista de aspiraciones a escuelas APRENDER.

Respecto a las clases a cargo, la distribución de la muestra es también equitativa, estando repartida de la siguiente manera: cinco docentes de 4.º grado, cinco docentes de 5.º grado y cuatro docentes de 6.º grado.

En relación con la experiencia en el territorio de los y las maestras que forman parte de la muestra, se destaca que seis docentes fueron o son maestras comunitarias en las escuelas en las que tienen radicada su efectividad, dos docentes fueron o son dinamizadores de Plan Ceibal y una docente es profesora de Idioma Español en el liceo de la ciudad.

²Cada maestro/a de la muestra será citado/a utilizando la letra M y un número.

Se considera parte de la investigación en tanto informantes calificadas, las Maestras Directoras, todas con más de cinco años de experiencia en la escuela y en la zona, así como también la Maestra Inspectora de Zona referente de escuelas APRENDER. También se entrevistará a Coordinadoras de formación en servicio y evaluación de aprendizajes con el mismo fin.

2.2. Encuadre metodológico

La presente investigación es de corte cualitativo ya que en ella se considera “(...) la realidad social como una construcción creativa por parte de los sujetos involucrados” (Abero et al, 2015, p.101). En esta concepción los actores como grupo social construyen símbolos, discursos y elementos que conforman las ideas y concepciones que tienen sobre la realidad institucional (Abero et al, 2015).

Por otra parte, la investigación cualitativa destaca “el papel del lenguaje en lo que refiere a su poder de simbolización, dado que representa y objetiva el mundo social desde la subjetividad” (Abero et al, 2015, p.101).

Debido a que el análisis del discurso tiene una naturaleza indagatoria, en este caso en particular de las concepciones de los y las maestras del segundo ciclo sobre la alfabetización, no se presentarán hipótesis a priori (Rapley, 2014).

Se adopta el análisis de discurso como la técnica de análisis de datos idónea para acercarse a las representaciones que los y las docentes construyen sobre la alfabetización en su contexto de ejercicio profesional.

El análisis de discurso se centra en cómo los sujetos utilizan el lenguaje para expresar sus ideas. “El foco está en qué versión específica del mundo, qué identidad o qué significado se produce describiendo algo de una manera con preferencia a otra” (Rapley, 2014, p.22).

La metodología seleccionada para investigar el problema presentado es el estudio colectivo de casos, dada las características comunes de las instituciones de la muestra. Un estudio colectivo de casos se construye cuando los distintos casos que intervienen en la muestra presentan aspectos comunes (Stake, 1999). En este caso, la categorización como escuelas APRENDER de seis de las ocho instituciones de la ciudad se corresponde con un factor común de amplio interés, ya que dicha categorización indica que la población escolar presenta un alto índice de vulnerabilidad socioeducativa y rezago escolar.

Por otra parte, esta metodología se considera sumamente propicia para conocer las concepciones docentes sobre la alfabetización y su enseñanza en el segundo ciclo escolar dado que el estudio de casos “[...] es empático y no intervencionista” (Stake, 1999, p.23).

Las técnicas empleadas procurarán no alterar la dinámica institucional ni poner a los y las maestras en situaciones artificiales o incómodas. Las entrevistas se realizan en el horario de clase, en el salón, dejando el grupo a cargo de otra persona para que no haya interrupciones y los grupos focales se realizan en día y horario de sala docente, espacio destinado para el trabajo colaborativo de los y las maestras.

En cuanto al análisis de datos, Stake (1999) propone que al tratarse de una interpretación de carácter cualitativo, la investigación esté orientada por una serie de temas o categorías conceptuales que organizan la sistematización de la información. En este caso se tomarán como temas las categorías conceptuales de análisis propuestas en el marco teórico: concepciones de alfabetización, políticas curriculares de alfabetización, políticas de evaluación de aprendizajes, políticas de supervisión y políticas de formación en servicio. Dentro de cada categoría se agrupará la información en función de las coincidencias e incongruencias entre los y las maestras entrevistadas/os.

2.3. Alcance de la investigación

El cometido de un estudio de casos es la particularización y no la generalización, esto permitirá un conocimiento más profundo de una realidad particular en un contexto específico con características comunes bien definidas; no obstante, el autor plantea que los insumos que se desprenden de los estudios de casos múltiples pueden ser tomados como antecedente para investigaciones que presentan características similares (Stake, 1999).

Una de las características comunes de las escuelas de la presente muestra es que la población escolar fluctúa de un centro al otro por motivos diversos, lo que conlleva un trabajo coordinado y colaborativo entre todas las instituciones escolares de la ciudad. Lo mismo sucede con los y las maestras que tienen muchos años de experiencia en escuelas APRENDER de la ciudad, pero no todos los años trabajan en el mismo centro ya que suelen elegir el cargo por lista de aspiraciones, caso de cuatro maestras de la presente muestra.

Las Maestras Directoras de las tres instituciones tienen más de diez años en el ejercicio del cargo en el centro escolar de referencia, por lo que se conocen y trabajan en forma coordinada conociendo en profundidad la realidad no solo de su centro escolar sino la de las otras escuelas.

Teniendo en cuenta la dinámica institucional de los centros investigados, los hallazgos de la presente investigación han de ser útiles no solo para las escuelas que forman parte de la muestra, sino también para las demás escuelas APRENDER de la ciudad. Por otra parte, si se tienen en cuenta los antecedentes presentados, es posible considerar que los aportes teóricos

del presente trabajo resulten insumos valiosos para reflexionar en torno a la implementación de las líneas estratégicas de las políticas educativas en contextos similares al descrito en la muestra, ya que los bajos niveles de aprendizaje al egreso escolar son un problema nacional aún no resuelto como se describe en los antecedentes.

2.4. Fuentes e instrumentos de recolección de información

2.4.1. Entrevista.

Para el presente trabajo se considera pertinente utilizar como técnicas de recolección de información la entrevista semiestructurada, los grupos focales y el análisis documental.

La entrevista semiestructurada representa en este caso la herramienta que permitirá identificar las concepciones docentes sobre alfabetización, ya que posibilita la obtención de información desde una conversación profesional, articulada a partir de una serie de preguntas guía que favorecen el diálogo y la reformulación de las preguntas según el contexto del diálogo establecido. Su implementación será en carácter individual con los y las docentes para habilitar como afirma Abero (2015), el acceso a “[...] información sobre opiniones, creencias, concepciones, estados subjetivos del informante” (p. 149).

Para recuperar la subjetividad de las y los entrevistados durante el proceso, será necesario generar un ambiente propicio tanto en lo relativo al espacio como a las condiciones en las que se desarrolla; la confianza y la espontaneidad resultan insumos fundamentales para lograr este cometido.

La entrevista a informantes calificados permite aportar insumos teóricos y técnicos de los que no se dispone en el material bibliográfico y resultan sustanciales para comprender las categorías conceptuales de análisis al momento de desarrollar el marco teórico y el análisis contextualizado de la presente investigación. Se trata en todos los casos de profesionales altamente calificados que en el año 2019 ocupan cargos de Coordinación en su área específica de conocimiento, de Dirección o Inspección.

La técnica utilizada para analizar la información será la desgrabación manual, ya que permite recuperar aspectos que se pierden al desgrabar mediante el uso de *software*, como son el tono en la voz o la duración de las pausas, ambos elementos valiosos para analizar el discurso. Se realizará desgrabación literal de todas las entrevistas, con el propósito de buscar patrones que permitan identificar los encuentros y desencuentros entre las concepciones de los docentes, así como aquellas relaciones que se establecen entre las concepciones detectadas y las políticas educativas establecidas para el período 2016-2020.

Las pautas de entrevista para los diferentes actores implicados se adjuntan en el apartado de Anexos.

2.4.2. Grupo focal.

Luego de entrevistar a la totalidad de la muestra, se procesará la información en busca de palabras o conceptos claves que habiliten la confrontación de ideas sobre qué se entiende por alfabetizar en el segundo ciclo escolar y cómo se estructuran las prácticas a partir de las políticas curriculares, de formación, de orientación y de evaluación.

Se realizarán dos grupos focales en las instituciones que cuenten con un lugar físico apropiado para que los y las maestras puedan participar. El grupo focal estará conformado por las maestras y maestros entrevistados previamente. Se realizarán dos en lugar de tres ya que los días en que se reúnen todos los y las docentes en la escuela es el sábado, una vez al mes, y la fecha es determinada por la inspección; en consecuencia, las salas docentes se realizan el mismo día y en el mismo horario en todas las escuelas.

El grupo focal tendrá lugar en la escuela, porque representa un contexto natural (Abero, 2015), ya que es el ámbito donde los y las maestras trabajan y abordan la temática que los y las convoca. Esto se debe a que permanecer en el contexto permite recuperar insumos valiosos para la discusión grupal y facilita el intercambio espontáneo entre los y las docentes.

El rol de la moderadora en estas instancias será activo, para facilitar el intercambio entre los participantes en caso de que sea necesario, a través de preguntas generadoras que inviten al debate en un primer momento y al acuerdo en el cierre del encuentro. En ningún caso emitirá opinión ni realizará ninguna observación acerca de los aportes realizados por los y las participantes. Se registrarán además las dinámicas que se generen en cada caso y las reacciones de los y las maestras en el contexto del grupo.

En cuanto al diseño, se propone una consigna a los y las maestras que participan: en primer lugar escribir, en forma individual, todas las palabras que vinculen a las categorías conceptuales que rigen el presente estudio (formación en servicio, concepciones docentes de alfabetización, evaluación de aprendizajes y orientaciones curriculares) y luego ordenar jerárquicamente las categorías presentadas.

Luego se solicita que presenten las palabras y el orden establecido por cada participante y lo justifiquen ante el grupo con el propósito de debatir su pertinencia en primera instancia y de llegar a un acuerdo posteriormente.

El propósito de aplicar esta técnica es confrontar las concepciones de los y las maestras en busca de patrones que permitan identificar los encuentros y desencuentros que existen entre las ideas que tienen sobre alfabetización y su vinculación con las políticas educativas de formación, orientación curricular y evaluación para su posterior análisis. La información recogida será organizada en una tabla comparativa de los dos grupos focales en base a las categorías conceptuales abordadas.

2.4.3. Análisis documental.

Finalmente, se recurre al análisis documental, ya que esta herramienta permite recuperar las distintas políticas curriculares, de formación, de orientación y evaluación, citadas por los y las maestras durante las entrevistas. Se considera que todas las fuentes que serán trabajadas en este proceso son primarias, ya que como enuncian Gil, Romero y Gómez (2007) se trata de producciones originales ya sea del subsistema Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) como de los y las propias docentes.

Los documentos elaborados por el CEIP que se analizarán son el Programa de Educación Primaria e Inicial (ANEP/CEIP, 2013), el Documento Base de Análisis Curricular (ANEP/CEIP, 2016), el Marco Curricular de Referencia Nacional (ANEP/CEIP, 2017a) y las Orientaciones de Políticas Educativas del Consejo de Educación Inicial y Primaria (ANEP/CEIP, 2017b). Se indagará cuáles son las referencias explícitas a la alfabetización en el segundo ciclo y/o en el perfil de egreso escolar.

El trabajo de campo se realiza en el período comprendido entre octubre de 2019 y enero de 2020. Comprende un total de catorce entrevistas a docentes de clase, dos entrevistas a maestras directoras efectivas con más de diez años de experiencia en la escuela, una entrevista a la inspectora de zona referente de escuelas APRENDER, tres grupos focales (uno por escuela) y la revisión documental de las fuentes primarias inéditas (planificaciones, estadísticas, pruebas de cada clase, informes de orientación).

2.5. Validez y confiabilidad

El término de Validez según Abero et al (2015):

“[...] hace referencia a cómo determinada aplicación reiterada en sujetos u objetos origina resultados similares. Referido a un instrumento o técnica de análisis, da cuenta de su consistencia, seguridad, precisión. La confiabilidad de un instrumento permite obtener mediciones con el menor error posible. Dicho término posee alta significación o alcance, nos advierte sobre el sentido de estabilidad de la información recabada, insinúa consistencia, precisión, condiciones necesarias aunque no suficientes que luego serán complementadas (p.160).

A partir de esta definición, se hace necesario precisar con claridad tres aspectos directamente implicados en el proceso de investigación: el paradigma que subyace y le da sustento al marco teórico de referencia, la pertinencia de la muestra seleccionada y, finalmente, los fundamentos de la estrategia utilizada para analizar los datos obtenidos mediante las distintas técnicas empleadas.

2.5.1. Validez del paradigma en el que se sustenta el marco teórico.

El marco teórico de la presente investigación se sustenta en el paradigma crítico de la educación, los principales autores de referencia son Paulo Freire y Henry Giroux. La elección se sustenta en que para investigar la concepción que tienen los y las maestras sobre alfabetización y su relación con las políticas educativas vigentes resulta fundamental hacer la lectura desde el marco paradigmático de referencia común a todos los sujetos implicados, en este caso el *Programa de Educación Inicial y Primaria*.

Es importante definir en primer lugar qué se entiende aquí por paradigma antes de explicitar sus características. “El término paradigma utilizado por Kuhn (1971) refiere a un conjunto de suposiciones ontológicas y epistemológicas estructuradas, que poseen prácticas metodológicas propias” (Abero et al, 2015, p.160). En consecuencia, a continuación se hará referencia explícita a la postura ideológica del programa escolar uruguayo.

El Programa de Educación Inicial y Primaria (PEIP) del CEIP, vigente desde el 2008, expresa literalmente lo siguiente en sus fundamentos:

La educación como *praxis* liberadora se enmarca en la Teoría Social Crítica y representa la posibilidad de superar los supuestos del positivismo, situando a la educación como acto político fundamental. Como acto político implica que los seres humanos deben emerger de su ignorancia – inconsciencia y conquistar las condiciones para intervenir en la realidad históricamente situada reconociendo las tradiciones, las biografías individuales y las relaciones intersubjetivas con otros hombres (ANEP/CEIP, 2013, p.18).

Más adelante, citando a Giroux (1990), continúa la defensa y justificación de esta postura esgrimiendo: “[...] la alfabetización debería capacitar a las personas para interpretar críticamente sus mundos personales y sociales [...]” (Giroux, 1990 en ANEP/CEIP, 2013, p.24).

Es entonces a partir de este marco de referencia que se analizarán los encuentros y desencuentros entre las concepciones elaboradas por los y las maestras con respecto a las líneas estratégicas de las políticas educativas desarrolladas en esta investigación.

2.5.2. Pertinencia de la muestra.

Se considera la presente investigación viable ya que se puede acceder tanto a las instituciones como a los y las maestras que forman parte de la muestra sin dificultad. Todas las partes involucradas en el proceso firmaron un consentimiento informado de participación voluntaria y honoraria que ofrece la garantía de que pueden retirarse del proceso de investigación cuando lo deseen en caso de no presentar conformidad con alguna de sus etapas.

Dada la alta representatividad de la muestra, la experiencia de las personas entrevistadas en el cargo que desempeñan y en las instituciones que forman parte del caso, así como también el total acceso a los documentos que reglamentan las políticas educativas implicadas en esta investigación y a los datos solicitados a las escuelas, se puede considerar que la información recabada es confiable.

2.5.3. Técnicas y estrategias para el análisis de los datos.

El acceso a la información desde distintas fuentes permite un análisis de mayor profundidad y credibilidad al momento de analizar los datos. Según Hernández Sampieri et al. (2010), la triangulación de datos es la “utilización de diferentes fuentes y métodos de recolección” (p.439), que permite comprender con mayor profundidad y complejidad los datos, a la vez que brinda la oportunidad de contrastarlos para validar o descartar información durante el proceso de análisis.

En el caso de la presente investigación, las concepciones aportadas por los y las maestras durante la entrevista personal, serán contrastadas con la información obtenida en los grupos focales y con los documentos recabados durante el proceso. Por otra parte, para contrastar la información aportada por los documentos elaborados por ANEP/CEIP sobre las políticas educativas implicadas en esta investigación, se accederá a información calificada en lo referente a las políticas curriculares, de evaluación y de supervisión por parte de las Maestras Directoras y la Maestra Inspectora de Zona. Por otra parte se consultará en relación con las políticas de formación a las coordinadoras de formación en servicio de PAEPU y del IFS.

Capítulo III. Análisis de resultados

3.1. Las concepciones docentes sobre la alfabetización y su enseñanza

Como se expresó en el marco teórico y metodológico de referencia, conocer las concepciones docentes sobre alfabetización permite recurrir a la biografía de quien es entrevistado para identificar los mojones o bloques conceptuales a partir de los cuales realizó sus constructos teóricos en base a este concepto.

Al momento de analizar el discurso de los y las maestras es fundamental identificar si se refieren a la alfabetización como una habilidad, una práctica, un proceso o una acción, entre otras posibilidades que pueden emerger de los datos recuperados. Resulta necesario precisar cuáles fueron las instancias durante su proceso de formación en el que el o la entrevistada tuvo contacto con este concepto y cómo lo vivenció, qué importancia adquiere y desde qué lugar se posiciona a partir de ello.

Se considera como insumos valiosos para establecer una posible categorización, reconocer qué autores manejan en el discurso para fundamentar sus ideas personales, así como también a qué anécdotas o prácticas recurren para ejemplificar sus acciones pedagógicas.

Se recuperan además, las relaciones que establecen entre su propia concepción y las políticas educativas del quinquenio 2016-2020, los encuentros y desencuentros de orden teórico y práctico al momento de implementar dichas políticas en la escuela, los vacíos y los posibles desconocimientos.

3.1.1. Las concepciones de alfabetización.

Las concepciones de alfabetización encontradas se enmarcan en tres grandes categorías de análisis.

La primera está representada por quienes consideran que la alfabetización es un contenido propio del área de conocimiento de Lengua. Por otra parte un grupo de docentes define la alfabetización como el proceso de adquisición de la lectura y la escritura y, finalmente, la tercera concepción afirma que no es suficiente saber leer y escribir si no se desarrolla pensamiento crítico para poder tomar decisiones sobre aquello que se lee y se escribe.

Estas tres concepciones del concepto se dividen a su vez en dos grupos, el primero concibe a la alfabetización como práctica de enseñanza, o sea, como una acción que se ejerce sobre la persona que es alfabetizada, mientras que el segundo asume el concepto como un

proceso que es propio del sujeto que aprende y que trasciende las prácticas de enseñanza escolar.

Esta distinción no es menor, ya que el sujeto que aprende se posiciona desde dos lugares distintos; en la primera concepción la alfabetización es extrínseca al sujeto, es un acto que se ejerce sobre él, mientras que en la segunda se trata de un proceso intrínseco, donde es la persona alfabetizada quien tiene un rol protagónico.

De esta forma se enumeran a continuación las distintas concepciones identificadas en primera instancia durante el proceso de entrevista:

- Alfabetización como práctica de enseñanza propia del área de conocimiento de Lengua.
- Alfabetización como proceso de aprendizaje propio del área de conocimiento de Lengua.
- Alfabetización como práctica de enseñanza de la lectura y la escritura en todas las áreas de conocimiento.
- Alfabetización como proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura en todas las áreas de conocimiento y/o de la vida del sujeto.
- Alfabetización como práctica de enseñanza y proceso de aprendizaje de la lectura y escritura para pensar críticamente y actuar en el mundo.

A continuación se analizarán las distintas posturas a la luz de los aportes de los y las maestras en las entrevistas.

3.1.1.1. Alfabetización como práctica de enseñanza propia del área de conocimiento de Lengua.

Se identificó esta concepción de alfabetización en dos de los y las maestras que participan de la investigación. En estos casos, el discurso siempre se mantuvo desde la perspectiva de la enseñanza asumiendo a la alfabetización como una práctica del ejercicio de la docencia, que a su vez se enmarca en una postura didáctica tradicional donde el o la docente tiene el rol de enseñar y el o la alumna el de aprender aquello que se le enseña: “Es la enseñanza que se le brinda al alumno desde la lectura y la escritura” (M2).

En esta concepción el contenido didáctico es fundamental; la alfabetización es el acto de enseñar la correspondencia entre fonemas y grafemas para formar las palabras, tal como explica M4: “Nosotros nos encaramos siempre en Lengua, en la escritura y en la oralidad, cuando alfabetizamos por ejemplo en los primeros años, cuando le enseñamos al niño a escribir y el sonido, y la correspondencia”.

Resulta fundamental en este caso aclarar que desde la formación docente de grado y desde la supervisión docente, se ha puesto especial énfasis en el rol del docente como enseñante en contraposición a la corriente didáctica de enseñanza por descubrimiento donde se creía que los y las docentes cumplían un rol de guía, que acompañaba el proceso de aprendizaje pero no lo dirigía. Una evidencia de ello es que los objetivos o propósitos de cada actividad deben ser escritos desde la enseñanza: los y las maestras no se preguntan al momento de planificar qué ideas quieren que los niños y niñas construyan sobre un contenido, sino por el contrario qué van a proporcionarle a los y las alumnas sobre el contenido seleccionado.

3.1.1.2. Alfabetización como proceso de aprendizaje propio del área de conocimiento de Lengua.

Esta es la concepción a la que más adhieren los y las maestras de la muestra, representando cinco de los casos estudiados. Desde una perspectiva didáctica, se posicionan en la corriente constructivista tal como lo señala M6: “Consiste en que ellos vayan apropiándose del lenguaje escrito, del lenguaje oral”.

Esta concepción da cuenta de un proceso esencialmente individual y progresivo que se centra además en la adquisición de la lectura y la escritura en tanto habilidades propias de un código específico: “Y... alfabetización es adquirir estrategias para poder comunicarse tanto sea oralmente o por escrito y comprender un código” (M12).

Pero además se pone énfasis en la mecánica de la lectura y la escritura en estos casos como explica M14:

E: - “¿Qué entiendes tú por alfabetización? ¿Cómo la definirías?”

M14: - “Que un individuo sepa manejarse en el mundo de la lectoescritura, básico”.

E: - “¿Y qué implica manejarse en el mundo de la lectoescritura?”

M14: - “Decodificar primero que nada, más allá del comprender, decodificar. Porque después del decodificar viene el comprender”.

En este caso M14 explica que resulta muy difícil en el segundo ciclo abordar los textos necesarios para trabajar los contenidos programáticos del grado si los y las niñas no pueden decodificar, situación que es muy frecuente en las escuelas de alta vulnerabilidad sociocultural.

Aparece aquí además la comprensión como cualidad del concepto, o sea, no es suficiente con saber decodificar, sino que se hace necesaria la comprensión de aquello que se decodifica. La alfabetización adquiere aquí la cualidad de la interpretación de los textos en un

contexto determinado, como explica M3 a continuación: “Para mí sería como ese nivel de conceptualización de la lectura y la escritura y la oralidad, más relacionado para el área de Lengua si vamos para la alfabetización, me parece a mí. El saber escribir y leer, el comprender”.

3.1.1.3. Alfabetización como práctica de enseñanza de la lectura y la escritura en todas las áreas de conocimiento.

Esta concepción integra tres nuevas cualidades al concepto que son: las habilidades cognitivas, las áreas de conocimiento específico y el contexto. Se alfabetiza desde todas las áreas de conocimiento para que la persona se desenvuelva en los distintos ámbitos de su vida. Son tres los casos que adscriben a esta postura.

Te diría que es potenciar y brindar todas las herramientas para que un niño desarrolle todas las habilidades comunicativas, se trata de enseñar a leer y escribir, que el niño pueda lograr una comunicación, para que pueda desenvolverse en todos los ámbitos, para manejar todos los discursos en todos los ámbitos de su vida (M5).

Por alfabetización entiendo brindarle las herramientas a los chiquilines para que ellos puedan construir su capacidad de comprender lo que leen en cualquiera de las áreas no solamente en Lengua, porque me da la sensación a mí, la impresión de que la alfabetización está más vinculada siempre a primer ciclo, a primer año, a segundo año, y como que me da la sensación de que en el trayecto escolar después se va perdiendo el objetivo de alfabetizar a los chiquilines, y cuando llegan, me ha sucedido, tengo hace varios años sexto año, y me viene sucediendo que los chiquilines leen pero no comprenden las consignas de lo que leen, por más simple que sea la consigna no logran comprenderla (M7).

Estas dos primeras concepciones se centran en el acto de enseñanza, pero cuando expresan que es el “brindar herramientas para”, es allí, en ese “para” donde pueden identificarse los atributos propios de la alfabetización. Hay una diferencia significativa entre las posturas que se centran estrictamente en el área de Lengua, con estas que consideran a la alfabetización como un proceso más amplio que implica la apropiación de habilidades comunicativas para leer y escribir textos en todas las áreas de conocimiento, atribuyéndole características distintivas al discurso en cada una de las áreas. Esta concepción refiere además a la capacidad de adaptación de este discurso a los distintos contextos comunicativos.

En el tercer caso, si bien queda claro que se entiende a la alfabetización desde la enseñanza y no se restringe solamente al área de conocimiento de Lengua, el grado de amplitud de esta concepción hace que se tome la alfabetización como sinónimo de enseñanza y de aprendizaje.

Para mí alfabetizar es enseñar y aprender, ampliar los conocimientos, conocer, saber, construir, alfabetizar a los gurises que en primer ciclo capaz que es más fácil de

describirlo porque uno por alfabetizar en primer ciclo capaz que dice leer y escribir, y en segundo ciclo creo que es mucho más amplio el concepto de alfabetizar en otras áreas también (M9).

3.1.1.4. Alfabetización como proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura en todas las áreas de conocimiento y/o de la vida del sujeto.

Los y las docentes que consideran que se trata de un proceso intrínseco le atribuyen a la alfabetización un potencial creador, donde el sujeto al apropiarse de estas habilidades puede utilizarlas para “hacer” y no solo para “interpretar”. Aquí se encuentran dos casos bien distintos.

Primer caso:

La definiría como un proceso interno, personal, por medio del cual las personas podemos tener las herramientas básicas para poder defendernos en la vida. (E: ¿Y cuáles serían esas herramientas básicas?). Ahí podemos entrar a pulir qué es básico y qué no es básico, pero por ejemplo para mí leer y escribir es algo que es una herramienta necesaria para comunicarnos, para la vida (M13).

Segundo caso:

Uno siempre cuando habla de alfabetización, lo primero que hace es relacionarlo con el leer y con el escribir, con que la persona esté capacitada para poder leer y escribir y entender su entorno. Pero hoy en día cuando lo pasamos al plano de la tecnología o los demás ámbitos de la vida, no necesariamente una persona que no lee queda afuera, porque hay cosas que igual las puede entender e interpretar (M11).

En el primer caso se identifica con claridad el carácter de proceso de la alfabetización y sus cualidades tales como su carácter interno y personal, definido por habilidades “básicas” como la lectura y la escritura. También se le atribuye un fin, la posibilidad de “defendernos” en la vida, la conjugación del verbo en primera persona del plural es significativa en este caso ya que el maestro se incluye como persona alfabetizada, la alfabetización no es ajena a él, sino que también se encuentra transitando este proceso.

En el segundo caso, la maestra hace referencia explícita a la lectura y la escritura como habilidades propias de la alfabetización, pero agrega información adicional; aun la persona que no está escolarizada, gracias a otras herramientas que adquiere y habilidades que desarrolla puede estar *adentro*, o sea comunicarse con el entorno y *defenderse*. Es curioso que la habilidad comunicativa *hablar* no haya sido tomada en cuenta en ninguno de los casos entrevistados, ya que es la primera de las habilidades comunicativas que las personas desarrollan.

Braslavsky (2003), define el fenómeno citado en el párrafo anterior como “oralidad alfabetizada” donde “el discurso alfabetizado en este caso no es el producto del aprendizaje

con los libros sino con la práctica discursiva” (p.8); esta autora también hace referencia al concepto de “segunda oralidad” utilizado por Walter Ong (1993) para referirse a las sociedades tecnificadas donde no es necesario saber leer y escribir en muchos casos dadas las distintas aplicaciones tecnológicas al servicio de la comunicación. En este caso se trae pues, una concepción de alfabetización que no había sido tomada en cuenta hasta el momento y que escapa a los límites de la institucionalidad escolar.

Ambos casos se alejan de la perspectiva constructivista psicogenética de Piaget más individualista propia de la postura anterior y se acercan a la teoría de Vygotsky quien asume “[...] el aprendizaje del lenguaje como proceso construido primero a través de la interacción social y luego reconstruido internamente por el sujeto que aprende” (Pujato, 2016, p.92).

3.1.1.5 Alfabetización como práctica de enseñanza y proceso de aprendizaje de la lectura y escritura para pensar críticamente y actuar en el mundo.

En esta categorización las docentes se posicionan ideológicamente desde la perspectiva crítica, alegando que no es suficiente saber leer y escribir si no se desarrolla pensamiento crítico para poder tomar decisiones sobre aquello que se lee y se escribe. Esta acepción del concepto se encuentra solamente en dos casos.

Primer caso:

Depende de la teoría que tengamos como docente, si vamos al concepto de UNESCO, por ejemplo, que solamente es leer y escribir, con eso ya basta para UNESCO, estaríamos alfabetizando de esa manera, pero si vamos a otras concepciones, hay diferentes tipos de alfabetizaciones. Si vamos a la teoría de Paulo Freire alfabetizar es leer el mundo, dice él, o sea que necesitamos muchos más conocimientos que leer y escribir, así que mi teoría sería más bien esa, un poco más complejo, y siempre situándonos en el lugar de trabajo donde estamos, por ejemplo yo que estoy en un contexto crítico, en un contexto socioeconómico muy muy bajo de los chiquilines, tenemos que tirarnos como más bien para el camino del medio, ¿verdad? porque no vamos solamente a atender a que lean y escriban, sino que también haya un poco más de concepciones de ellos de que pongan en práctica otras estrategias de lectura, de escritura, que le sirva para la vida en general (M1).

Segundo caso:

En realidad si pienso en la formación muy básica, alfabetización lo concebí en un primer momento como una cuestión de saber leer y escribir digamos y como es nos podía ayudar un poco a conocer e interpretar el mundo que nos rodeaba a través del código de lectoescritura que manejamos. Después con los años y con la formación que seguí en magisterio más alguna facultad que cursé el concepto se volvió mucho más amplio, tenía que ver más con una forma también de comprender el mundo de forma crítica, esto de saber leer y escribir no me garantiza ser un alfabeto, en realidad es meramente la cuestión de comprender un código pero sin una perspectiva crítica no

tendría sentido, entonces aparecieron conceptos como el de alfabetización bancaria, que es aquella estandarizada y sin procesamiento de lo que está pasando alrededor. Esto me abrió a una nueva perspectiva de cómo ver la alfabetización y entender que yo también soy analfabeta en un montón de cosas y en consecuencia también me estoy alfabetizando, que sigo construyendo mi sentido crítico, que va más allá de saber leer y escribir (M8).

Ambos casos hacen referencia a la teoría crítica del conocimiento y a la concepción específica de Paulo Freire. Su definición es extensa y amerita un análisis detallado a la luz del autor de referencia. En primer lugar ambos casos refieren a modelos que entienden la alfabetización como “saber leer y escribir”, para luego posicionarse ideológicamente, expresando además que su visión está respaldada por una postura teórica y citando al autor en expresiones como “leer el mundo” (M1) o “alfabetización bancaria”.

En palabras de Freire (2011): “No puede haber palabra verdadera que no sea un conjunto solidario de dos dimensiones indicotomizables, *reflexión* y *acción*. En este sentido, decir la palabra es transformar la realidad” (p.17).

En estos dos casos, donde es importante destacar que ambos cuentan con experiencia en el rol dentro del Proyecto Maestros Comunitarios (PMC), la alfabetización es entendida a la vez como práctica de enseñanza (*praxis*) y proceso de aprendizaje (*reflexión*), atravesada por la realidad de los y las estudiantes, donde las y los maestros son también personas en un continuo proceso de alfabetización. Resulta interesante que en ninguno de los casos se le quita peso a la enseñanza de la técnica de la lectura y la escritura, sino que por el contrario, se enuncia que esto no es suficiente si junto a estas habilidades no se desarrolla concientización, si la persona alfabetizada no puede usar la palabra para transformar su realidad.

3.1.2. La enseñanza de la alfabetización en el ámbito escolar

En cuanto a la enseñanza de la alfabetización, como se pudo apreciar en los primeros resultados compartidos en este apartado, un grupo de docentes considera que la alfabetización es en sí misma una práctica de enseñanza que consiste en brindar las herramientas necesarias para la apropiación del código de la lectoescritura por parte de los y las estudiantes en la primera categoría y en la acción de acompañar el proceso desde todas las áreas de conocimiento en la segunda categoría.

En este caso la principal estrategia consiste en acercar a los y las niñas a los textos, poniendo especial énfasis en el contacto con libros ya sea a través de las bibliotecas escolares o utilizando las herramientas digitales como la biblioteca Ceibal. Para este grupo de maestras el principal desafío se encuentra en la búsqueda e implementación de herramientas y recursos didácticos apropiados para la edad de sus estudiantes:

Y bueno, encontrar el recurso correcto, porque tal vez me pasa como maestra de clase grande, que no es fácil que el niño acepte esa adaptación. Me pasa que hay niños que se sienten excluidos y yo tengo que llegar a mi casa o algún lugar y pensar, bueno, qué recurso puedo traerle yo para que el niño pueda alfabetizarse, pueda aprender más allá de sus dificultades, sin sentirse excluido. Pienso que eso depende de la motivación del docente también, tenés que pedir ayuda también (M3).

Resulta de interés ver cómo las docentes que adscriben a esta concepción de alfabetización consideran que su tarea de alfabetizar se restringe básicamente a los y las niñas con dificultades en lectura y escritura, o sea, quienes aún no logran producir textos alfabéticos y decodificar según lo esperado para el grado. Es una idea recurrente, si bien afirman por un lado que se alfabetiza todo el tiempo en la clase, cuando se plantea cómo se aborda la alfabetización en el aula refieren especialmente a estos casos, poniendo la mirada en el déficit, en la necesidad de *nivelar* para que los niños y niñas no se sientan por fuera de las situaciones de enseñanza. Así, subyace una postura didáctica tradicional donde el ideal es que toda la clase aprenda lo mismo al mismo tiempo.

Sin embargo, los y las maestras que consideran que la alfabetización es un proceso propio de los y las estudiantes abocado a la comprensión e incluso quienes creen en la posibilidad de desarrollar pensamiento crítico a través de ella, aportan otras estrategias para su enseñanza tales como la participación en proyectos donde la necesidad de comunicar lo construido impulse el deseo y la necesidad de leer y escribir en las distintas áreas de conocimiento en los diversos contextos que se habiliten. Aquí, adquieren rol protagónico la participación de la familia, la de las demás instituciones del entorno escolar y las distintas herramientas tecnológicas.

Al plantearse la interrogante sobre quiénes alfabetizan y quiénes son alfabetizados, en todos los casos se reconoce a la escuela como institución abocada a la alfabetización; en algunos casos se le asigna un rol importante a la familia en este proceso, en especial en cuanto actores posibles de ser alfabetizados. Como afirma la docente M2: “A todos, al niño y a la familia, hay que hacer partícipe a la familia”.

En cuanto a la forma de hacer partícipe a la familia, el PMC es mencionado por varias docentes como el medio más efectivo ya que es la maestra que concurre al hogar y facilita la construcción de este espacio denominado por el programa como *Alfabetización en hogares*.

El problema que visualizan los y las maestras en vinculación con esta estrategia, enmarcada en las políticas educativas de los últimos tres quinquenios, es que se prioriza a los niños y niñas de primer ciclo, por lo que los y las alumnas del segundo ciclo solamente participan si tienen hermanos en primero, segundo o tercer grado. Cinco de las maestras

entrevistadas son o fueron maestras comunitarias y hacen referencia a la importancia de alfabetizar al grupo familiar, ya que esto potencia la alfabetización de las y los niños durante toda su escolaridad. No obstante, debido a que cada maestra trabaja con veinte niños y niñas por semestre, es muy difícil poder abordar todos los casos de atención prioritaria, en especial en el segundo ciclo escolar.

Finalmente, solo dos maestras hicieron referencia a que ellas también se encuentran en un continuo proceso de alfabetización y en consecuencia son a la vez alfabetizadoras y alfabetizadas, incluso por su propia clase:

[...]También esto me permite valorar cada vez más a los niños, ellos son alfabetos en un montón de cosas que yo por ejemplo desconozco y darles el valor que tienen esos saberes que ellos traen también hace parte de mi rol como docente, cosa que me ha costado un montón pero entiendo que también me ha movido muchas estructuras que me ayudaron a comprender un poco más el mundo y creo que en definitiva es de lo que se trata (M8).

A continuación, el análisis de las distintas categorías identificadas permitirá profundizar tanto en el desarrollo que se hace del concepto como de las implicancias de estas en la enseñanza.

3.2. Incidencia de las políticas de evaluación de los aprendizajes vinculados a la alfabetización en las concepciones docentes

En cuanto a las políticas de evaluación, los y las maestras hacen referencia explícita a las pruebas SEA ya que son aquellas que aplican todas las instituciones de la muestra. Estas pruebas tienen carácter nacional, si bien como ya se mencionó en el marco teórico de referencia, el fin de estas pruebas no es medir los aprendizajes sino orientar y acompañar procesos. Según se fundamenta, en todos los casos se hace referencia a las evaluaciones prescriptivas como una herramienta más, que no aporta datos significativos ya que no reflejan la realidad del grupo o simplemente les sirven para validar sus apreciaciones sobre sus estudiantes.

En gran parte los resultados no reflejan la realidad, porque muchas veces los niños realizan las pruebas al azar porque son de múltiple opción y no se toman el tiempo de leer y comprender y otra es que no están adaptadas al contexto, al nivel de cada escuela, porque cada escuela trabaja de manera diferente y esta es una prueba nacional (M6).

Aquí la docente M6 expresa que una de las limitantes de la prueba es su carácter de múltiple opción, en este caso es frecuente que en vez de leer la consigna y tratar de responderla con acierto se recurra al azar. La M3 narra durante su entrevista que utilizaron los resultados del año 2018 para armar los grupos según niveles de conceptualización y

tuvieron que buscar otro criterio ya que los resultados de la prueba no se correspondían con las habilidades y conocimientos que los y las niñas ponían en juego durante el desarrollo del proyecto.

Por otra parte, la prueba excluye a quienes no saben decodificar alfabéticamente ya que no cuenta por ejemplo con la posibilidad de escuchar la consigna. Esto deriva en que muchas niñas y niños solamente pueden resolverla con mediación del docente u otra persona, por lo que los resultados tampoco son fieles a lo que pueden lograr con autonomía. Además, en el caso de las pruebas adaptativas sucede que no tienen la misma consigna como punto de partida y este puede ser un condicionante; esto es, por más que sean adaptativas, para lograr el nivel mínimo tienen que tener adquiridas habilidades y conocimientos que un alto porcentaje de niñas y niños no tiene, como explica M14 a continuación:

Para enfrentarse a esa prueba el chiquilín tiene que tener bases que no todos las logran, porque cuando llega a un texto, porque me pasó este año, uno abrió y tenía un fragmento de un cuento y otro abrió su prueba y tenía un texto tipo folleto donde tenía varias puntas para empezar, que le iba a resultar más difícil obviamente al que tenía que resolver la situación del folleto que el que tenía un párrafo tradicional. Si el punto de partida no es el mismo y justo aquel que yo sé que tiene dificultades todavía le toca el folleto está claro que el resultado va a ser descendido (M14).

Una de las mayores objeciones que se ponen a las pruebas SEA 2019 es su nueva modalidad; al respecto M13 describe sus características y las dificultades u obstáculos que le presenta en tanto docente para tomar insumos que le permitan continuar trabajando en la alfabetización en las distintas áreas:

Nosotros tenemos una plataforma llamada *docentes.sea.edu.uy* donde tenemos nuestros alumnos, tenemos una prueba que viene externa, que no sabemos quién la hizo ni cómo se hizo, ahora es adaptativa, eso quiere decir que según la respuesta del niño es la pregunta que va a venir luego, ahora nosotros docentes no tenemos la posibilidad de ver la prueba, primero que nada, no tenemos la posibilidad de ver lo que responde el alumno, lo único que vemos es un resultado que está expresado según niveles de logro, que los categoriza según categorías de análisis del nivel 1 al nivel 7. A mí no me aporta nada, porque la prueba me dice Pedrito se encuentra en el nivel 1, ¿en base a qué?, ¿por qué sabe esto?, ¿cuál fue la pregunta que le hicieron? (M13).

La apreciación de M13 permite cuestionarse sobre cuál es el lugar que los y las maestras tienen en la elaboración, implementación y análisis de los instrumentos de evaluación. El hecho de que los y las maestras desconozcan las consignas y el recorrido que realiza cada estudiante, los y las posiciona como simples aplicadores e impide la posibilidad de analizar las consignas mediante la comparación con aquellas que planificó para promover los mismos aprendizajes.

Si bien en varios casos se considera la prueba como una fotografía o imagen externa del grupo que le permite a los y las docentes tener una apreciación más “objetiva” o genérica de su grupo, el desconocimiento de las consignas y recorridos realizados restringe la posibilidad de un análisis crítico a partir de los indicadores de logro que se presentan como resultado.

Otra consideración que se plantea acerca de las pruebas SEA se encuentra vinculada a los contenidos: por más que esta sea adaptativa, se diseña teniendo en cuenta todo el programa en vez de la selección de contenidos que ha realizado cada docente haciendo ejercicio de la libertad de cátedra y en base a las orientaciones que se realizan desde la supervisión, como explica a continuación M1:

Si miramos fielmente la prueba SEA, los resultados, yo considero que no son fieles reflejos de la realidad que tenemos en el aula, porque considero que son muy generales las pruebas y que como estamos diciendo, cada maestro adapta el programa a su clase, por supuesto trabajando todo lo necesario, pero muchas veces haciendo hincapié en unos temas que son más necesarios que otros, y en las pruebas SEA aparecen todos los temas y nos encontramos con esa dificultad muchas veces. Entonces el niño o no llega, o llegan algunos y buscan la manera de llegar los demás a ese nivel (M1).

También se visualiza como problema el hecho de que, si bien el fin no es medir resultados, las pruebas SEA se utilizan para comparar el rendimiento de los y las niñas e incluso para justificar determinadas decisiones a nivel institucional y de clase, por lo que los resultados obtenidos pueden representar el riesgo de estigmatizar aún más a niños y niñas de contextos extremadamente vulnerables:

Más que aportar estas pruebas los etiquetan, de una manera que no es la mejor y que no es la realidad de ellos, hay medios informativos por los cuales se pasa esto que no nos están dejando bien parados, es la realidad, no está dando la realidad pura de lo que es la educación del Uruguay, depende cómo la midas, yo pienso que la educación ha cambiado muchísimo y pienso que los docentes nos formamos y nos queremos seguir formando y queremos seguir avanzando, no entiendo por qué nos siguen mirando y midiendo de esa manera (M13).

No obstante, se aprecia en tres casos una valoración positiva de la prueba SEA formativa, donde los y las maestras pueden ver las consignas y los resultados, ya que destacan el hecho de poder tomar como modelo o referencia las actividades que en ella aparecen para seguir trabajando en el aula entre una aplicación y la siguiente. Aquí se recupera la prueba como un elemento que aporta a la formación docente en servicio, al valorar qué habilidades, consignas y formas de presentar las situaciones didácticas se esperan desde las políticas curriculares. Esto supone una lectura implícita de qué es lo que se espera que enseñen los y las maestras en ese grado a lo largo del curso.

Para mí son muy ricas las pruebas SEA porque los niños se están enfrentando a una evaluación por competencias que tiene otra mirada de que el niño pone en juego la comprensión, los resultados no reflejan tanto el nivel del grupo, pero me parece bueno porque yo después las imprimo y las trabajo en el papel, este año hice un proyecto de lectura en Matemática a partir de las pruebas SEA y los resultados mejoraron a lo largo del curso (M4).

Si bien las pruebas adaptativas fueron las que se aplicaron de forma estandarizada este año, los y las maestras cuentan con las pruebas de años anteriores para hacer el trabajo que M4, M7 y M12 realizan en su clase a partir de las consignas que se desprenden de ellas. También se explicitó de diferentes maneras que los resultados se analizan a nivel institucional y que, en consecuencia, depende del valor que cada institución le dé a su aplicación y a los resultados cómo estos afectan la tarea alfabetizadora de los y las maestras. Sin embargo M1, M8, M12 y M13 reflexionan sobre cómo inciden los resultados de las pruebas en la apreciación que se tiene sobre los docentes, ya que se infiere que los resultados son un reflejo del trabajo de los y las maestras, sin tener en cuenta las dimensiones que fueron abordadas a lo largo del apartado.

3.3. Incidencia de las políticas de orientación curricular en cuanto a la alfabetización y su enseñanza en las concepciones docentes

Los y las maestras hacen referencia a las políticas de supervisión docente, en la mayoría de los casos, en cuanto a los acuerdos institucionales y al acompañamiento del equipo de Dirección.

Si bien se plantea que la alfabetización como tal no es un tema que se aborde a nivel institucional, en todos los casos refieren a que esto responde a políticas globales y no a falta de interés o desconocimiento por parte de los actores implicados en los roles de supervisión.

En el caso de la supervisión que se encuentra a cargo de la Inspectora de Zona, el proceso de orientación y supervisión estuvo dedicado al cumplimiento de los planes y proyectos abocados a cumplir con las líneas estratégicas de las políticas educativas para el quinquenio: las propuestas impulsadas por Plan Ceibal, los *Cuadernos para Leer y Escribir* (CLE), el adecuado uso de los *Cuadernos para hacer Matemática* y el seguimiento de los proyectos institucionales financiados por CEIP y denominados Proyecto Oportunidad de Desarrollo Educativo y Social (PODES).

En uno de los casos el PODES 2018 fue sobre lectura y escritura en Ciencias Naturales, por lo que se puso fuerte énfasis institucional en la alfabetización desde un área de conocimiento específico, pero este año en la misma institución el PODES es sobre Expresión Artística con énfasis en Artes Visuales y Expresión Corporal.

No obstante, desde la apreciación de los y las maestras del problema del *alfabetismo funcional* en el egreso, desde los espacios de orientación y supervisión no se le da importancia al hecho de que uno de cada tres niños y niñas egrese sin contar con la capacidad de comprender aquello que lee y escribe, dejando en soledad a los y las maestras que tienen la responsabilidad de otorgar el egreso. Al respecto, M3 plantea que tiene tres casos que no podrían egresar pero que la institución tampoco dispone de las herramientas para brindarles lo que necesitan en caso de que tengan que recurrir, por lo que dejarlos repetidores carece de sentido. Esta idea es reforzada por M13 quien expresa: “He transcurrido por varias instituciones y ninguna institución me ha dado las herramientas para, a ver, tenemos esta realidad, ¿qué podemos hacer? No. La alfabetización en el segundo ciclo queda enteramente volcada al docente”

Los y las maestras responden en consecuencia a múltiples demandas y una de las dimensiones que les preocupa es el tiempo, como enuncia M4: “Desde lo personal que si nos hubieran preparado, pedido o guiado a ver cómo alfabetizamos en tal cosa, habrían sido mejores los resultados y le dedicábamos más tiempo a eso”.

Se puede inferir aquí una demanda de un rol formador y orientador desde la supervisión, pero también la aflicción de que si bien los y las maestras son plenamente conscientes del problema, los tiempos que tienen que dedicarle a las orientaciones específicas que vienen desde la esfera más global no se los permite, tal como lo explica con detalle M1:

Tenemos las directivas, de trabajar en tal área, tal área, tal área y nosotros tenemos que cumplir, y entonces como que dejamos de lado lo importante. ¿Qué sería lo importante? Si el niño viene con las carencias de poca lectura, poca escritura e interpretación de textos, tenemos la directiva de trabajar en otras áreas como inglés, pensamiento computacional, práctica, entonces podemos decir que la alfabetización en sí como que tiende a perderse un poco, me parece que es el rol del maestro focalizar en ese punto, y no desviar la atención, si es necesario en la clase, como me parece que en todas las clases es necesario alfabetizar, pero en la planificación capaz que se pierde un poco por el tema que tenemos otras directivas de trabajo y se nos desvirtúan a veces las ideas, ¿verdad? (M1).

Por otra parte se recupera como valiosos los espacios de planificación y coordinación institucional donde los criterios se toman desde el colectivo: “En la escuela siempre los proyectos que se elaboran a nivel institucional, siempre están focalizados en las áreas que están descendidas” (M6).

Este caso plantea que la alfabetización siempre se toma de forma transversal ya que al abordarse las áreas que presentan mayor dificultad se está alfabetizando. Los y las maestras de la muestra insisten en que se alfabetiza siempre, en todo momento, todos los días. Durante la entrevista *alfabetización* se toma como sinónimo de aprendizaje, por lo que al

cuestionarlos al respecto refieren a que la tarea de alfabetizar es tan amplia que sería imposible de abordar y por eso se eligen contenidos puntuales, generalmente del área de conocimiento de Lenguas.

No se visualiza aquí la supervisión como un problema u obstáculo, por el contrario: “En ese sentido hay acompañamiento, orientaciones tenemos, si tenemos dudas las cuestionamos, las preguntamos” (M1). Pero si la supervisión no es un obstáculo, ¿por qué la alfabetización no es un tema de atención prioritaria en el segundo ciclo de educación primaria?

Los y las maestras identifican la intencionalidad de abordar el problema como se expresa con claridad en las orientaciones para el quinquenio, pero los programas y los recursos llegan sin prepararlos/las para trabajar con un propósito alfabetizador claro. Aquí durante la entrevista son múltiples las propuestas que se plantean sobre cómo abordar el problema, entre ellas estas:

Sería impresionantemente importante porque como que nos sentimos medio perdidos, de mi punto de vista faltan muchas veces esas herramientas de directivas, podríamos hacer un planteamiento tal vez, no nos van a negar eso, ¿verdad? y llegar a un acuerdo, no es que no haya voluntad sino que tenemos que atender otras cosas y se desvirtúa un poco. Muy útil sería (M1).

“Necesitamos alguien que diga ‘bueno queremos esto’ y que no esté tan implícito sino que permita que todos vayamos para el mismo lado para construir este código común, sino vamos construyendo como podemos solos” (M12).

Por otra parte, desde el análisis del *currículum* que orienta las prácticas, en ninguno de los casos se entiende que la alfabetización como tal aparezca en el *currículum* oficial: “Como contenido explícito en el programa, al menos en el grado donde yo me desempeño, explícitamente no aparece” (M7).

Hay docentes que consideran que el Documento Base de Análisis Curricular (2016) contiene insumos para trabajar la alfabetización en el segundo ciclo:

Yo creo que se puede visualizar como una pequeña luz en el nuevo documento base, capaz que por ahí hay como un determinado enfoque. No está pensado como disciplina, sino de una manera más amplia, desde la intencionalidad del discurso, de la comprensión lectora (M12).

No obstante, en todos los casos se destaca que el *currículum* oficial se centra en contenidos disciplinares, por lo que resulta muy amplio y ambicioso como se explica en este caso:

En el segundo ciclo, tanto el programa como el documento base, están más que nada basados en lo que es la ciencia, ponen mucha profundización en la ciencia, en la parte de contenido, si vos ves un programa de segundo ciclo vos ves muchísima carga de conceptos en las ciencias, tanto en Sociales como en Naturales. Yo me sigo preguntando, ¿qué hacemos nosotros?, ¿vamos para ese lado o vamos por el lado de mirar la realidad que tenemos en la clase y buscamos la manera de que ese niño avance en su alfabetización? (M13).

En otros casos los y las maestras identifican las políticas curriculares por separado y analizan su pertinencia para abordar la alfabetización en el segundo ciclo.

Yo creo que las políticas, lo de Ceibal en Inglés, lo del cuaderno de hacer matemática, lo del cuaderno de lectura y escritura, sí veo que esas tres herramientas, porque las veo como herramientas, nos sirven para alfabetizar, creo que son herramientas diseñadas para alfabetizar, y si son bien utilizadas sirven para alfabetizar. No a veces si son utilizadas como una exigencia desde la supervisión, eso no, pero si están bien utilizadas, bien implementadas dentro del aula, son excelentes y ayudan como una guía para ir logrando mayor profundidad por parte los chiquilines (M7).

El acceso a internet abre un abanico grande a lo que es una alfabetización digital y de aula, Plan Ceibal creo que en eso aporta un gran abanico. Biblioteca Ceibal creo que abre otro aspecto de encontrarme con literatura que también me permite ir formando una idea en esa variedad de discursos y de géneros literarios (M12).

Pero el problema que se presenta a los y las maestras no está dado por las políticas que se implementan sino por la formas de abordar la alfabetización haciendo uso de ellas. Tal es el caso de pensar si al alfabetizar en ciencias se está trabajando en Ciencias o en Lengua, porque hay que cumplir con todas las áreas de conocimiento en tanto se pide una especie de cronograma de frecuentación de las áreas y si se continúa pensando la alfabetización como un contenido exclusivo del área de Lengua, al alfabetizar en todas las áreas se dejaría esas mismas áreas de conocimiento de lado.

Si yo pusiera como tema alfabetizar dentro de Ciencias Naturales, me parece que en realidad no estaría trabajando dentro de Naturales sino que estaría trabajando dentro de Lengua, pero es como un poco el tema de si no es como un corrimiento de los campos disciplinares de las áreas (M7).

Al momento de plantear a los y las maestras cómo resolverían esta situación los aportes fueron variados, en algunos casos como en el siguiente se plantean alternativas:

Tendría que buscar cuáles son las macrohabilidades que tengo que enseñar para alfabetizar en Ciencias, para alfabetizar en Lengua, para alfabetizar en Matemática y en Sociales, en base después pienso los contenidos disciplinares. Desde mi punto de vista, desde la perspectiva de hoy tenemos que cambiar la mirada, eso no es tan sencillo. Implica mucha lectura, implica mucho compromiso del docente, implica cambiar las propuestas, implica estar seguro de lo que estás haciendo y poder defenderlo (M13).

Otros casos se muestran reflexivos, planteando alternativas de forma más general:

“Yo creo que sí habría que rever el programa, es algo que estamos pensando todos los docentes, tenemos un programa, ahora tenemos un marco curricular, tenemos como mucho, creo que hay que integrar y ver hacia dónde vamos, ver ese foco” (M12).

Finalmente, están los casos que analizan el problema a partir de las variables o dimensiones que dificultan la tarea de alfabetizar en el aula. Dentro de las dimensiones que más se repiten en todos los discursos está la falta de tiempo pedagógico para coordinar, planificar y, en especial, trabajar atendiendo las trayectorias personales debido al exceso de políticas educativas que se superponen y tienen carácter prioritario según las orientaciones recibidas desde inspección:

Exigencias tenemos un montón como las mencioné recién. El problema mío puntual es el tiempo. Se me van las cuatro horas de trabajo y siento a las doce del mediodía o a las diecisiete cuando termino con el turno de la tarde, que hice poco por ellos, me gustaría tener más tiempo de horas clase, niño-docente podríamos decir, más personalizado y más tiempo con ellos, porque yo entiendo inglés es super productivo, soy una de las maestras que defiende más inglés en la institución porque me parece super importante para la formación de secundaria, pensamiento computacional también hay un manejo impresionante de la computadora, pero la alfabetización muchas veces ahí se nos pierde, entonces como que el trabajo personalizado es lo que se nos va de las manos y es lo que hoy por hoy puntualmente noto como una carencia de mi clase, porque las horas se me van volando y por eso lo entiendo como un desafío o más bien una dificultad (M1).

Otra dimensión que fue planteada con reiteración es que debido a la escasa formación que los y las maestras tienen sobre alfabetización, a pesar del cambio de discurso donde se asume que es un concepto complejo y su abordaje representa una prioridad para el segundo ciclo escolar, desde la práctica continúa siendo una tarea propia del primer ciclo que implica básica y estrictamente la enseñanza de los rudimentos básicos de la lectura y la escritura.

Esta idea se evidencia claramente en lo expresado por M8: “Creo que todavía está muy metido para nosotros docentes que es una cosa que ya está dada cuando se llega al segundo ciclo” y agrega “es una cuestión muy arcaica, pero creo que de tan arcaica está tan afianzada que hasta que no se tenga el concepto un poco más amplio no se va a trabajar en el segundo ciclo”.

3.4. Incidencia de las políticas de formación en servicio sobre alfabetización en las concepciones docentes

Cuando se pregunta a los y las maestras del presente estudio cómo construyeron su concepción sobre alfabetización, en todos los casos la respuesta fue “en el ejercicio de mi práctica docente después de egresar del instituto”. En ninguno de los casos se trabajó en el

instituto de formación docente, más allá de situaciones puntuales como son un seminario o un curso de Pedagogía, por lo que el discurso genérico es el siguiente:

Mi idea de alfabetización la he ido formando, en realidad no tuve ninguna materia específica en el instituto que trabajara específica y puntualmente eso, no la hubo, pero la he ido formando dentro de mis años de práctica y de lo que he podido observar dentro de mis aulas con los niños con los que he trabajado, creo que ahí es donde he formado mi concepto de lo que es alfabetizar (M7).

Luego en dos casos puntuales hubo formación en alfabetización ya que participaron del Curso Piloto de Apoyo al Egreso Escolar del CEIP donde se ponía el énfasis en la lectura y la escritura desde cuatro áreas de conocimiento, como lo explica a continuación uno de los casos entrevistados:

Esta formación estuvo vinculada a la ANEP y eran cursos pilotos en 2012 y 2013 que eran leer y escribir en matemática y sociales en 2012 y leer y escribir en lengua y naturales en 2013, eran sobre egreso escolar, los daba PAEPU. Fue un curso piloto que estuvo buenísimo, después no sé por qué no se siguió haciendo. La verdad que fue una lástima porque muchos compañeros que me he encontrado en la carrera en ese momento no pudieron hacerlo por diferentes motivos y después quisieron y no estuvo más disponible. Esta experiencia me amplió el panorama y me amplió las dudas, ambas. Porque cuando uno va descubriendo más cosas tenés más dudas también (M13).

En un caso se planteó la formación en otros espacios académicos privados y en otro la formación en la Universidad de la República específicamente en la Facultad de Ciencias Sociales. Dos casos hacen referencia explícita a su formación de grado en el Instituto de Profesores Artigas (IPA) en las especialidades de Idioma Español y Literatura respectivamente. En última instancia, los seis casos que ejercen o ejercieron en el PMC especifican que en los nodos de maestros comunitarios se aborda el tema y se brindan orientaciones.

La diversidad de enfoques que se presenta debido a la diversidad de espacios de formación resulta sumamente rica y de interés para este estudio, no obstante en todos los casos el concepto de alfabetización en sí mismo genera controversia al pensarlo como contenido de enseñanza propio del segundo ciclo.

¿Qué implica alfabetizar en el segundo ciclo? Esta pregunta generó en casi todos los casos un cambio de postura en cuanto a su respuesta inicial sobre qué es la alfabetización. Resulta muy interesante el interés y la preocupación a que dio lugar en general entre los y las maestras, pensar el concepto situados/as desde su rol como alfabetizadores/as en el segundo ciclo.

Ante el planteo: “Si alfabetizar es enseñar a decodificar y producir textos simples usando el código alfabético tal cual lo planteaba la UNESCO en 1958, pero yo afirmo que una persona se alfabetiza durante toda la vida, ¿qué tengo que enseñar en el segundo ciclo?” (E). En los y las maestras emerge la expresión de necesidad de formación específica: “La formación en servicio tiene que ocupar el primer lugar, porque si yo no sé no puedo enseñar. Yo tengo que tener conocimiento para poder cambiar” (M13).

Uno de los casos trasciende la necesidad de formación en servicio y la amplía aún más, pensando el problema como tema que debe ser investigado desde la escuela por el colectivo docente; aparece aquí una idea rudimentaria de Investigación-Acción:

Tomando las palabras de la directora de la escuela, tendríamos que transformar las aulas en un laboratorio e investigar por qué esto está sucediendo y buscar formación que nos ayude, que a los maestros nos brinde herramientas para superar esta situación que en realidad está afectando a toda una generación porque es un hecho claro que sucede. Yo lo puedo ver en la zona donde trabajo, pero creo que es un hecho que está generalizado, porque vivo en otro departamento y tengo colegas conocidos en donde vivo que también hacen referencia a ese mismo problema, que se desempeñan en secundaria y lo que plantean es eso, que es un tema importante eso de que se debería alfabetizar más en el segundo ciclo porque los niños llegan sabiendo escribir y sabiendo decodificar, no leer, decodificar, pero no logran comprender, ese es un tema (M7).

La cita refiere, además, a la generalidad del problema, esta no es una situación exclusiva de las escuelas de la muestra o inclusive de las escuelas de Barros Blancos, sino que, como se mencionó en los antecedentes, uno de cada tres egresos lo hace con extraedad debido a dos razones que son el ausentismo y las dificultades de aprendizaje, que en la mayoría de los casos no están diagnosticados.

Ante la generalidad del problema, pero atendiendo a las características propias de cada contexto, se plantea en la mitad de los casos entrevistados que sería necesario que la formación en servicio fuera al territorio, que se trabajara con los formadores desde la escuela para que sea situada y pueda tener una mayor vinculación con la propuesta didáctica concreta: “A la formación en servicio concurrimos personas de diferentes realidades, si fuera más situada, tal vez tendríamos mejores resultados” (M13).

El planteo de la formación en territorio responde también a la necesidad de universalización de la formación en servicio que señalan algunos de los casos:

La formación en servicio debería ser más una política educativa, que diga “los docentes deben formarse” y todos, no aquel que decide hacerlo, porque si no siempre estamos en esto de que uno va por un lado otro va por el otro. Creo que la libertad de cátedra es necesaria, pero también es necesario tener un lineamiento general y no que esté tan desdibujado porque lo que causa es esto, que cuando vengan las pruebas, que vienen estandarizadas y vienen con indicadores, nadie nos dice tienen que llegar a

esto y cómo llegar. Si vos querés tener una meta tenés que transitar para llegar a esa meta (M12).

Esta necesidad de que la formación en servicio sea para todos y todas las maestras responde a la necesidad de encontrar lineamientos comunes para abordar la alfabetización con intencionalidad pedagógica y no de forma tangencial en el *curriculum*.

3.5. Análisis de los grupos focales

3.5.1. Observaciones sobre la dinámica de cada grupo.

La duración de ambos grupos focales fue de sesenta minutos, se realizaron en salones de clase estando solos con la moderadora.

En el primer grupo los y las maestras trabajaron muy concentrados/as en la propuesta individual, pero, al momento de debatir dos de las docentes optaron por realizar muy pocos aportes ya que declararon que al no saber cómo definir qué entendían por alfabetización no tenían insumos para el debate, una de ellas se mostró muy angustiada ya que es un tema que le interesa y preocupa, pero la desborda emocionalmente debido a la repercusión que tiene en los aprendizajes. Si bien participaron escasamente de la discusión, se mostraron conformes con los acuerdos realizados.

En el segundo grupo las maestras fueron muy participativas, se mostraron sumamente motivadas después de la entrevista, declarando que la instancia las invitó a reflexionar sobre el tema de la alfabetización al punto de que habían cambiado su concepción durante el proceso, sintiendo deseo de profundizar en el tema y plantearlo ante todo el colectivo docente para continuar con la discusión y generar acuerdos a nivel institucional.

3.5.2. Resultados obtenidos.

Los hallazgos realizados se presentan en torno a los encuentros y desencuentros entre las conclusiones que cada grupo generó en forma de acuerdo.

Se detallan a continuación los *encuentros* y *desencuentros* identificados en ambos grupos discriminados en cada una de las categorías conceptuales presentadas. Se entiende *encuentro* como coincidencia o acuerdo entre los postulados de ambos grupos.

3.5.2.1. En relación con el concepto de alfabetización.

Aspectos comunes en la concepción de alfabetización:

- En ninguno de los casos se define qué se entiende por alfabetización.
- Al momento de pensar en su enseñanza acuerdan es necesario trabajar con base en *competencias o habilidades*.

- Acerca del lugar de la enseñanza de la lectura y la escritura en el proceso de alfabetización coinciden en que son parte, pero que con su enseñanza no es suficiente para considerar que una persona está alfabetizada.
- En cuanto al abordaje de la alfabetización en el aula, se plantea que los y las maestras alfabetizan todo el tiempo, pero que no lo planifican porque no está en el programa.
- La alfabetización se percibe como una presencia intangible, omnipresente y naturalizada.
- Se reconoce que lo ideológico tiene un peso importante al momento de definirla pero que en realidad depende más de las vivencias y concepciones de cada docente que de su formación académica.

Diferencias relativas al lugar que la alfabetización debe tener en el *curriculum*:

- Mientras un grupo entiende que la alfabetización debe tener un abordaje transversal, el otro plantea la necesidad de pensar la alfabetización desde las distintas áreas de conocimiento ya que cada una posee un lenguaje propio.

3.5.2.2. En relación con los documentos curriculares.

Ambos grupos coinciden en que:

- La alfabetización no aparece de forma explícita como contenido en el programa.

Ambos grupos difieren en la forma de vincularse a los documentos curriculares:

- Mientras un grupo pone el énfasis en la ausencia de la alfabetización en los documentos, el otro analiza los documentos en la búsqueda de contenidos que la contengan como en el caso del Documento Base de Análisis Curricular.

Con relación a cómo los y las maestras se vinculan con los documentos curriculares las informantes calificadas aportan insumos para la reflexión. Más allá de los documentos elaborados y la intencionalidad con la que fueron generados al momento de llegar a las escuelas y plasmarse en las planificaciones y prácticas docentes suelen adquirir otros usos y tener connotaciones diversas en su instrumentación.

Al respecto IC2 reflexiona sobre la importancia que tiene el programa escolar para los y las maestras:

Desde el *curriculum* el maestro se agarra del programa y de los contenidos, entonces cuando vos desde la gestión de la escuela intentás, ya sea desde los formatos, o desde otro manejo de los contenidos hay cierta resistencia por parte del colectivo. Hay una tendencia contenidista que imposibilita la explicitación de las habilidades necesarias para apropiarse del mismo que hacen a la alfabetización (IC2).

Por otra parte IC5 agrega:

Los maestros asumen exigencias que desde la supervisión no se realizan, por ejemplo el cumplimiento del programa, no sé si es por la palabra *prescriptivo*, pero es como la biblia, les cuesta decir no puedo estar en este contenido y moverse a un contenido de un año anterior. El maestro tiene como metido adentro ese programa de contenidos, y el niño tiene que contener todo ese programa de contenidos y eso limita el hecho de poner mayor énfasis en la lectura y la escritura como objeto de conocimiento. Hay un montón de cosas accesorias a las que el niño va a acceder igual a través de la información a las cuales la escuela les da un montón de tiempo y que luego se pierden en las dinámicas institucionales, nunca me lo había planteado, no te voy a mentir (IC5).

Al momento de analizar las reflexiones de estas docentes, que son referentes en el acompañamiento de la instrumentación de las políticas curriculares, aparece como primer obstáculo la asunción por parte de los y las maestras del carácter prescriptivo del programa y la preocupación explícita por su cumplimiento, lo que hace que haya resistencias a trabajar en otros formatos escolares o contenidos que no aparecen de forma explícita en el programa escolar. Esta sumisión ante lo prescrito y la tensión que genera la supervisión son temas que requieren una revisión y análisis más profundo ya que implica pensar en cómo se perciben los y las maestras en torno a su rol como educadores. Pero también aparece otro aspecto a tener en cuenta y es qué se considera como contenido de enseñanza y que condiciona sin lugar a dudas la lectura que se puede hacer de los documentos curriculares como expresa IC6:

Para mí hay una confusión con la palabra *contenidos*, un contenido es lo que va a ser objeto de enseñanza y hay dimensiones en eso, ahí viene el error, se está confundiendo lo que es contenido que es objeto de enseñanza con los temas, ni siquiera conceptual, sino que se quedan solo con la información específica (IC6).

Entender el contenido como tema, donde la información tiene una posición hegemónica hace que la alfabetización que tiene lugar en ese contexto se corresponda con la mirada funcional del concepto, la información es fundamental para el aprendizaje pero no es lo único que ha de ser enseñado, dejando de lado las múltiples dimensiones que hacen a la construcción del conocimiento. Para poder extendernos en el análisis de esta hipótesis planteada por IC6, sería necesario “[...] conocer los mecanismos mediadores entre el programa explícito y los sujetos desde la realidad cotidiana” (Elichiry, 2009, p.79), porque es además sabido que los y las maestras, si bien realizan planificaciones extensas, omiten muchos aspectos que hacen a su práctica en ellas.

3.5.2.3 En relación con la formación docente.

Ambos grupos coinciden en que:

Los cursos sobre alfabetización se realizan en el área de conocimiento de Lenguas y están enfocados hacia el primer ciclo de educación primaria.

Debería haber formación en servicio abocada a la alfabetización en el segundo ciclo desde una perspectiva que trascienda la enseñanza básica de la lectura y la escritura.

No se llega a acuerdos con relación a quién tiene la responsabilidad en torno al proceso de formación permanente:

Mientras un grupo considera que desde el Instituto de formación en servicio debe promoverse espacios para pensar la alfabetización desde todas las áreas, el otro considera que es una responsabilidad de cada docente pero que si no hay espacios de formación realizarlo es más difícil.

Resulta importante analizar las concepciones de los maestros en torno a la manera en que son diseñados los cursos de formación en servicio y cuál es su posicionamiento en referencia a la alfabetización.

Las propuestas de formación en servicio en Uruguay son llevadas adelante en el año 2019 por dos componentes de formación, PAEPU e IFS. Las informantes calificadas cuentan con experiencia en ambas instituciones y aportan información valiosa para comprender la naturaleza de los cursos que allí se planifican e instrumentan en diversos formatos.

Con relación explícita a los cursos pensados para el segundo ciclo escolar y su vinculación con la alfabetización se recuperan los siguientes aportes:

En MECAEP³, luego PAEPU hubo un curso que se llamó para el apoyo al egreso escolar que era pensado para los maestros de 6.º y 5.º (en algunos casos) y para los directores y después hubo un curso de alfabetización inicial. El único curso que se nombró como alfabetización inicial era pensado para el primer ciclo (IC6).

La enseñanza de la lectura y la escritura en el segundo ciclo en PAEPU se empezó a discutir cuando se planificó el curso llamado de “Apoyo a la Calidad al Egreso Escolar” que surge a solicitud del Consejo de Primaria apoyado en los resultados de las evaluaciones que decían que los niños y las niñas egresaban de la escuela con bastantes dificultades para comprender textos muy básicos, muy sencillos de cualquier área. La dificultad mayor se daba en los textos que no corresponden al área de Lengua, se proponía pensar una formación para maestros orientada hacia la lectura y la escritura desde las áreas (IC1).

De los aportes de ambas informantes se pueden determinar en primer lugar que las propuestas de formación orientadas al egreso escolar así como a la lectura y la escritura no se corresponden con la idea de profundizar en el abordaje de la alfabetización en el ciclo escolar, sino que se fundamentan en la transversalidad de la lectura y la escritura a lo largo de

³Mejoramiento de la Calidad de la Educación Primaria.

todo el ciclo escolar, por una parte y por otra por la convergencia de estas actividades en todas las áreas de conocimiento. Si bien la necesidad de que los y las niñas aprendan a leer y escribir textos en todas las áreas de conocimiento responde a uno de los atributos de la alfabetización, la alfabetización en el segundo ciclo implica mucho más que trabajar la lectura y la escritura desde las distintas áreas de conocimiento.

Participé en dos experiencias en el segundo ciclo, una fue en 1998 que es la experiencia de Áreas Integradas, esa experiencia dependía de planeamiento educativo y ahí se hizo una experiencia que duró varios años, creo que hasta el 2002. Fue la primera experiencia en la que yo participé que estaba focalizada en el segundo ciclo y en el tránsito de la primaria a la secundaria. Esto para mí era fantástico, porque permitía que el maestro se especializara en un área de conocimiento, trabajara en duplas y además la rotación de los grupos [...]. Los que pensaron esa experiencia sostenían que además los niños iban a tener maestros que rotaran, era parecido a lo que iba a ser después la secundaria. Creo que la debilidad de esta propuesta, al igual que en el caso de Egreso escolar era que faltó la pata media, faltó la pata en secundaria. La formación tendría que haber sido a maestros y profesores (IC6).

El antecedente mencionado por IC6 también presenta las características de los anteriores, se trata de una propuesta pensada con el propósito de mejorar la calidad del egreso escolar pero no se piensa en términos de alfabetización de manera explícita.

La experiencia de Egreso Escolar de MECAEP-PAEPU, es un proyecto del Banco Mundial cuyo asesor vino con la propuesta de trabajar las habilidades, las cuestiones transversales, y ahí pensamos ese curso entre todas las coordinadoras de las áreas, la idea era pasar de los contenidos como temáticas a pensar en otras dimensiones que no fueran las temáticas en relación con los contenidos. La selección de la lectura, la escritura así como también la justificación o la explicación y la comprensión, en realidad cuando nos sentamos pensamos en cosas comunes que tuviéramos las áreas de conocimiento, fue eso (IC6).

Pensar qué motiva las orientaciones del Banco Mundial es fundamental para comprender las orientaciones que los expertos sugieren al componente de formación, los desafíos planteados por el banco en la investigación “Optimización del aprendizaje para el desarrollo de un conjunto adecuado de competencias” del año 2019 se fundamentan en la siguiente afirmación:

Las debilidades en el desarrollo de habilidades están causando problemas para la formación de futuros trabajadores que requiere el cambio tecnológico: según las mediciones del Índice de Capital Humano, la cantidad de capital humano que un niño nacido hoy en Uruguay puede esperar alcanzar a la edad de 18 años es tan solo el 60% de su potencial pleno (Banco Mundial, 2019, p.2).

Sin lugar a dudas, esta concepción de los y las niñas como Capital Humano no se corresponde con la perspectiva de alfabetización crítica que fundamenta el programa escolar 2008; esto nos hace pensar en el peso que tiene el financiamiento de los organismos

internacionales en el planeamiento de las políticas educativas y en consecuencia también pone en cuestión la validez y confiabilidad de lo que se enuncia, nuevamente, los contenidos implícitos, sugeridos e inferidos toman un lugar protagónico en el escenario pedagógico.

Al respecto IC4 reflexiona:

Lo implícito no es suficiente, tiene que estar explícito, por ejemplo los cursos de PAEPU, no están pensados desde la alfabetización. Desde lo planificado no está, cuando decíamos ¿por qué se trabaja la lectura y la escritura? Las respuestas eran: porque es una orientación de la política educativa, pero en términos de leer y escribir, no de alfabetizar. Pero, ¿cuál es la diferencia entre leer y escribir y alfabetizar? (IC4).

Como ya se analizó en el apartado dedicado a la concepción de alfabetización, la docente contesta su propia pregunta al expresar que la definición de lectura y escritura está supeditada a lo ideológico. Al respecto Freire (2011) expresa:

En el fondo, los métodos tradicionales de alfabetización son instrumentos domesticadores, casi siempre alienados y, además, alienantes. Pero no lo son por omisión ni por ignorancia, sino que responden a toda la política educacional de nuestros medios educacionales. La misma política que después se seguirá aplicando a nivel de la enseñanza primaria, de la secundaria y aun - ya refinada en sus vicios- a la enseñanza superior (pp.14-15).

En síntesis, las propuestas de formación en servicio para el segundo ciclo escolar en el período 2016-2019 que comprende la presente investigación no han estado orientadas desde una perspectiva alfabetizadora, sino que atienden a las orientaciones recibidas por los componentes de orientación curricular, de evaluación de aprendizajes y de los expertos internacionales de los organismos que financian los proyectos.

3.5.2.4. En relación con la evaluación de aprendizajes.

Con relación a las evaluaciones estandarizadas SEA coinciden en la idea de que:

- Se enseñan contenidos temáticos y en SEA+, que es la prueba adaptativa que se aplica a nivel nacional, se evalúan habilidades.
- En las evaluaciones en línea como SEA+ que son adaptativas, el maestro no accede a las consignas que resuelve cada estudiante, ni a sus respuestas, por lo que no puede analizar el recorrido realizado, lo que invisibiliza el proceso.

Diferencias encontradas en cuanto al valor didáctico de las pruebas:

- Mientras en un caso afirman que las pruebas no les aportan nada ya que los resultados no coinciden con sus apreciaciones sobre los aprendizajes de sus estudiantes, el otro grupo considera que los resultados sirven para comparar con su concepción sobre los aprendizajes y validarla en muchos casos.

Al respecto dos informantes calificadas que están implicadas en el proceso de elaboración de las pruebas formativas y las pruebas SEA+ explican cuál es el objetivo con el que se elaboran las pruebas y con qué criterio se diseñan para poder analizar los aportes recuperados en los grupos focales.

Las evaluaciones formativas tienen como objetivo fundamental el trabajo del docente con los estudiantes. Están pensadas como formativas en distintos niveles, primero formativas en el grupo, el docente con el trabajo con los estudiantes, cuando realiza la devolución de los resultados, cuando trabaja en función de cuáles son los errores, así están pensadas, de hecho cada una de las opciones en una actividad de múltiple opción está pensada sobre cuáles son las ideas previas que tienen los estudiantes sobre esta temática, vamos a las investigaciones que hay sobre las ideas previas en esas temáticas y tomamos esas ideas previas para elaborar las actividades (IC7).

Por otra parte, se presentan los objetivos de las pruebas formativas SEA a nivel institucional:

También estas pruebas se proponen el trabajo docente en la reflexión sobre una misma prueba, se aplica en varios grados la misma prueba para promover la reflexión colectiva en la institución. En estas pruebas los resultados no son comparables, porque no cumplen con la condición de que todas las aplicaciones cumplan con las condiciones similares o iguales. En estas evaluaciones formativas, lo importante no son los aciertos sino el análisis de los errores que se presentan y que hay que trabajar para cambiar esto (IC7).

Asimismo, la naturaleza de la prueba SEA+ que se aplicó en los años 2018 y 2019 en las escuelas del departamento de Canelones que se ofrecieron voluntariamente para hacerlo, presenta otras características:

SEA+ a diferencia de la formativa en línea, no es una prueba única para todos los estudiantes, parte de la idea de que cada estudiante tiene su tiempo y su forma de acercarse a los objetos de conocimiento y en ese sentido lo que se hace es que se propone en el banco de ítems todas las actividades que están disponibles para todas y cada una de las áreas y el estudiante las va recorriendo, ¿Cómo las recorre? Lo que aparece detrás de eso es un sistema de calibración (IC8).

No obstante, si bien desde la DIEE se generan espacios para la coordinación con los equipos directivos, inspectivos y los equipos de formación en servicio, IC7 expresa que los resultados obtenidos en una investigación realizada recientemente por su equipo y que ya se encuentra en proceso de publicación, coinciden con las expresiones volcadas por los maestros y maestras que representan la muestra en este estudio:

En la investigación que nosotros hicimos también surgió esto, de las diferencias que hay entre la percepción que tienen los maestros sobre cuáles son los objetivos de la evaluación y cuáles son los objetivos que se plantean desde la política educativa. Lo que nosotros vimos es esencialmente un tema de comunicación, que hay algo que está fallando en el tema de la comunicación, los documentos para la difusión, para el análisis, los informes; lo que nosotros hemos visto es que en muchos casos

desconocen que existen esos documentos. En muchos casos aunque saben que están los documentos no los leen. Muchas veces, aunque estén colgados en la página de SEA, igual hay docentes que desconocen que existían estos documentos. El tema del tiempo fue el que surgió como el principal obstáculo, la soledad para enfrentarse a esto, cuando en realidad uno de los objetivos de esta evaluación es justamente romper con la soledad del aula. Muchas veces no se entiende así, se entiende como algo externo al aula que cae como una imposición y lo único que tengo que hacerlo es aplicarlo y nada más (IC7).

Sin embargo IC8 recupera aspectos positivos de la aplicación de SEA+ vinculados especialmente a la reorganización de las instituciones desde nuevos formatos educativos:

En esta evaluación no se muestra todo el recorrido porque tiene otra función, no está pensada en el sentido formativo de trabajar a partir de las actividades, sino en el sentido formativo de trabajar a partir de tomar los niveles de desempeño como una progresión. Como se trata de la misma prueba que se aplica a todos los gurises de 3° a 6° vimos varias cosas. En primer lugar es que en todos los grupos había dispersión, o sea aparecían todos los niveles del 1 al 5. Como los niveles eran los mismos pudimos ver progresión, a medida que se aplicaba la prueba en las clases más altas, había más niños en los niveles más altos y menos en los más bajos. Lo que provocó eso es que a la interna de los centros se originaron actividades de ruptura de grupo y eso fue lo más valioso de lo que provocó. Cómo los maestros lograron otras formas de hacer escuela, teniendo en cuenta como un insumo más los niveles de desempeño de SEA+ (IC9).

En síntesis, las pruebas formativas SEA y SEA+ se elaboran en coordinación con los componentes de orientación curricular y formación en servicio, siendo pruebas que ponen énfasis en la lectura desde la perspectiva de alfabetizaciones múltiples en base al MCRN, como se explica en el marco teórico. No obstante, los y las maestras siguen teniendo la percepción de que se trata de una imposición desde el afuera, orientada al control de sus prácticas y logrando ver parcialmente los propósitos en los que se fundamentan solo en algunos casos.

3.5.2.5. Conclusiones de los grupos.

En tanto no se identifican ideas comunes al momento de jerarquizar las ideas que refieren a los aspectos concluyentes, es interesante detenerse en los planteos de ambos, ya que, mientras un grupo considera que la falta de coherencia entre los planteos curriculares, la formación en servicio y las formas de evaluar los aprendizajes son un obstáculo al momento de alfabetizar y que deberían cambiarse, el otro grupo considera que el énfasis debe ponerse en la formación en servicio ya que si los y las docentes tienen una concepción clara sobre qué es la alfabetización y cómo trabajar en ella los otros cambios se darían por defecto.

Para analizar con detenimiento las conclusiones abordadas por ambos grupos focales se recurre a los aportes y reflexiones de las informantes calificadas. En primer lugar

analizaremos la causa de la percepción de incoherencia que los y las maestras tienen sobre los documentos curriculares:

El problema con nuestro *currículum* es que tiene una mirada fragmentada, la definición de alfabetización aparece en los fundamentos del programa y algo en el documento base, la fundamentación dice cosas que son muy interesantes, pero lo que aparece en cada área no se vincula a esa concepción (IC1).

Aquí la informante refiere a la naturaleza misma de la génesis del Programa de Educación Inicial y Primaria (2008), que fue elaborado por múltiples comisiones de trabajo como se enuncia en su Prefacio:

Es importante señalar que, el proceso de elaboración estuvo marcado por dos aspectos [...]. Por un lado, el alto grado de participación de los docentes bajo múltiples modalidades [...]. Por otro lado, la participación en carácter de invitados, de profesores de enseñanza secundaria, quienes integraron las comisiones que tuvieron a su cargo organizar por áreas de conocimiento los contenidos a ser enseñados (ANEP/CEIP, 2013, p.4).

Si bien esta forma de pensar el *currículum* fue sumamente participativa, confluyen en ella miradas paradigmáticas diversas, muchas veces antagónicas, que dificultan una lectura integrada del documento por parte de los y las maestras que son quienes tienen que planificar sus prácticas educativas tomando este documento como referencia.

Otra observación vinculada a la dificultad de pensar en los documentos curriculares en términos de alfabetización crítica puede estar dada por su diseño ya que responde a fines distintos como expresa CI6:

A mí me parece que un problema del programa 2008 y del DBAC, el programa escolar está enunciado en forma de temas, como muchos otros programas, hay otros tipos de programas que son bien interesantes y que son diferentes pero el nuestro es así y el Documento Base fue hecho con el objetivo de la evaluación, porque había que definir en términos de aprendizaje, el tema es que (ambos documentos) quedaron prendidos con “delgados hilos” porque están las temáticas por un lado y la enunciación de aprendizajes por el otro, en el Documento Base aparecen estas dimensiones que no son tan evidentes en la enunciación del programa 2008 (IC6).

En suma, si bien en sus fundamentos el DBAC (2016) plantea que representa un insumo para pensar los contenidos a enseñar en función de los perfiles de egreso al término del primer y segundo ciclo escolar sin dejar de lado al programa, los y las maestras no logran realizar una lectura en paralelo de ambos documentos. Esto dificulta el abordaje didáctico de las otras dimensiones a ser enseñadas, además de los contenidos temáticos que se explicitan en el programa, o sea, que se transforman en objeto de enseñanza; no obstante, al no estar de forma explícita como contenidos de enseñanza en el programa escolar, no se los considera como tales.

Por otra parte, el MCRN no solamente no es utilizado por los y las maestras, sino que ninguno/a de los y las entrevistadas conocía el documento.

En cuanto a la discrepancia que los y las maestras manifiesta en cuanto a la competencia de responsabilidad en promoción y fomento de la formación en servicio las informantes calificadas realizan aportes que representan insumos valiosos para el análisis, posicionando su mirada desde los roles de distintos actores que están implicados en el proceso, su posicionamiento en cuanto al concepto de alfabetización y los cambios que deberían promoverse para que esta tuviese un espacio significativo en la formación docente.

En primer lugar se enuncia como desafíos de la formación:

En la formación en servicio tenemos el desafío de ponernos de acuerdo en relación con la definición de alfabetización que manejamos y en una idea amplia, que no se restrinja a la área de Lengua, que implique acuerdos desde todas las áreas: acordar algunos contenidos básicos y transversales para la alfabetización, PISA dice que en secundaria los chiquilines no saben identificar un argumento en una noticia, lo particular de cada área y pensar en términos de un dispositivo para trabajar más coordinadamente con los maestros, no para que cada equipo lleve lo suyo, sino pensar propuestas de formación más transversales, ya que en la escuela el maestro es único y tiene que trabajar en todas las áreas, eso sería importante para los maestros con definiciones claras y trabajo inter-área (IC1).

Asimismo, se sitúa la mirada en el rol del formador y el perfil de los y las maestras en situación de formación:

El formador debería poner al docente que se forma en situación de problematización y creación, sino los docentes toman eso y lo que agarran los siguen aplicando igual sin variantes o lo dejan de hacer directamente. Se sigue esperando recetas, es necesario trabajar desde una práctica reflexiva, donde los docentes sean autodidactas, que no esperen que le den recetas. El docente tiene que ser un alfabetizador creativo, de saber leer él la realidad del niño, la realidad del contexto y en qué lo tengo que alfabetizar, no es lo mismo alfabetizar un niño en una escuela APRENDER⁴ que en una escuela rural. Es necesario pensar en una escuela nueva, donde los docentes no sean de grado sino docentes institucionales, donde no se trabaje con los niños sino con las familias (IC2).

Desde el área de Conocimiento Artístico se recupera la necesidad de que los y las maestras vivencien aquello que han de enseñar ya que no se puede enseñar aquello que no se ha aprendido.

El maestro o la maestra tiene que pasar por la experiencia para poder enseñar arte, los cursos tienen un énfasis en el apoyo a las prácticas de enseñanza, nosotros nos encontramos con maestras que nos dicen, pero yo no sé nada, cómo voy a enseñar si yo no sé qué enseñar, entonces el qué y el cómo siempre están en tensión en los procesos de formación, que a su vez tienen tiempos muy acotados ya que tienen carácter semestral (IC3).

⁴ Atención Prioritaria en Entornos con Dificultades Estructurales Relativas.

Otra dimensión sobre la que se reflexiona corresponde a la incidencia que la formación en servicio ha tenido en los y las maestras de las escuelas que forman parte de la muestra:

Yo durante tres años estuve acompañando los cursos, había un grupo de maestros que estuvieron en los seis cursos que acompañé, cuando vas a la clase ese año hizo el proyecto para el curso en esa asignatura genial, ¿podrás creer que al año siguiente lo aplica igual o no lo aplica? Siguen siendo los mismos maestros, los seis cursos lo hicieron y siguen pegados a sus prácticas. No sé en qué va, si en la plasticidad de la persona de poder adaptarse a los cambios (IC 5).

Este aporte de IC5 nos hace reflexionar en profundidad acerca del planteo de los y las maestras del grupo focal 1 que consideran que por más que haya espacios destinados a la formación en servicio, esta solamente tiene efecto cuando los y las maestras le otorgan sentido. No obstante, también se recupera el valor cualitativo de la formación en servicio en el proceso de formación permanente de los y las maestras, atendiendo a la necesidad de acompañamiento desde una práctica reflexiva y profesional:

Los cursos de formación en servicio posibilitan la actualización docente, la reflexión didáctica y disciplinar de nuestra tarea educativa, en cualquier rol (IC9).

Tenemos que pensar que la formación en servicio es parte del trabajo, debería ser parte entonces de las horas de trabajo y estar remunerada, eso profesionaliza la formación y entonces sí se podría exigir un criterio común en el abordaje de las propuestas de enseñanza que repercutirá con el tiempo en los procesos de aprendizaje (IC1).

Este aporte final responde al planteo de los y las maestras vinculados/as al tiempo y a la profesionalización, se posiciona desde una postura donde la formación permanente es parte del ejercicio profesional y, en consecuencia, debe estar contemplada dentro de las funciones docentes y no como una actividad extra que exige el uso del tiempo personal de los y las maestras en una tarea que es inherente a su trabajo. Transformar la formación en servicio como parte del rol le otorga sentido para los y las maestras en primer lugar, beneficia a la institución aportando coherencia y sistematización de las acciones y además garantiza que los y las niñas que transitan su escolaridad lo hagan en un contexto propicio para el aprendizaje significativo ya que las prácticas docentes estarán sustentada por objetivos, estrategias y concepciones de alfabetización comunes, avaladas por la actualización permanente de todo el colectivo docente.

3.6. Análisis de documentos oficiales en relación con el concepto de alfabetización

Se analizan los documentos oficiales con dos filtros semánticos: En primer lugar se buscan todas las menciones explícitas al concepto de alfabetización. En segundo lugar se

buscan todas las palabras claves vinculadas al concepto de alfabetización que se define en el presente trabajo: lenguaje o lenguajes, lectura y escritura

3.6.1. Programa de Educación Inicial y Primaria (PEIP)

A continuación se presenta el análisis de los datos presentados en el cuadro que se adjunta en Anexos.

Como se expresó en el apartado de las categorías conceptuales, la alfabetización es mencionada en la fundamentación general del programa, haciendo mención a una postura ideológica crítica, pero sin desarrollar su definición ni su alcance.

Es por ello que en el apartado de categorías conceptuales se define la alfabetización desde la teoría crítica de la enseñanza que es la adoptada por el programa. En función de esta definición el concepto de lenguaje/s adquiere relevancia y permite hacer otra lectura del documento programático escolar.

En primer lugar, se utiliza este término para desarrollar el concepto *praxis liberadora* de Paulo Freire (1994) de la siguiente manera:

La educación entonces, como dice Paulo Freire⁵, en tanto referente del cambio, de la transformación del hombre y del mundo representa una *praxis*, una forma de acción y reflexión que emerge de la unión de los lenguajes de la crítica y de la posibilidad. Representa esa necesidad que se plantea desde los educadores de establecer un apasionado compromiso por lograr que lo político se convierta en algo más pedagógico y lo pedagógico en algo más político (ANEP/CEIP, 2013, p.18).

Luego, en el desarrollo de la presente fundamentación general, posiciona al lenguaje en un lugar de centralidad en el proceso de formación de los y las estudiantes presentando a continuación el concepto de alfabetización como el proceso por el cual lo que se cita a continuación se hace posible:

El lenguaje adquiere un lugar central en este modelo relacional y dialogal que exige compromiso y conciencia de participación. Decir su palabra implica comprender el mundo, es decir, pensarlo para poder decirlo.

Hacer suya su palabra, en tanto unidad de sentido y significado, como construcción intelectual supone que la palabra adquiere más poder en la medida en que aumenta la interrelación entre pensamiento y lenguaje, de esa forma el pensamiento se hace más verbal y el lenguaje más racional (ANEP/CEIP, 2013, 24)

En suma, el concepto de alfabetización se presenta en el programa como el medio para lograr que el sujeto pueda apropiarse de la palabra, entendida como discurso crítico y reflexivo sobre el mundo que le rodea. Esto es posible a través de la *praxis liberadora* que

⁵FREIRE, Paulo (1994). *La naturaleza política de la educación*. Ed. Paidós, Bs. As. p. 15.

promueve el desarrollo de las habilidades cognitivo-lingüísticas que le permitan participar conscientemente en la sociedad para poder transformarla.

Esta definición de *praxis* liberadora define el rol de los y las maestras en tanto alfabetizadores en la teoría de Paulo Freire; no obstante, adquiere carácter implícito, por lo que para establecer la relación entre ambos conceptos es necesario recurrir a los textos del autor mencionado.

El concepto de lenguaje/s es utilizado por las áreas de conocimiento de Lenguas, Matemático, Artístico, Social y Corporal. La única área de conocimiento que no refiere a este es la de Conocimiento de la Naturaleza. Se acude al lenguaje para fundamentar el abordaje dentro de cada disciplina desde una mirada didáctica interdisciplinar. Por ejemplo el Área de Conocimiento de Lenguas define al lenguaje como:

El lenguaje es la actividad intersubjetiva y “es un medio de socialización” y la forma fundamental de la historicidad del hombre, por lo cual es también instrumento de comunicación e instrumento de la vida práctica. Y como aprehensión del mundo, es supuesto y condición de la interpretación del mundo, o sea, del pensamiento en todas sus formas. El lenguaje es constructor y es construcción del pensamiento. Es el instrumento de aprehensión del conocimiento y es la forma en la que un pueblo expresa su experiencia y su visión del mundo (ANEP/CEIP, 2013, p.42).

En consonancia con lo planteado en el marco teórico citando a Giroux (2019), la alfabetización se expresa *oculta* e incompleta en el concepto de lenguaje que se desarrolla en los fundamentos del Área de Conocimiento de Lenguas, no obstante, su carácter implícito hace que no sea tenida en cuenta por los y las maestras al momento de planificar.

La dicotomía que presenta el programa, producto del desagregado del concepto de alfabetización con objeto de su análisis, donde se presentan por separado el concepto de *praxis* liberadora y el concepto de lenguaje como actividad que estructura el pensamiento, puede llevar a que quien lee el programa pueda interpretar que la alfabetización se corresponde con uno de estos dos conceptos y la entienda ya como práctica de enseñanza, ya como proceso de aprendizaje.

El área de conocimiento matemático presenta el concepto de lenguaje universal, “[...] para construir las representaciones mentales y organizarlas como sistema axiomático” (ANEP/CEIP, 2013, p. 60), por lo que define el concepto desde la especificidad del área de conocimiento, no obstante, no se identifican objetivos ni contenidos específicamente vinculados al concepto.

El área de conocimiento artístico refiere a que cada disciplina tiene un lenguaje que le es propio, pero además a la particularidad de que “[...] al estar sujeto al escrutinio de códigos

simbólicos y convenciones culturales posibilita diferentes formas de interpretación” (ANEP/CEIP, 2013, p.71). En consecuencia expresa que es función de esta área de conocimiento aportar a los y las estudiantes las herramientas para apropiarse de estos códigos y convenciones culturales.

El Área de Conocimiento Social se posiciona desde el lenguaje en la disciplina Ética y expresa que “[...] el Lenguaje aporta a la construcción del conocimiento, herramientas imprescindibles para la construcción colectiva de saberes”

En cuanto al Área de Conocimiento Corporal, se menciona el concepto de lenguaje corporal como aspecto que contribuye al desarrollo de la sexualidad.

Las Áreas de Conocimiento de Lenguas y Artístico integran el concepto de lenguaje en sus objetivos generales y contenidos de enseñanza, mientras que el área de Conocimiento Social lo hace con los contenidos de la disciplina Geografía (lenguaje cartográfico).

El objetivo general del Área de Conocimiento de Lengua es: “Reflexionar sobre la importancia del lenguaje (la lengua oral y la lengua escrita) para un desarrollo autónomo, comprometido con las estructuras intelectuales, afectivas y éticas del sujeto” (ANEP/CEIP, 2013, p.52).

Mientras que el objetivo general del Área de conocimiento Artístico enuncia: “Conocer y comprender el conocimiento artístico a través de la apropiación de los lenguajes específicos en que las artes se expresan en las diversas culturas” (ANEP/CEIP, 2013, p.78).

Los conceptos de lectura y escritura se definen en forma extensa en el Área de Conocimiento de Lenguas, se menciona en los fundamentos de las Áreas de Conocimiento Matemático, Social y de la Naturaleza, no obstante son contenido de enseñanza casi exclusivo del Área de Conocimiento de Lenguas, con excepción del contenido “Lectura y escritura de cantidades” (ANEP/CEIP, 2013, p.174) en el área de Conocimiento Matemático.

3.6.2. Documento Base de Análisis Curricular (DBAC)

En el documento base de Análisis Curricular (DBAC) integra las áreas de Conocimiento de Lenguas, Matemático, Natural, Social y desde su tercera edición al Área de Conocimiento Corporal; al 2020 aún no contiene al área de conocimiento Artístico.

Su elaboración atiende a lo expresado en el Considerando I del Acta n.º 34 Res.3 del 18 de junio de 2015 que se adjunta al documento que es objeto de análisis y establece:

[...] la necesidad de realizar un análisis curricular en las cuatro áreas de conocimiento: Lengua, Matemática, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, para contribuir a una convergencia en todas las aulas del país acerca de qué tiene que saber un alumno de 3ro y de 6to año y las diferencias entre ambos ciclos: cómo aprenden a leer, escribir y

calcular los niños y cómo leen, escriben y calculan para aprender a resolver problemas en todas las áreas; (ANEP/CEIP, 2016, p.5).

De este extracto se puede identificar claramente el propósito y el contenido del mismo. Plantea un criterio unificador de evaluación a nivel nacional, con una jerarquización temática en cada área a partir de una selección acotada de conceptos y contenidos vinculados al Programa de Educación Inicial y Primaria (2008) y con un enfoque de la alfabetización centrada en la lectura, escritura y el cálculo, que no se corresponde con la enunciada en los fundamentos generales del programa escolar, sino con la definición de *alfabeto funcional* de 1950 citado en el marco teórico del presente trabajo de investigación.

No obstante, el documento fue elaborado por comisiones de profesionales de la educación especializados que se abocaron a contextualizar las prácticas de enseñanza de la lectura, escritura y cálculo desde la especificidad de cada área de conocimiento.

El Área de Conocimiento de Lenguas define de manera extensa en este documento el concepto de alfabetización, partiendo del concepto funcional contemporáneo:

[...] “alfabetización” designa un continuo —vinculado a un contexto— de aptitudes para leer, escribir y calcular que se adquieren y desarrollan gracias a procesos de aprendizaje y aplicación, tanto en escuelas como en otros entornos adecuados para los jóvenes y los adultos. Para los sujetos [...] la alfabetización contribuye positivamente al fomento de su autonomía, propiciando su autoestima, independencia económica y emancipación social UNESCO (2006) en (ANEP/CEIP, 2016, p.15).

Pero a continuación presenta una definición que sitúa a la alfabetización en la perspectiva crítica de la enseñanza:

Desde una mirada amplia y centrada en el sujeto como ciudadano crítico, es necesario considerar que en la inclusión en la cultura letrada cada grupo social tiene una determinada forma de utilizar el lenguaje. Por eso las prácticas del lenguaje son prácticas culturales que no solo incluyen conductas lingüísticas, y que nos llevan a hablar de una “multialfabetización” (ANEP/CEIP, 2016, p15).

Y además se agrega, atendiendo al carácter del documento que se orienta a la evaluación de aprendizajes, el concepto de persona alfabetizada:

Es la que no solo conoce y usa palabras de una lengua sino que logra incluirse como productor creativo y receptor crítico en el entramado de las prácticas sociales del lenguaje de su época. Desde esta concepción, el desarrollo de la competencia comunicativa, forma parte de un proceso social, además de lingüístico (ANEP/CEIP, 2013, p15).

De esta manera, el Documento Base de Análisis Curricular vuelve a alinearse con el concepto de alfabetización que se enuncia en el Programa de Educación Inicial y Primaria (2008).

Del mismo modo, el Área de conocimiento Matemático recupera en los fundamentos el objetivo general de desarrollar pensamiento matemático que le permita a los y las niñas interpretar la realidad, para actuar sobre ella y poder transformarla. En los perfiles de egreso aparecen habilidades propias del lenguaje tales como interpretar, registrar y comunicar, producir escrituras, producir explicaciones o argumentar. No obstante, no se habla desde esta área de conocimiento de alfabetización desde la especificidad del área.

El Área de Conocimiento Natural refiere al lenguaje dentro de la dimensión cognitivo-lingüística, a la que se considera transversal en la enseñanza de la ciencia junto a dimensión metodológica y la dimensión epistemológica. La dimensión cognitivo-lingüística comprende a las habilidades que permiten la apropiación progresiva del lenguaje de la ciencia, que tiene formas de expresión que le son específicas. En función de estas tres dimensiones se elabora una tabla donde se presentan las habilidades a trabajar en cada una de ellas, un ejemplo está representado por la capacidad de leer y escribir textos descriptivos, explicativos, justificativos y argumentativos continuos o discontinuos, la selección y jerarquización y registro de datos cualitativos y cuantitativos así como justificar o explicar un fenómeno natural.

El Área de Conocimiento Social presenta los perfiles de egreso a partir del desarrollo de cuatro líneas o dimensiones que son: las formas de explicación de las Ciencias Sociales, la dimensión metodológica, la conceptual y las habilidades cognitivo-lingüísticas. Resulta interesante que se separen las formas de explicar propias del área aludiendo a su lenguaje específico, de las habilidades comunicativas tales como la lectura y la escritura que también presentan rasgos específicos vinculados a la forma en que cada área de conocimiento estructura su discurso. Son ejemplos de la dimensión de *comprensión y explicación* el establecimiento de relaciones para explicar fenómenos sociales así como reconocer y comprender acciones propias de los sujetos sociales. Mientras que en la dimensión cognitivo-lingüística se consideran habilidades tales como definir conceptos propios del vocabulario del área o consultar y utilizar fuentes de información como mapas, gráficos e imágenes.

En síntesis, en el Documento Base de Análisis Curricular aparece de forma explícita el concepto de alfabetización en el área de Lenguas, no obstante en las otras áreas de conocimiento se adopta como criterio la definición de dimensiones vinculadas a un enfoque cognitivista del aprendizaje desde la psicología atendiendo a los estadios de desarrollo como se fundamenta en las etapas donde se realiza el corte evaluativo (inicial, 3.º, 6.º) -aspecto que se detalla en considerando VI del acta n.º 34, Res.3 - y desde la lingüística cognitiva al plantear los perfiles de egreso como habilidades cognitivo-lingüísticas a desarrollar.

Esta convergencia de áreas que producen conocimiento sobre la educación como la psicología, la didáctica, la lingüística, la pedagogía, la sociología, entre otras, coexisten en todos los documentos analizados y, si bien pueden armonizar en la mayoría de los casos, pueden dificultar la lectura si no se explicita con claridad su procedencia y su aporte a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

3.6.3. Marco Curricular de Referencia Nacional (MCRN)

El documento MCRN tiene como propósito “[...] otorgar continuidad, recursividad y sistematización, tanto en los procesos de aprendizaje como en las intervenciones de enseñanza a nivel nacional y a lo largo de la etapa de la educación obligatoria, en convergencia con los parámetros educativos regionales” (ANEP/CEIP, 2017a, p.21).

Se estructura con la misma lógica que el DBAC, a partir del desarrollo de una serie de perfiles de egreso por tramo educativo tomando como referencia tres dimensiones transversales a toda la educación pública que son la ética de la ciudadanía que implica la participación en la vida democrática; la ética del bienestar desde un pensar y ser en grupalidad y la ética del pensamiento abocada a pensar y actuar en la complejidad.

La alfabetización aparece en consecuencia como parte de estos perfiles de egreso donde se la ubica como una meta general. En este documento se explicita que los y las estudiantes deben lograr desarrollar habilidades de *multialfabetización* (o *alfabetizaciones múltiples*)- concepto que no es definido en el documento - y que sintéticamente implica poder apropiarse de distintos modos de producción y comunicación, sin especificar a qué modos de producción y comunicación se refiere.

3.6.4. Orientaciones de políticas educativas del Consejo de Educación Inicial y Primaria Quinquenio 2016 – 2020

La alfabetización forma parte del principio rector *calidad*, presente en el documento, donde se la define como un aspecto cognitivo: “La calidad tiene que ver con aspectos cognitivos: la alfabetización, la capacidad de aprender a aprender, aprender durante toda la vida, el desarrollo cognitivo general” (ANEP/CEIP, 2016, p.16). Nuevamente se posiciona a la alfabetización desde una perspectiva recortada, donde se la entiende solamente desde su vinculación estricta con el desarrollo cognitivo.

Asimismo, se la menciona como antecedente de los cursos de alfabetización inicial dictados por el IFS en el año 2015.

Con el mismo criterio accesorio se la integra junto a otras competencias para definir el concepto de habilidad cognitiva como “la capacidad para resolver problemas, reconocer formas y patrones, comprender las operaciones matemáticas básicas y habilidades de alfabetización emergentes como conciencia de la correspondencia entre el sonido de letras y la forma escrita de la misma” (ANEP/CEIP, 2016, p.55).

Finalmente, al presentar los desafíos del primer ciclo, se vuelve a presentar la alfabetización inicial como habilidad cognitiva. Si bien resulta fundamental centrar el currículo en los y las alumnas, la pregunta que se puede plantear al analizar esta propuesta es si es posible mejorar la calidad de los aprendizajes con una perspectiva tan recortada y simplificada del concepto de alfabetización.

Resulta interesante recuperar este fragmento que corresponde al desafío de mejorar las condiciones del egreso escolar:

En relación con los aprendizajes, las evaluaciones estandarizadas realizadas desde la década de 1990 han puesto de manifiesto, más allá de algunas oscilaciones, que un conjunto importante de los alumnos que egresan de primaria, lo hace con un insuficiente nivel de desarrollo de habilidades básicas transversales a los campos específico de conocimiento disciplinar que deberán activar y movilizar para progresar en la enseñanza media básica. Un panorama similar surge del análisis de las calificaciones con las que un conjunto importante de alumnos aprueba 6.º grado (ANEP/CEIP, 2016, p. 56).

Se presenta aquí una visión fragmentada del conocimiento pero además de los y las niñas, ya que al hablar de habilidades básicas transversales no se tiene en cuenta la complejidad de los sujetos ni tampoco el concepto de alfabetización en tanto proceso integrador y como actividad epistémica.

Capítulo IV. Conclusiones

4.1. Encuentros y desencuentros entre las concepciones docentes sobre alfabetización

Uno de los objetivos de la presente investigación estaba dado por identificar las concepciones sobre alfabetización que tienen los y las maestras de segundo ciclo de escuelas APRENDER de Barros Blancos, categorizarlas y analizar cómo se articulan estas concepciones con las políticas, que a su vez se diseñan y llegan a las escuelas para ser aplicadas con el propósito de mejorar la calidad del egreso escolar.

En este contexto se analizaron los resultados obtenidos en el trabajo de campo de las entrevistas, de los grupos focales y el análisis documental. Las conclusiones aquí desarrolladas corresponden al resultado de la triangulación y sistematización de estos datos. Se identifican cuatro hallazgos relevantes al momento de evaluar la incidencia de las orientaciones sobre políticas educativas del quinquenio 2016-2020 en el contexto del presente estudio de casos múltiples.

En primer lugar, se identifica la ausencia de una concepción personal elaborada sobre el concepto de alfabetización, en especial dirigida hacia los y las niñas que cursan el segundo ciclo escolar. En segundo lugar, se desprende del diálogo con los y las maestras una autopercepción de su rol desprofesionalizada, donde se identifican sobre todo como aplicadores/as de las políticas educativas que llegan para su aplicación, sin tener en cuenta su posicionamiento pedagógico y didáctico al respecto.

Por otra parte, durante el proceso de la investigación, tanto durante el transcurso de las entrevistas como de los grupos focales, se dio un proceso de elaboración del concepto producto de una reflexión crítica y situada que interpeló a los y las maestras en su quehacer didáctico, pero también en su posicionamiento pedagógico en relación con el tema.

Finalmente, un alto porcentaje de la muestra afirma que teniendo en cuenta que la alfabetización no forma parte del *currículum* de formación docente ni es un contenido explícito del programa escolar, no solo es ignorada como objeto intencional de enseñanza sino que además genera en los y las docentes la percepción de no estar preparados/as para enseñarla ya que su concepción de alfabetización los transforma en *analfabetos funcionales* desde una perspectiva crítica de la enseñanza.

Luego de identificar las concepciones docentes sobre alfabetización y cómo consideran que estas inciden en su ejercicio profesional como maestros y maestras del segundo ciclo escolar, se indagó -con el apoyo de informantes calificadas- cómo se diseñan e implementan las políticas educativas de orientación curricular, formación en servicio y

evaluación de aprendizajes. La información recabada en los documentos y en las entrevistas con las informantes calificadas fue triangulada con las percepciones que los y las maestras tienen en cuanto a las políticas educativas abordadas y su incidencia en el proceso alfabetizador de los y las niñas del segundo ciclo escolar.

A continuación, se presentan con mayor detalle cada uno de los hallazgos realizados y una reflexión final acerca del posible alcance de la presente investigación luego de su difusión.

4.1.1. La ausencia de una concepción personal elaborada sobre alfabetización

Al momento de comenzar todas las entrevistas se planteó tanto a los y las maestras como a las informantes calificadas la misma pregunta: ¿Qué es la alfabetización? Contestar a esta pregunta insumió el cincuenta por ciento del tiempo de la entrevista; esta pregunta en apariencia tan sencilla generó en todas las personas entrevistadas un conflicto, en todos los casos coincidían en que la lectura y la escritura eran parte sustantiva del concepto pero emergieron por parte de los y las entrevistadas preguntas al momento de definirla que impulsaron un proceso de elaboración del concepto *in situ*. ¿Se trata de un contenido exclusivo del área de conocimiento de Lenguas o también se alfabetiza en las otras áreas de conocimiento? ¿Es una práctica de enseñanza, un proceso de aprendizaje o ambas cosas a la vez?

Las preguntas que orientaban la entrevista semiestructurada fueron claves para volver una y otra vez a revisar el concepto. Si habían afirmado que era una práctica de enseñanza al momento de contestar a las preguntas referidas a quiénes, cómo y cuándo se alfabetiza, tenían que volver a su primera definición y reelaborarla. De esta forma se percibió por parte de un alto porcentaje de entrevistados/as como una suerte de instancia de metarreflexión y aprendizaje.

La ausencia de espacios formativos orientados a la reflexión de este concepto hace que si bien el mismo es omnipresente en la escuela, y en consecuencia los y las maestras afirman que siempre están alfabetizando, su indefinición y su invisibilidad en el currículo conlleva que haya tantas acepciones de alfabetización como personas sean entrevistadas.

Otro aspecto a destacar en este apartado y que adquiere relevancia al momento de preguntarse el porqué de esta invisibilización de la alfabetización en la escuela, fue aportado por varias informantes calificadas que analizaron el concepto en su devenir histórico en la educación de nuestro país, donde la idea de alfabetización siempre estuvo ligada a las poblaciones adultas analfabetas como en el caso de las Misiones Pedagógicas y a las

condiciones de extrema vulnerabilidad como en el caso del Proyecto de Maestros Comunitarios (PMC).

La primera conclusión a la que arribaron los y las entrevistadas es que para poder transformar la alfabetización en contenido, o sea, como objeto de enseñanza en el segundo ciclo escolar, resulta primordial definir con claridad este concepto, para poder contestar a las otras interrogantes planteadas. Ello es así ya que de la idea que construyan los colectivos docentes sobre qué es la alfabetización y qué implica alfabetizar en el segundo ciclo escolar podrá delimitarse qué enseñar, cómo hacerlo y quiénes serán protagonistas de este proceso.

4.1.2. La pluralidad de concepciones que emergen durante el proceso de reflexión de los y las docentes sobre el concepto de alfabetización

Del proceso de metarreflexión que tuvo lugar en todos los casos que fueron entrevistados surgen tres grandes categorías, que ya fueron analizadas en forma detallada en el capítulo de análisis, que a su vez son presentadas por los y las maestras desde una perspectiva situada en las prácticas de enseñanza o desde una mirada centrada en el proceso de aprendizaje.

Este hallazgo resulta fundamental al momento de identificar el papel que juegan los actores en el proceso y cómo ha de llevarse a cabo la alfabetización en el contexto escolar.

Entender la alfabetización como práctica de enseñanza implica centrar el proceso formativo en aquello que se espera que el sujeto aprenda, el docente es quien diseña el proceso a partir de las metas o perfiles de egreso, pero ¿cuál es el lugar de los y las estudiantes en este proceso?, ¿solo se alfabetiza en la escuela?, ¿los saberes que los y las niñas construyeron en otros contextos no son producto de su proceso de alfabetización?

Por otra parte, entender la alfabetización como proceso de aprendizaje autorregulado por los y las alumnas rompe con la estructura monocrónica de la educación (Terigi, 2010) donde todos y todas aprenden lo mismo al mismo tiempo. ¿Cómo alfabetizar en la escuela entonces?

Este tema se encuentra en el debate por el que los y las maestras responden a orientaciones de políticas educativas que perfilan su mirada hacia una concepción u otra. Desde las orientaciones de inspección, hace varios años que los y las maestras escriben los objetivos generales y específicos desde la perspectiva del enseñante bajo el supuesto de que se puede saber a ciencia cierta cuáles son las metas de aprendizaje pero no aquello que cada niño aprendió. Sin embargo, en el 2016 el DBAC se estructuró en base a perfiles de egreso

que determinaban qué habilidades e ideas deberían construir los y las niñas en cada ciclo escolar.

El tiempo juega un papel fundamental en la concepción que los y las maestras elaboran del concepto de alfabetización durante la entrevista. Mientras que se expresa genéricamente que el ideal es que todos y todas las niñas desarrollen autonomía y pensamiento crítico a través de la lectura y la escritura en todas las áreas de conocimiento, el tiempo del que se dispone para alfabetizar en la institución escolar es reducido y se encuentra saturado de políticas educativas que llegan todo el tiempo para resolver problemas universales, en contextos con una amplia diversidad de necesidades particulares.

En consecuencia, el tiempo fue una dimensión significativa al momento de pensar el concepto de alfabetización, ya que resulta imposible que los y las maestras se desapeguen de la sensación de responsabilidad que tienen con relación a la jerarquización de las áreas y contenidos que son objeto de enseñanza. Un ejemplo de la incidencia del tiempo en la forma en que los y las maestras estructuran sus concepciones es la predominancia de las áreas de Lenguas y Matemática en el cronograma semanal.

Entender que la alfabetización implica la enseñanza y/o el aprendizaje de la lectura y la escritura desde el área de Lenguas, la materializa en el aula, le da un lugar que ya existe y es allí donde los y las maestras afirman que siempre están alfabetizando. Implicar a las demás áreas de conocimiento exige hacer visible las prácticas alfabetizadoras en la planificación, imprimiéndoles una intencionalidad alfabetizadora, lo que conlleva además agregar un nuevo contenido a la extensa cantidad de contenidos temáticos que presenta cada área de conocimiento.

Por otra parte, quienes consideran que la alfabetización implica el desarrollo del pensamiento crítico que habilita a los y las niñas a “leer el mundo” (M1) afirman que las condiciones no están dadas para que esto sea posible y concluyen que en la escuela se enseña, pero no se alfabetiza.

Esta polisemia de concepciones se evidenció en los grupos focales, pero en este caso, la mirada de los y las maestras se situó en la vinculación de sus ideas con las políticas educativas y su incidencia en los formatos escolares.

De este hallazgo se puede concluir que la pluralidad de concepciones sobre alfabetización elaboradas por los y las maestras durante la entrevista se encuentra condicionada en primer lugar por la responsabilidad que se le atribuye a la escuela y a su rol como alfabetizador/a, al tiempo del que disponen para trabajar en el aula, a las características de la población escolar y al cumplimiento de las orientaciones curriculares que reciben al

momento de diseñar sus prácticas de enseñanza y llevar adelante los distintos formatos escolares propuestos por las políticas educativas del quinquenio.

4.1.3. La autopercepción de los y las maestras como aplicadores de políticas educativas

La asimilación del carácter prescriptivo del programa y de las orientaciones realizadas desde los espacios de orientación y supervisión conlleva un hallazgo que, si bien no se encuentra directamente vinculado al concepto de alfabetización, sí tiene consecuencias contundentes al momento de pensarla como contenido de enseñanza en el segundo ciclo escolar.

Los y las maestras expresan que tienen escasa o nula posibilidad de innovar y llevar adelante propuestas más situadas y vinculadas con los intereses y necesidades de sus estudiantes. Se sienten como aplicadores de políticas educativas y manifiestan que como consecuencia de ello, los y las niñas no construyen aprendizajes significativos porque saltan de una propuesta a otra, sin que su docente pueda mediar para acompañar el proceso.

Atribuyen la causalidad de este fenómeno a la superposición de proyectos como Red Global de Aprendizajes, Pensamiento Computacional, Ceibal en inglés, los *Libros para hacer Matemáticas* y los *Cuadernos de Lectura y Escritura* (CLE), las prácticas de los y las estudiantes magisteriales además de los emergentes y proyectos institucionales, que dejan muy poco lugar dentro de las tres horas y media diarias disponibles para trabajar con los y las niñas.

Por otra parte, plantean la necesidad de jerarquizar y seleccionar con mayor criterio y autonomía los formatos y proyectos más propicios para que la alfabetización tenga lugar, pero para eso es fundamental que los y las maestras tengan poder de decidir y justificar estas decisiones. Las informantes calificadas vinculadas a cargos de orientación y supervisión expresan que la tensión entre autonomía docente y orientaciones curriculares es compleja ya que cuando se da autonomía a los y las maestras en la toma de decisiones se generan situaciones de ansiedad, incertidumbre y/o apatía por lo que la presencia de los formatos, proyectos y orientaciones curriculares garantiza que ciertos contenidos se aborden en todas las escuelas.

Este hallazgo nos permite concluir que la percepción prescriptiva del *currículum* y la superproducción de insumos a través de formatos, proyectos y materiales entre otros, deja poco espacio para llevar adelante una práctica alfabetizadora crítica y reflexiva situada en los y las estudiantes como protagonistas de su proceso de alfabetización.

4.1.4. Los y las maestras y su autopercepción de *analfabetos/as funcionales* en el contexto de la enseñanza de la alfabetización desde una perspectiva crítica

Durante el proceso de elaboración del concepto de alfabetización, a medida que los y las maestras reflexionaban sobre la complejidad del concepto y su multidimensionalidad, emergieron en el discurso expresiones cargadas de afectividad que fueron traducidas como angustia, incertidumbre o ansiedad por los y las maestras. Al interrogarlos/as sobre qué les había motivado a sentirse de esa manera, en todos los casos se expresó la sensación de no estar preparados/as para alfabetizar a sus estudiantes, alegando su falta de preparación técnica, la poca disponibilidad de tiempo para estudiar y aun teniendo ese tiempo, a la dificultad de saber qué es lo que tiene que saber y dónde estudiar.

Al momento de consultarles qué consideran que deberían saber para alfabetizar en el segundo ciclo, en todos los casos expresaron que tenían que saber leer y escribir en todas las áreas de conocimiento y que no estaban alfabetizadas en las áreas específicas de conocimiento, haciendo referencia explícita a Matemática, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, en especial a las dos primeras. Una de las docentes expresa además que la alfabetización es un proceso constante a lo largo de la vida y que en consecuencia los y las maestras tienen derecho a una formación permanente que les permita ser conscientes de este proceso para actuar en consecuencia.

Este hallazgo nos permite concluir que un abordaje integral de la alfabetización en el segundo ciclo requiere de procesos de formación permanente de los y las maestras para que al alfabetizarse también puedan alfabetizar en un proceso dinámico y cíclico de creciente profundidad didáctica y conceptual.

4.2. Encuentros y desencuentros entre las concepciones docentes sobre alfabetización y las políticas de orientación curricular

La ausencia de la alfabetización como objeto de enseñanza en los documentos curriculares y en las orientaciones del quinquenio, hace que sea difícil pensar en función de encuentros y desencuentros con las concepciones docentes. No obstante, la invisibilización de este concepto en el *currículum* resulta sumamente clarificadora para comprender la pluralidad de concepciones sobre alfabetización que tienen los y las maestras.

Lograr que la alfabetización se transforme en una meta tal cual se expresa en el DBAC y en el MCRN implica, entre otras cosas, realizar una revisión crítica del *currículum* para identificar cuáles son los contenidos que hacen posible las *alfabetizaciones múltiples* a las que refiere el MCRN (2017a) como perfil de egreso en los distintos trayectos educativos.

Se concluye que es necesario revisar la coherencia entre los objetivos, contenidos y perfiles de egreso en el Programa Escolar 2008 y en el DBAC para pensar cómo abordar la alfabetización en ambos ciclos de la escolaridad.

4.3. Encuentros y desencuentros entre las concepciones docentes sobre alfabetización y las políticas de formación en servicio

En cuanto a las políticas de formación en servicio, tanto las informantes calificadas como los y las maestras coinciden en la importancia de acordar una definición del concepto que haga posible su abordaje en dichos espacios de formación ya que, si bien se cuenta con antecedentes de cursos para maestros sobre lectura y escritura en las distintas áreas de conocimiento, la mirada no está centrada en la alfabetización sino en la lectura y la escritura como actividades en sí mismas.

Entender el carácter político de la definición de alfabetización resulta fundamental ya que mientras el Banco Mundial, que financia y orienta proyectos de formación en servicio en nuestro país entiende la importancia de la lectura y la escritura para formar individuos competentes que se transformen en funcionarios eficientes (Banco Mundial, 2019), una perspectiva crítica de la alfabetización, que es la propuesta por Freire y recuperada en el Programa 2008, trasciende el fin utilitario y promueve el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo (ANEP/CEIP, 2013).

4.4. Encuentros y desencuentros entre las concepciones docentes sobre alfabetización y las políticas de evaluación de aprendizajes

En el último quinquenio se elaboraron documentos curriculares con la intencionalidad de explicitar cuáles son los perfiles de egreso escolar en función de aprendizajes adquiridos; en el caso de primaria se trata del DBAC y a nivel de todos los subsistemas, el MCRN. Por otra parte, desde la DIEE se elaboran las pruebas formativas SEA y desde 2018 se está implementando en las escuelas de la muestra las pruebas adaptativas SEA+.

Esta fuerte presencia de la evaluación de aprendizajes tiene una incidencia muy marcada en las concepciones docentes sobre alfabetización, ya que los y las maestras toman como referencia los resultados de estas evaluaciones para pensar nuevos formatos escolares y replanificar acciones, si bien en la mayoría de los casos no se considera que las pruebas sean un reflejo fiel de los aprendizajes de los y las estudiantes.

Este hallazgo resulta significativo al momento de reflexionar sobre la percepción que los y las docentes tienen sobre su rol de aplicadores de políticas públicas, según las

informantes calificadas especializadas en evaluación, las pruebas SEA y SEA+ son un insumo para pensar las prácticas y tomar decisiones, si bien no se instrumentan así. Estas pruebas que son de lectura y escritura en Lengua, Matemática y Ciencias Naturales tienen implícita la concepción de alfabetizaciones múltiples a la que refiere el MCRN, pero no se perciben ni se utilizan con dicho fin.

4.5. Aportes y reflexiones para seguir pensando la alfabetización en el segundo ciclo escolar

Los hallazgos identificados en la presente investigación dan cuenta de una serie de encuentros y desencuentros entre las concepciones de los y las maestras del segundo ciclo escolar en referencia a la alfabetización y al lugar que esta tiene en el *currículum* escolar desde las distintas políticas educativas de orientación curricular, formación en servicio y evaluación de aprendizaje diseñadas e implementadas en el último quinquenio (2016-2020).

Los encuentros están dados por las acciones, que dan cuenta de la primera definición de alfabetización que emerge en todas las entrevistas, ya que los y las maestras actúan y se perciben como aplicadores/as de las políticas educativas, otorgándoles carácter prescriptivo. En consecuencia, hay una fuerte impronta de la enseñanza de la lectura y la escritura en el área de conocimiento de Lenguas en todos los casos, actividades a las que se les dedica una carga horaria significativamente mayor que al resto de las áreas de conocimiento. Desde esta perspectiva se entiende que se alfabetiza todo el tiempo, ya que en la escuela se lee y escribe en todas las actividades.

Las propuestas de formación en servicio también ponen el énfasis en la enseñanza de la lectura y la escritura sin vincularlas como parte del proceso alfabetizador que las contiene pero que es mucho más abarcativo como ya se analizó anteriormente. Por otra parte, la alfabetización se presenta como meta y no como contenido, dejando abierta la pregunta: ¿cómo ha de alcanzarse una meta que no es objeto de enseñanza en el programa escolar? Es aquí donde el lugar de la evaluación de aprendizajes adquiere relevancia para dar coherencia al proceso, no obstante, en consonancia con las demás políticas educativas, las propuestas se centran en la lectura y en algunas ocasiones en la escritura como contenidos que estructuran las propuestas.

Los desencuentros aparecen cuando esta definición primaria que presentan los y las maestras de la alfabetización como la enseñanza y/o aprendizaje de la lectura y la escritura es interpelada. Durante un largo proceso de metarreflexión dialógica que tuvo lugar en cada entrevista, los y las maestras empezaron a elaborar una nueva concepción de alfabetización.

De este proceso emergen múltiples concepciones de alfabetización que empiezan a dialogar con las políticas de formación en servicio, de orientación curricular y de evaluación de aprendizajes, cuestionando en especial las formas en las que estas llegan a los y las docentes.

En suma, la presente investigación permite determinar a partir de los hallazgos realizados que la alfabetización no es objeto de enseñanza en el segundo ciclo escolar ya que está ausente como contenido en el programa, que tiene carácter implícito en la práctica y en consecuencia no se planifican actividades con la intencionalidad explícita de alfabetizar en el segundo ciclo escolar. Por otra parte, la ausencia de espacios de formación específica y de acuerdos institucionales que ayuden a definir qué se entiende por alfabetización y por persona alfabetizada, y la necesidad de evaluar desde una perspectiva situada en la concepción de alfabetizaciones múltiples como indica el MCRN, representan un desafío para todas las políticas educativas que emergen con el propósito de mejorar la calidad del egreso escolar.

Finalmente, estos hallazgos pueden representar dimensiones de análisis y reflexión sobre cómo inciden los encuentros y desencuentros entre el discurso de los/as maestras y las políticas educativas de formación en servicio, orientación curricular y evaluación de aprendizajes en la calidad del egreso escolar, aportando insumos para pensar nuevas estrategias de intervención a nivel institucional y áulico.

Referencias bibliográficas

- Abero, Laura; Berardi, Lilián; Capocasale, Alejandra; Montejo, Selva y Rojas, Raúl (2015). *Investigación educativa. Abriendo puertas al conocimiento*. Montevideo: CLACSO.
- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) / Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) (2013). *Programa de Educación Inicial y Primaria*. Montevideo: Ediciones Rosgal.
- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) / Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) (2016). *Documento Base de Análisis Curricular*. Disponible en http://www.ceip.edu.uy/documentos/normativa/programaescolar/DocumentoFinalAnálisisCurricular_diciembre2016.pdf. Consultado el 15 de mayo de 2020.
- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) / Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) (2017a). *Marco Curricular de Referencia Nacional (MCRN) una construcción colectiva*. Disponible en: <https://mcrn.anep.edu.uy/sites/default/files/Documento%20MCRN%20agosto%202017.pdf>. Consultado el 20 de mayo de 2020.
- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) / Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) (2017b). *Orientaciones de políticas educativas del Consejo de Educación Inicial y Primaria Quinquenio 2016-2020*. Disponible: <http://cep.edu.uy/documentos/2017/ceip/OpeCEIP2016-2020.pdf>. Consultado el 15 de junio de 2020.
- Banco Mundial (2019). *Optimización del aprendizaje para el desarrollo de un conjunto adecuado de competencias*. Disponible en <http://documentos.bancomundial.org/curated/es/383311592454581194/pdf/Education-Note-Optimizing-Learning-for-Development-of-an-Appropriate-Set-of-Competences.pdf>. Consultado el 15 de junio de 2020.
- Bordoli, Eloísa (2007). “La tríada del saber en lo curricular. Apuntes para una teoría de la enseñanza” en BORDOLI, E., C. BLEZIO (comps.) (2007).
- Bordoli, Eloísa (2012). *Las Políticas de Inclusión Educativa y los gobiernos progresistas. El caso uruguayo: algunos elementos analíticos para comprender los procesos políticos*

y educativos actuales, en *Educación, gobierno e instituciones en contextos diversos*. San Luis: Laboratorio de Alternativas Educativas. Disponible en: http://lae.unsl.edu.ar/Ediciones/Libros_Electronicos/libro_educ_gob_montiel.pdf. Consultado el 20 de abril de 2020.

Braslavsky, Berta (2003). “¿Qué se entiende por alfabetización?”, *Lectura y Vida*, Buenos Aires, vol. 2, año 24, pp. 2-17. Disponible en https://www.academia.edu/37398272/Que_se_entiende_por_alfabetizacion_braslavsky?auto=download. Consultado el 22 de enero de 2020.

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

Echeveste, Miryam (2015). “Las prácticas de enseñanza de la escritura en el segundo nivel de educación primaria. Concepciones docentes y propuestas de enseñanza”, *Instituto de Educación*, Montevideo: Universidad ORT Uruguay. Disponible en <https://bibliotecas.ort.edu.uy/bibid/82484/file/2320>. Consultado el 15 de junio de 2019.

Elichiry, Nora Emilce (2009). *Escuela y aprendizajes*. Buenos Aires: Ed. Manantial.

França, Joao (2019). “Henry Giroux: Defender que la educación tiene que ser neutral es decir que nadie debe rendir cuentas de ella”, *CCCBLAB*. Disponible en <http://lab.cccb.org/es/henry-giroux-defender-que-la-educacion-tiene-que-ser-neutral-es-decir-que-nadie-debe-rendir-cuentas-de-ella/>. Consultado el 15 de julio de 2019.

Freire, Paulo (1988). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI Editores.

Freire, Paulo (2011). *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores. [1969].

Gil Ramírez, Hernán; Romero, Fernando y Gómez, Miguel Ángel (2007). *Manual de investigación educativa. La búsqueda de información*. Colombia: Ed. Papiros.

Guzmán Rodríguez, Rosa Julia (2017). “Aprendizaje de los profesores sobre Alfabetización y métodos de enseñanza”, *Folios*, Segunda Época, n° 46 (Segundo semestre de 2017),

pp. 105-116. Disponible en <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n46/0123-4870-folios-46-00105.pdf>. Consultado el 19 de mayo de 2019.

Hernández Sampieri, Roberto; Fernández Collado, Carlos y Baptista Lucio, María del Pilar (2010). *Metodología de la investigación*. México D.F.: Mc-Graw Hill/Interamericana Editores S.A.

López, Mercedes (2009). “Misiones Socio-pedagógicas allá por 1945...” *Quehacer Educativo*. Montevideo, FUM/TEP, N° 96, pp.74-78. Disponible en file:///C:/Users/emilc/Downloads/869a6a8f_96_017_rural_b.pdf. Consultado el 11 de junio de 2020.

Martínez Gómez, Eduardo (2016). “La alfabetización crítica según Paulo Freire” *UNIVA: Centro Universitario Internacional de Barcelona*. Disponible en <https://www.unibarcelona.com/int/actualidad/educacion/la-alfabetizacion-critica-segun-paulo-freire>. Consultado el 16 de junio de 2019.

Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe (2003). *Integración de las áreas en el proyecto de alfabetización*. Santa Fe: Ministerio de Educación – Gobierno de Santa Fe. Disponible en: http://www.ispn4-santafe.edu.ar/Carreras/EGB/Documento_Ingreso_Docencia/BibliotecaVirtual/BIBLIOGRAFIA%20AMPLIATORIA/Alfabetizacion%20en%20areas.pdf. Consultado el 19 de mayo de 2019.

Moreno Moreno, Mar y Azcárate Giménez, Carmen (2003). “Concepciones y creencias de los profesores universitarios de matemáticas acerca de la enseñanza de las ecuaciones diferenciales”, *Enseñanza de las ciencias*, n° 21, pp. 265-280. Disponible en <https://core.ac.uk/download/pdf/13268099.pdf>. Consultado el 16 de junio de 2019.

Peluffo, Eleonora (2017). “La enseñanza de la escritura en sexto año. Un acercamiento desde el análisis de las consignas”. *Ponencias y Pósters. Poniendo en foco la Investigación Educativa. Tercer encuentro Educación CLAEH*. Montevideo: Universidad CLAEH. Consultado el 17 de junio de 2019.

Pujato, Beatriz (2016). *El ABC de la alfabetización. ¿Cómo enseñamos a leer y escribir?* Santa Fe: Homo Sapiens Ediciones.

Rapley, Tim (2014). *Los análisis de la conversación, del discurso y de documentos en Investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

Serrano de Moreno, Stella (2000). “El aprendizaje de la lectura y la escritura como construcción activa de conocimientos.” *Universidad de Los Andes*. Venezuela: Universidad de Los Andes. Disponible en <http://www.waece.org/biblioteca/pdfs/d132.pdf>. Consultado el 10 de enero de 2020.

SIMCE – Unidad de *Curriculum* y Evaluación Ministerio de Educación de Chile (2009). *Resumen de resultados PISA 2009*. Disponible en [http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/PISA/Resumen Resultados PISA 2009_Chile.pdf](http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/PISA/Resumen_Resultados_PISA_2009_Chile.pdf). Consultado el 28 de diciembre de 2019.

SIMCE – Unidad de *Curriculum* y Evaluación Ministerio de Educación de Chile (2004). *Competencias para la vida: resultados de los estudiantes chilenos en el estudio PISA 2000*. Disponible en file:///C:/Users/Usuario7/Downloads/informe_pisa2000.pdf. Consultado el 20 de julio de 2019.

Stake, Robert (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.

Terigi, Flavia (2010). “Las cronologías del aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares” La Pampa: Ministerio de Cultura y Educación. Disponible en: <https://es.slideshare.net/MarcosProtzman/cronologias-de-aprendizajeterigi>. Consultado el 15 de mayo de 2020.

Torres, Jurjo (1998). *El currículum oculto*. Madrid: Morata.

UNESCO (2019). *Alfabetización*. Disponible en <https://es.unesco.org/themes/alfabetizacion>. Consultado el 17 de junio de 2019.

UNESCO (2007). *Informe de seguimiento de la Educación para todos en el Mundo*. Disponible en: <http://www.unesco.org/education/GMR/2007/es/glosario.pdf>. Consultado el 25 de enero de 2020.

Veiras, Nora (2003) “No es pecado capital cometer un error de ortografía” *Página 12. Sociedad*, Buenos Aires, pp. 1-4. Recuperado

de:<https://www.pagina12.com.ar/diario/sociedad/3-26092-2003-09-29.html>.

Consultado el 18 de mayo de 2019.

Anexos

Tablas de análisis de datos de pruebas formativas SEA 2019

Tabla 1. Niveles de aceptabilidad en Matemática (ANEP, 2019)

Consignas que obtuvieron un 50 % o más de aceptabilidad en la prueba Formativa SEA de Matemática -Año 2019			
Clase	Cantidad de consignas a resolver	Cantidad de consignas con un 50% o más de aceptabilidad	Porcentaje
4.º año	18	4	22 %
5.º año	18	4	22 %
6.º año	20	5	25 %

Elaborada por: Emilce Alsina

Fuente: <https://docentes.sea.edu.uy/>

Tabla 2. Niveles de aceptabilidad en Lengua (ANEP, 2019)

Consignas que obtuvieron un 50 % o más de aceptabilidad en la prueba Formativa SEA de Lengua – 2019			
Clase	Cantidad de consignas a resolver	Cantidad de consignas con un 50% o más de aceptabilidad	Porcentaje
4.º año	16	10	62,5 %
5.º año	20	8	40 %
6.º año	20	12	60 %

Elaborada por: Emilce Alsina

Fuente: <https://docentes.sea.edu.uy/>

Tabla 3. Niveles de aceptabilidad en Ciencias Naturales (ANEP, 2019)

Consignas que obtuvieron un 50 % o más de aceptabilidad en la prueba Formativa SEA de Ciencias Naturales			
Clase	Cantidad de consignas a resolver	Cantidad de consignas con un 50% o más de aceptabilidad	Porcentaje
4.º año	15	9	60 %
5.º año	17	11	65 %
6.º año	18	14	78 %

Elaborada por: Emilce Alsina

Fuente: <https://docentes.sea.edu.uy/>

Tabla de grupos focales

Tabla 4. Análisis de grupos focales

	Grupo focal 1	Grupo focal 2
En relación con la jerarquización de las categorías conceptuales: Formación docente, documentos curriculares, concepción docente sobre alfabetización, evaluación de aprendizajes	No hay un acuerdo para jerarquizar las categorías conceptuales, del debate se desprende como conclusión que todas las categorías tienen carácter de proceso y están intrínsecamente vinculadas.	Luego de discutir si primero iba la formación o los documentos curriculares acuerdan la siguiente jerarquización por orden temporal en sus biografías docentes: Documentos curriculares Formación Docente Concepción docente sobre alfabetización Evaluación de aprendizajes
La concepción de alfabetización y su definición conceptual	<p>“No es fácil definir qué es la alfabetización”.</p> <p>“Siempre estamos alfabetizando pero no lo ponemos en la planificación, está en todo y no está plasmado en ningún lado”</p> <p>“La idea es que cada niño avance en relación con el registro y la lectura para después lograr todo lo demás, eso que dice Freire de leer el mundo”.</p> <p>“La alfabetización no es un contenido es una competencia y el programa se basa en contenidos”</p> <p>“Tiene que atravesar todo el ciclo escolar”.</p> <p>“No es fácil poder definir qué es la alfabetización ni qué es alfabetizar, no sé cómo definirla, no puedo”</p> <p>“Depende de las teorías que sustenten tu práctica, no todos tenemos la misma base ideológica y</p>	<p>“Cuando alfabetizamos estamos enseñando pero no lo es lo mismo”.</p> <p>“Enseñar a leer y escribir es la punta del iceberg pero no es todo en absoluto”.</p> <p>“Las áreas tienen un lenguaje propio, un código universal, que tiene que enseñarse para poder alfabetizar, pero no sabemos cómo”</p> <p>“Para alfabetizar es necesario enseñar habilidades tales como identificar, comparar, diferenciar, clasificar, caracterizar, establecer patrones y relaciones para finalmente poder explicar”.</p> <p>“Se trabaja pero no de manera explícita, está de manera implícita. Siempre estamos alfabetizando, pero no tenemos formación específica para hacerlo”.</p>

	eso dificulta los acuerdos a nivel institucional por ejemplo”.	
Los documentos curriculares y las políticas que los sustentan en relación con la alfabetización	<p>“¿Dónde están los documentos curriculares que dan lineamientos sobre alfabetización?”</p> <p>“El problema es el vacío que se encuentra en el programa sobre alfabetización”</p> <p>“Cuando hay que desagregar un concepto tan amplio y tan complejo cada quien hace lo que puede, queda libre a la interpretación de cada docente”</p>	<p>“Debería estar de forma explícita en el programa, pero no está”.</p> <p>“La alfabetización en el segundo ciclo debería ser interdisciplinar y aparecer en el programa en todas las áreas pensando en el egreso y el perfil de la formación en educación media básica.”</p> <p>Si bien en el documento base aparecen las habilidades como perfil de egreso, no las tenemos en cuenta para planificar, nuestro documento de referencia es el programa.”</p>
La formación docente y la formación en servicio y su relación con la alfabetización	<p>“La formación docente sobre alfabetización la da el área de Lengua, pero la alfabetización tiene que atravesar todo el programa que nos rige de forma transversal”.</p> <p>“Hoy por hoy no hay formación para maestros sobre alfabetización en el segundo ciclo, del primer ciclo sí, hasta hay investigaciones, pero en el segundo ciclo no porque hay una cultura de pensar que se aprende a leer y escribir solo en los primeros años”.</p> <p>“La formación depende de cada maestro, pero si no hay cursos es más difícil hacerlo”.</p>	<p>“Dentro de la formación docente deberían abrirse espacios de formación en servicio para alfabetizar en el segundo ciclo de forma específica en cada área”</p> <p>“Los cursos del IFS sobre alfabetización son para el primer ciclo y en el área de Lengua nada más”</p> <p>“La formación en servicio es la herramienta que tenemos para la formación permanente, con los cuatro años de magisterio no es suficiente y además la actualización debe ser permanente”.</p>
La evaluación de aprendizajes y su vinculación con la alfabetización	<p>“La prueba SEA este año es adaptativa, va cambiando en función de las respuestas, pero el maestro no puede ver el proceso, solo se ven los</p>	<p>Existe una contradicción entre los documentos curriculares y las evaluaciones como SEA+, los primeros se centran en contenidos</p>

	<p>resultados en función de niveles de lo que sabe el niño”</p> <p>Se obtiene una lectura en niveles que generalmente no coincide con el nivel de desempeño en el aula.</p> <p>“Evalúan todo el programa sin tener en cuenta el recorte que hacen los y las maestras”</p> <p>“Los niños que no saben leer y escribir adivinan o eligen cualquier opción o les tiene que leer la maestra”.</p>	<p>conceptuales y la segunda en habilidades.</p> <p>Se tendrían que repensar los documentos curriculares, la forma de evaluar y nuestra forma de enseñar, porque ahora van en tres direcciones distintas.</p> <p>“Conocer el recorrido que hacen (los y las niñas) nos habilitaría a conocer las habilidades que ponen en juego, cuál es su proceso de alfabetización más allá de que a veces los resultados coinciden con nuestras apreciaciones y sirven para validarlas”.</p>
<p>Conclusión final del grupo de discusión</p>	<p>“No hay unificación, criterio, equilibrio, sería necesario unificar criterios entre la formación, el <i>curriculum</i> y la evaluación para que apuntemos todos al mismo objetivo”.</p> <p>“La incoherencia parte de la formación docente, porque no nos forman para lo que vamos a enseñar y para enfrentarnos a la realidad que nos vamos a enfrentar, después la culpa siempre es del maestro.”</p>	<p>“Pensar y repensar sobre nuestra concepción nos permite redefinir el concepto de alfabetización y lo que necesitamos hacer para cambiar nuestra práctica”.</p> <p>“Tiene que cambiar la forma en la que planificamos nuestra práctica anual y la práctica diaria, tendría que cambiarse el programa, en consecuencia la formación docente de base.”</p> <p>“Para hacer todos estos cambios es necesario tener en cuenta lo que el niño aprende y cómo aprende para alfabetizar”.</p> <p>“La formación en servicio es fundamental para acompañar la práctica, generar acuerdos y reflexionar sobre el programa”.</p>

Elaborada por: Emilce Alsina

Fuente: Grupos focales

Tablas de análisis de documentos a partir de palabras claves

Tabla 5. Conceptos que aparecen en el Programa de Educación Inicial y Primaria (2008)

	Área de conocimiento y páginas en las que aparece citado el concepto:			
Capítulo	Alfabetización	Lenguaje	Lectura	Escritura
Fundamentación general	24 (2 veces)	pp. 18, 24,		
Fundamentación por Áreas y Disciplinas		ACL - pp. 42, 44, 46-48, 50, 52 ASL - p. 57 ACM - 60 ACA - 70-78 ACS - p.104	ACL - p.47, 50-53 ACN - p.89 3.5. ACS - p.94, 104	ACL- pp. 43, 46, 50, 57. ACM - pp. 64 ACN- p.90.
Redes Conceptuales por Áreas y Disciplinas		ACL - p. 104		ACL - p.104
Contenidos por Áreas de Conocimiento...	ACS- p.220	ACL - p.147 ACA- pp.185, 187, 196. ACS - 223-224.	ACL - pp. 146, 149, 152, ASL - 154, 156, 158, 160 ACM - 174	ACL - pp. 144, 147, 150, 153 ASL - pp. 154,156,158, 160 ACM - pp. 174.
Programa del Área del Conocimiento Corporal (Educación Física).		ACC - pp. 238, 240 ACC- p. 250		
Cantidad total de menciones en el documento	4	92	97	65

Referencias:

ACL: Área de Conocimiento de Lenguas

ASL: Área de Conocimiento de Segundas Lenguas

ACM: Área de Conocimiento Matemático

ACA: Área de Conocimiento Artístico

ACN: Área de Conocimiento de la Naturaleza

ACS: Área de Conocimiento Social

ACC: Área de Conocimiento Corporal

Elaborado por: Emilce Alsina

Fuente: ANEP/ CEIP (2008). Programa de Educación Inicial y Primaria

Tabla 6. Conceptos que aparecen en el Documento Base de Análisis Curricular

Capítulo	Páginas en las que aparece citado el concepto:			
	Alfabetización	Lenguaje	Lectura	Escritura
Área de Conocimiento de Lenguas	pp. 14, 18.	pp. 14-16	pp.14, 17, 18	pp. 14, 16, 18.
Área de Conocimiento Matemático			p.20	
Área de Conocimiento de la Naturaleza		p.30		
Cantidad total de menciones en el documento	9	11	11	14

Elaborado por: Emilce Alsina

Fuente: ANEP/CEIP (2016.) Documento Base de Análisis Curricular

Tabla 7. Concepto de alfabetización en el Marco Curricular de Referencia Nacional

Capítulo	Alfabetización	Lenguaje	Lectura	Escritura
Perfil de egreso y perfiles de tramo			p.50	
Perfiles de tramo		pp. 55-56		
Perfil de egreso	p. 62	p. 62		
Análisis de situación y desafíos pendientes			p.80, 84-86,92	
Perfiles de egreso y definiciones afines: Análisis comparativo	p. 103	pp. 103, 106		
Glosario			p.75	p. 75
Cantidad total de menciones en el documento	2	8	12	1

Elaborado por: Emilce Alsina

Fuente: ANEP/CEIP (2017a). Marco Curricular de Referencia Nacional.

Tabla 8. Conceptos citados en las Orientaciones de Políticas para la Educación

Capítulo	Páginas en las que aparece citado el concepto			
	Alfabetización	Lenguaje	Lectura	Escritura
1. Principios rectores	p.16			
2. Estado de situación de la educación primaria e inicial	p.44	pp.27-28, 30, 35-36, 44	pp. 31, 34-38, 43	p. 31
3. Desafíos planteados por la ANEP	p.55	p.55	pp. 56, 61,	pp.54, 61
4. Líneas estratégicas en educación	p.64	p.63, 64, 66, 71	pp. 71, 89	p.71
Cantidad total de menciones en el documento	4	12	24	7

Elaborado por: Emilce Alsina

Fuente: ANEP/CEIP (2016) Orientaciones Curriculares para el quinquenio.

A.4. Pautas de entrevista

A.4.1. Pauta de entrevista a docentes

¿Cómo podrías definir qué es la alfabetización? ¿Cómo construiste esta definición que planteas? ¿Qué incidencia crees que tuvo o tiene la formación de grado y la formación en servicio en tu concepción de alfabetización?

¿Cuándo se alfabetiza y a quiénes?

¿Quiénes deben alfabetizar?

¿Qué tiene que saber una persona para considerarse alfabetizada?

¿La alfabetización es un tema de interés en la escuela? ¿Por qué?

¿En qué Áreas del conocimiento se encuentran los contenidos sobre alfabetización en el programa? ¿En qué áreas de conocimiento la trabajas tú? ¿Cómo utilizas el programa al momento de planificar la alfabetización?

¿Existe algún proyecto o lineamiento institucional sobre alfabetización?

¿Cuáles fueron las líneas de orientación desde la supervisión?

¿Hay espacios de trabajo en el aula dedicados a la alfabetización en el segundo ciclo?

Los resultados de las pruebas SEA a nivel nacional en el año 2018 y 2019 dieron un porcentaje de aceptabilidad apenas superior al 50% en el área de Lengua, y fue aún menor en Matemática. ¿Estos resultados pueden estar vinculados al nivel o grado de alfabetización de los y las estudiantes? ¿Por qué?

A.4.2. Pauta de entrevista a Maestro/a Directora e Inspectora:

¿Cómo podrías definir qué es la alfabetización?

¿Cuándo se alfabetiza y a quiénes?

¿Cuál es tu rol durante este proceso?

¿Qué lugar tiene la alfabetización a nivel jurisdiccional?

¿Existe un proyecto institucional orientado a trabajar la alfabetización? ¿Cuáles son sus metas?

¿Qué lugar tiene la formación en servicio al momento de pensar las prácticas de enseñanza alfabetizadoras?

¿Qué aporta la evaluación estandarizada a la planificación institucional vinculada a la alfabetización?

¿Existe coordinación entre los dispositivos de orientación, formación en servicio y evaluación en lo que a la alfabetización se refiere?

¿Cómo se instrumentan las políticas de formación, orientación y evaluación en el territorio?

A.4.3. Pauta de entrevista a experto de formación en servicio

¿Cómo podrías definir qué es la alfabetización? ¿La alfabetización es una competencia exclusiva del equipo del área de Lenguas? ¿Por qué?

¿Cuándo se alfabetiza y a quiénes?

¿Es la alfabetización un contenido de enseñanza en el *curriculum* escolar?

¿Qué diferencia hay entre alfabetizar en el primer ciclo y en el segundo ciclo de educación primaria?

¿Cuál es el rol de la formación en servicio en este proceso?

¿Qué desafíos enfrenta la formación en servicio al momento de trabajar la alfabetización con los y las maestras?

¿Existe coordinación entre los dispositivos de formación y evaluación al momento de abordar la alfabetización?

A.4.4. Pauta de entrevista a experto en evaluación de aprendizajes

¿Cómo podrías definir qué es la alfabetización? ¿La alfabetización es una competencia exclusiva del equipo del área de Lenguas? ¿Por qué?

¿Cuándo se alfabetiza y a quiénes?

¿Es la alfabetización un contenido de enseñanza en el *curriculum* escolar?

¿Qué diferencia hay entre alfabetizar en el primer ciclo y en el segundo ciclo de educación primaria?

¿Cuál es el rol de la evaluación de aprendizajes en este proceso?

¿Qué desafíos enfrenta el CEIP al momento de evaluar la alfabetización en las escuelas?

¿Existe coordinación entre los dispositivos de formación y evaluación al momento de abordar la alfabetización?