

EL CUADERNO EN LAS SECCIONES DE 5 AÑOS DE LA EDUCACIÓN INICIAL Y SU RELACIÓN CON LOS PROCESOS DE ALFABETIZACIÓN

Autor/es: CANDIA, Ma. Renée; HABICHAYN, Amine; URCOLA, Diana.

Dirección electrónica de referencia: mrcandia@gmail.com

Procedencia institucional: Escuela Normal Superior N° 2 -- Provincial N° 35 – Rosario, Santa Fe; Profesorado de Educación Inicial.

Eje temático: Currículum, didácticas y prácticas de la enseñanza.

Palabras Clave: cuaderno, sección de 5 años, educación inicial, alfabetización

Resumen

En las propuestas didácticas de la sección de 5 años de la Educación Inicial - Ley Nacional 26.206- coexisten posiciones diversas y contradictorias respecto de los modos de trabajar la alfabetización en el cuaderno. Encontramos antiguas tradiciones en las que predominan las actividades de aprestamiento, vinculadas a la función propedéutica, junto con la presencia de posiciones más renovadas que promueven prácticas de lectura y escritura con un propósito comunicativo.

Los objetivos que guían esta investigación son: Analizar la/s función/es del cuaderno en las secciones de 5 años de la Educación Inicial vinculadas con las experiencias del lenguaje escrito y Analizar las valoraciones de los docentes respecto de la función del cuaderno y su relación con los procesos de alfabetización.

Utilizamos una **metodología** cualitativa y trabajamos sobre fuentes secundarias (cuadernos) y primarias (valoraciones docentes). Para procesar los primeros se confeccionaron dos matrices que orientaron la descripción y el análisis de las experiencias registradas en ellos. Para los segundos, se aplicaron cuestionarios abiertos realizando un análisis de contenido. En esta oportunidad presentamos los avances de ambas dimensiones de análisis.

Los resultados hasta aquí encontrados revelan la preeminencia del aprendizaje del código por sobre las dimensiones funcional y representacional de la escritura y la lectura. Se observan de manera recurrente situaciones de copia desvinculada de su sentido social y escasos eventos alfabetizadores en tanto prácticas sociales de escritura. La preeminencia de actividades de aprestamiento revela la presencia del supuesto de que el aprendizaje de la “lectoescritura” se ve favorecida por la

ejercitación de la coordinación audiovisomotora, la lateralidad, las nociones temporo-espaciales, entre otros.

Predomina el uso del cuaderno como preparación para la el primer grado, y en menor medida como registro de las actividades que se realizan en el jardín evidenciando la tensión primarización - identidad propia del nivel.

1. Introducción

Esta investigación se propone producir conocimiento en torno al uso del cuaderno en las secciones de 5 años de la Educación Inicial y su relación con la alfabetización. En este sentido, la investigación se centra en describir y analizar las experiencias registradas en los cuadernos que involucran el lenguaje escrito.

La revisión bibliográfica muestra que esta perspectiva ha sido muy poco explorada en nuestros contextos inmediatos, siendo esta temática de gran relevancia para la Educación Inicial. Los documentos curriculares vigentes otorgan importancia al proceso de alfabetización desde temprana edad. Al mismo tiempo, la incorporación del cuaderno en las salas de 5 años es un hecho que no se cuestiona ni en el Nivel ni en las producciones académicas que se utilizan en la Formación Docente.

Nuestro estudio contribuirá en primer lugar a enriquecer las investigaciones sobre alfabetización inicial, puesto que este proceso comienza en la Educación Inicial y no en la Educación Primaria. En segundo lugar, enriquecerá las reflexiones en torno a la enseñanza y el aprendizaje del propio Nivel, produciendo conocimiento sistemático en torno a la función didáctica del cuaderno en los procesos de alfabetización, habida cuenta de las orientaciones específicas de los NAP (2004) y la representación del cuaderno como objeto articulador por excelencia entre ambos niveles de escolaridad. En tercer lugar, permitirá reorientar la enseñanza en la Formación Docente, puesto que sus resultados podrán ser utilizados como insumos en aquellos espacios curriculares abocados a examinar los fundamentos epistemológicos y los formatos didácticos de la Alfabetización Inicial como así también en los Talleres de Práctica y en las Didácticas del Nivel, en las que se trabaje el uso del cuaderno.

Los cuadernos ingresan al espacio escolar primario a principios de 1920, de la mano de una amplia reforma de la organización de la escuela promovida por la crítica de los escolanovistas. Este proceso ha sido documentado por Gvirtz (1999), quien revela en su investigación sobre el discurso escolar, las tensiones que lo configuraron como un

dispositivo escolar. El “cuaderno único” (más tarde “cuaderno de clase”) fue concebido como un instrumento de reestructuración del aula que sintetizaba las preocupaciones pedagógicas y escolares de los reformadores, ya que permitía vincular la noción del trabajo escolar al trabajo en general y al trabajo industrial en particular, al tiempo que garantizaba la preeminencia de la actividad del niño. El carácter innovador de esta propuesta se vio desplazado hacia un uso que, al conservar la estructura, impidió el abordaje interdisciplinario de los temas y reprodujo así la enseñanza tradicional a la que se oponía. Gvirtz (1999) señala la existencia de investigaciones que consideran al cuaderno en tanto recurso auxiliar del proceso de enseñanza - aprendizaje. Tal es caso de Devalle Rendo y Perelman de Solarz (1988) quienes definen al cuaderno como un registro de actividades realizadas cotidianamente en la escuela y como un mediador entre la escuela, la familia y el niño. En este contexto, el cuaderno es un instrumento altamente ritualizado, de control social y didáctico, en la medida en que contiene en su misma estructura lo enseñado.

Más cerca en el tiempo, Zamero (2010) estudió las decisiones implícitas en el proceso de alfabetización inicial. Este estudio se propuso identificar y describir las actividades cotidianas de lectura y escritura así como la presencia de la literatura que quedan registradas en los cuadernos, y analizarlas en relación con los contenidos de la alfabetización inicial que aborda cada una. Entre las principales conclusiones Zamero afirma que persiste una representación tácita respecto de la práctica alfabetizadora en primer grado en la que es posible enseñar a leer y escribir de cualquier modo. El estudio concluye afirmando que las actividades de primer grado no mantienen coherencia metodológica ni representan una experiencia suficiente de interacción entre los alumnos y los contenidos de la alfabetización inicial recomendadas hoy por los expertos. En esta misma línea de indagación encontramos el estudio coordinado por Melgar y Botte (2010) en el marco del Ciclo de Desarrollo Profesional en Alfabetización Inicial, en el que se focalizó el análisis de los cuadernos de primer grado. La principal conclusión del estudio es que los cuadernos *se constituyen en testimonios de riesgo pedagógico*, en los que los déficits de la enseñanza pueden derivar en fracaso escolar. En cuanto a la organización de los contenidos se encontró que el orden de prioridades es a) letras; b) escucha de lectura y c) aprestamiento. En cuanto a la composición del área, el análisis de los cuadernos muestra que conviven cuatro tipos de actividades: las referidas al aprendizaje del sistema alfabético; al aprestamiento, a la lectura y la literatura y a la escritura y la normativa. En cuanto a la secuenciación, se señala que

las 2/3 partes presenta dos tipos preeminentes de organización: a) letra -sílabas - palabras y b) letra - sílabas - palabras -palabras con sílabas redundantes. En cuanto a los contenidos, prima una organización que va desde contenidos desconocidos (unidades lingüísticas sin significado) a los conocidos; una parte de ellos con alto nivel de especificidad y abstracción (grafemas) hacia los de mayor comprensión y accesibilidad (palabras) y se visualiza un único nivel de sistematicidad dominante: correspondencia letra / sonido. Asimismo se observa una alta presencia de actividades involucradas en las habilidades grafomotrices que acompaña la enseñanza de las letras.

De la brevísima reseña destacamos que los estudios que focalizan su atención sobre el cuaderno lo hacen sobre el nivel primario. Se trata de enfoques que abordan la producción del discurso escolar (Gvirtz, 1999) como aquellos que tratan más específicamente los procesos de alfabetización (Zamero, 2010, Melgar y Botte, 2010), ninguno de los estudios relevados aborda la Educación Inicial. Entre las que consideran el Nivel, encontramos experiencias sistematizadas del proceso de alfabetización, tales como el trabajo pionero de Kaufman et al. (1989) y el más reciente de Borzone de Manrique (2009). Ambos se centran en descripciones analíticas de experiencias pedagógicas centradas en el proceso de alfabetización en salas de 5 años, aunque ninguno de ellos considera al cuaderno como espacio relevante de análisis.

En concreto, advertimos que existen dos líneas de investigación: aquellas centradas en el cuaderno, que excluyen la consideración de su tratamiento en la Educación Inicial, y aquellas que abordan la alfabetización en el Nivel, y que excluyen al cuaderno de su análisis. La presente investigación se propone comenzar a producir conocimiento relevante en esta intersección que aparece vacante en la literatura especializada.

Vertebra esta investigación el siguiente problema: *En las propuestas didácticas de la sección de 5 años de la Educación Inicial - Ley Nacional 26.206- coexisten posiciones diversas y contradictorias respecto de los modos de trabajar la alfabetización en el cuaderno. Encontramos antiguas tradiciones en las que predominan las actividades de aprestamiento, vinculadas a la función propedéutica, junto con la presencia de posiciones más renovadas que promueven prácticas de lectura y escritura con un propósito comunicativo.*

En este marco, nos formulamos las siguientes preguntas que estructuran la investigación:

¿Qué experiencias de lectura y escritura se realizan/ registran en el cuaderno? ¿Cuáles son las actividades propuestas para tales fines?

¿Cuáles son los modos de vinculación a las prácticas de lenguaje escrito que se observan en los cuadernos?

¿Cuáles son las secuencias didácticas para la enseñanza de la alfabetización que pueden encontrarse en los cuadernos?

¿Cuáles son las formas de intervención del docente en el cuaderno?

¿Cuáles son los supuestos que fundamentan el modo de uso del cuaderno en relación con la alfabetización?

Planteamos los siguientes objetivos generales y específicos:

1. Analizar la/s función/es del cuaderno en las secciones de 5 años de la Educación Inicial en relación con el lenguaje escrito
 - 1.1.- Describir las experiencias con el lenguaje escrito que se promueven en el cuaderno
 - 1.2.- Analizar los contenidos que se ponen en juego en el marco de las actividades que involucran el lenguaje escrito
 - 1.3.- Describir las secuencias didácticas para la enseñanza del lenguaje escrito
2. Analizar las valoraciones de los docentes respecto de la función del cuaderno y su relación con los procesos de alfabetización
 - 2.1.- Analizar las formas de intervención del docente en los cuadernos

2. Referentes teóricos-conceptuales

En tanto dispositivo configurador de las prácticas de enseñanza y de aprendizaje de la escolaridad primaria (Gvirtz, 1999), el cuaderno ingresa al “pre-escolar” a fines de la década de 1970, cumpliendo una función propedéutica o preparatoria para el ingreso al primer grado. Para adquirir madurez para la lectura, era necesario ejercitar deliberadamente las funciones implicadas en la misma (aprestamiento) (Braslavsky, 2004: 113). Así, los niños realizaban ejercicios de motricidad, memoria y de organización espacial, temporal y perceptual, bajo el supuesto pedagógico de que, para que los niños pudieran aprender a leer y a escribir, era necesario desarrollar nociones previas que aseguraban el éxito en el aprendizaje futuro.

En la década de 1980, cobró amplia vigencia la Colección de Autoinstrucción señalando cómo llevar adelante el Aprestamiento con niños de 5 años. El texto abordaba *la problemática de la preparación para la lecto-escritura* (Kappelmayer, Menegazzo, 1976: 13,15). Allí se definió a la lectura como un proceso que implica dos actividades: el descifrado y el reconocimiento. Propuso un entrenamiento visomotor, auditivomotor y audiovisomotor.

A fines de esa década el concepto de aprestamiento fue muy discutido al calor del reconocimiento de la importancia de los aprendizajes específicos desde la Educación Inicial, considerando inadecuada la denominación de “pre-escolar”. Paralelamente comienza a producirse una reconceptualización acerca de la lengua escrita y de su aprendizaje. Las investigaciones de E. Ferreiro, A. Teberosky, K. Goorman, Y. Goordman, H. Sinclair aportan una nueva manera de comprender a la alfabetización, y con ello los procesos de lectura y escritura. La lectura implica una transacción entre el lector y el texto y toda lectura es interpretación, ya que el lector debe construir significado a partir del texto en ausencia del escritor. (K. Goodman, 1990:18). La escritura es el proceso mediante el cual se produce un texto con significado (B, Pujato, 2009:57). Escribir “(es) producir textos (y no sólo frases o párrafos) en situaciones comunicativas reales” (Jolibert Josette,1994:15). El objetivo de la adquisición de la escritura es la capacidad de producir mensajes que cumplan su función comunicativa, respondiendo a las expectativas del *emisor y del receptor en contenido y en forma*. Es decir, el dominio del lenguaje escrito. Llegamos a dominar el lenguaje escrito cuando el mensaje que producimos cumple con nuestras propias expectativas y no sólo con las del receptor. ([Tolchinsky Landsmann, Liliana](#), 1994)

Los niños van adquiriendo los conocimientos sobre la escritura, el sistema de escritura y el lenguaje escrito en forma conjunta. La alfabetización es entendida como un proceso en donde los conocimientos y las habilidades se desarrollan y aprenden en forma simultánea (Borzzone, Rosemberg, Diuk, Silvestri, Plana, 2004). Los avances en estos campos modifican radicalmente su enseñanza y las actividades desarrolladas hasta el momento, desterrando el aprestamiento funcional.

En el marco de las profundas transformaciones educativas operadas en la década de 1990, los currículos oficiales otorgan un lugar destacado a la alfabetización entendida desde esta perspectiva, y con ello la importancia de incluir prácticas de lectura y escritura en contextos comunicativos. Los Contenidos Básicos Comunes para el Nivel Inicial (1994:62) planteaban que “*Así como los niños y las niñas construyen su lengua*

oral en su interacción con el medio, también se apropian de la **lengua escrita**¹ a partir de su interacción con un **ambiente “alfabetizado”**, rico en materiales escritos, y con adultos que leen y escriben. El Nivel Inicial debe posibilitar este encuentro con la escritura, en situaciones de significatividad personal y social, incentivando la curiosidad del niño y la niña por la lengua escrita”. El Diseño Curricular de Nivel Inicial de la Provincia de Santa Fe (1997:61) plantea que “La educación inicial es una vía de acceso al **proceso de alfabetización** y, en este sentido, debe garantizar un contacto permanente y variado con las prácticas de lectura y escritura para todos los niños”. Los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (2004:15,19) promueven “la **alfabetización inicial** reconociendo la importancia del lenguaje para el acceso a los conocimientos, para recrear las prácticas culturales al mismo tiempo que posibilitar el ingreso a otros mundos posibles (...) La participación en situaciones de lectura y escritura que permitan comprender que la escritura es lenguaje y para qué se lee y se escribe. (...)La escritura exploratoria de palabras y textos (...). La iniciación en la producción de textos escritos dictados al maestro (...)”.

Los documentos curriculares desde la transformación educativa, se orientan -entre otras dimensiones- a la enseñanza y al aprendizaje de procesos de interpretación y producción de textos. Se ubica al docente en un lugar activo, enseñante y promotor de prácticas de lectura y escritura. Esto trajo algunas consecuencias negativas (Candia, 2005). Los contenidos disciplinares comenzaron a trabajarse como un fin en sí mismo, hecho que derivó en una suerte de primarización, perdiendo presencia rasgos propios del nivel (Sarle, 2010: 25). Tal es el caso de la reaparición de actividades para el desarrollo de habilidades visomotoras, nociones temporo-espaciales, entre otras, reapareciendo con ello el uso del cuaderno, en la mayoría de los casos, desde la perspectiva del aprestamiento.

Entendemos al cuaderno como un dispositivo que nos permite analizar un *fragmento*² de la enseñanza en el Nivel Inicial. En tanto dispositivo, el cuaderno testimonia una serie de prácticas y operaciones pedagógicas que no siempre son problematizadas y que involucran no sólo a los alumnos sino también a su familia. El cuaderno, desde este punto de vista, y en su análisis revela cuáles son los aspectos del lenguaje escrito

¹ La negrura es nuestra.

² Aludimos a la idea de fragmento de la enseñanza ya que el cuaderno sólo muestra una parte de lo que acontece en la cotidianeidad del jardín –en este caso ponemos foco en situaciones que involucran el lenguaje escrito-, quedando por fuera de él gran parte de las experiencias de aprendizaje.

que las docentes priorizan, qué características tienen las experiencias pedagógicas que promueven y qué forma didáctica asumen. Su ingreso en la segunda mitad del año en salas de 5 años se encuentra sostenido por rituales, tales como su tratamiento en las reuniones de padres y en las planificaciones, la dedicación de tiempos docentes para la preparación actividades y tareas y de tiempos de la jornada escolar para su trabajo con los niños. Su uso porta una serie de afirmaciones implícitas acerca de cómo son las primeras experiencias con el lenguaje escrito en un soporte que domina toda la escena escolar que sigue al egreso del Jardín.

Recuperamos las consideraciones de Melgar y Botte (2010) respecto del cuaderno como espacio en el que acontecen las primeras escrituras operando como testimonio de las secuencias didácticas utilizadas en la enseñanza.

Investigaciones actuales en el campo de la alfabetización entienden el aprendizaje de la lectura y la escritura como proceso que forma parte del desarrollo cultural de los niños. Señalan que no existe una edad preestablecida ni un momento específico de la vida para aprender a leer y escribir. Es un proceso que se desarrolla como un continuo supeditado a las experiencias de interacción con el lenguaje escrito en el medio social. El niño pequeño inicia el aprendizaje de la lengua escrita antes de iniciar su escolaridad, a través del proceso llamado alfabetización temprana. Este concepto se apoya en el constructivismo social, con bases culturales y contextuales del desarrollo (Vigotsky, Moll -1993- citado en Braslavsky, 2004). Teale y Sulzby (1989 citado en Braslavsky, 2004) consideran el papel de los adultos: "(...) la nueva perspectiva (...) ha demostrado el papel clave que juegan los padres y otras personas letradas como facilitadores del aprendizaje temprano de la alfabetización". Por su parte, Neuman (1998 citado en Braslavsky, 2004) destaca el rol de la instrucción, ya que nadie deviene naturalmente alfabetizado.

B. Bravslasky (2004: 109) conceptualiza la alfabetización temprana como "Un proceso que tiene lugar entre el nacimiento y los 8 años de edad, y evoluciona durante el desarrollo cultural del niño a su paso por las situaciones de la familia, el nivel inicial y del primer ciclo de la escuela primaria". Restablece la responsabilidad del adulto. Propone que la escuela mantenga la continuidad con la alfabetización temprana como proceso creativo, placentero, necesario, útil, inteligente vinculado a la cultura escrita de su medio".

En este sentido, el último año de la Educación Inicial y los primeros años de la Educación Primaria tienen una importancia indelegable de en este proceso ya que

permiten el ingreso a la llamada **alfabetización inicial**, período durante el cual se sientan las bases para el aprendizaje de la lengua escrita y las habilidades de lectura y escritura así como los conocimientos de todas las áreas del currículum. Durante este lapso los niños comienzan su proceso de adquisición de la lengua escrita (B. Pujato, 2009:14).

Zamero et. al. (2010) plantea que la alfabetización es un proceso psico y sociolingüístico, cognitivo y cultural: también es un proceso institucional y curricular; un conjunto de prácticas pedagógicas que requiere una planificación estricta y la elaboración de proyectos específicos que contengan decisiones en aspectos como la concepción del sistema de escritura, el papel que desempeña la oralidad en el aprendizaje del mismo, la concepción de lectura y escritura como procesos y como prácticas, entre otros, para el logro del propósito central de la tarea alfabetizadora.

3. Aspectos metodológicos

Para realizar el estudio de los cuadernos y su relación con los procesos de la alfabetización inicial se utilizó una metodología cualitativa que permitió dar cuenta de las particularidades y las variaciones en el uso, como así también las argumentaciones que sustentan su modo de inclusión.

La población está conformada por cuadernos y docentes de la sección de 5 años de jardines de Infantes de la ciudad de Rosario –Provincia de Santa Fe- y localidades aledañas.

La muestra está conformada por 66 cuadernos pertenecientes a 33 salas (dos por cada uno de ellas), distribuidos en 25 jardines. Del total, 16 pertenecen a la ciudad de Rosario (12 de gestión estatal y 4 de gestión privada) y 9 a localidades aledañas a Rosario (8 de gestión estatal y 1 de gestión privada). Los cuadernos pertenecen a períodos lectivos 2009 – 2012.

Se confeccionó un registro fotográfico del total de los cuadernos, tomando como unidad de análisis las actividades registradas que involucran el lenguaje escrito. Además, para cada par de cuadernos se produjo una contextualización en la que se consideró: año; localización del jardín, contexto socio-cultural; tipo de institución; tipo de gestión.

En una primera etapa se analizó el cuaderno en tanto objeto, a partir de las siguientes dimensiones: a) características físicas; b) nombre que recibe; c) formas que asume el comienzo (carátulas y presentación).

Para cada actividad se relevaron las siguientes dimensiones: consigna (aspectos formales y de contenido); situaciones de escritura (copia, escritura espontánea, escritura autónoma, escritura como práctica comunicativa), situaciones de lectura (con texto literarios, con textos no literarios), situaciones de aprestamiento, situaciones que involucran textos gráficos no verbales (ilustración narrativa, sistema de notación, mapas topológicos), los contenidos abordados (que involucran prácticas del lenguaje, vinculado al aprendizaje del código, preparatorias par la lectoescritura).

Con respecto a los docentes, se aplicaron dos cuestionarios, uno abierto (exploración de la función del cuaderno; fundamentos y argumentos del uso del cuaderno; presencia de proyectos institucionales como contexto de uso) y otro con escala para ponderar las situaciones de lectura y escritura que la maestra propone y que no quedan plasmadas en los cuadernos.

Para el próximo mes el equipo tiene previsto la realización de un grupo focal cuyo propósito es la obtención de información que nos permita reconstruir cómo las maestras plantean en las secuencias didácticas la utilización de diferentes estrategias para el uso del cuaderno y las prácticas de lenguaje escrito.

4. Resultados alcanzados y/o esperados

Hemos organizado los resultados procesados hasta el momento en dos dimensiones. En la primera, que hace foco en el cuaderno, exponemos los resultados referidos a la exploración del mismo en su calidad de objeto; la descripción de las experiencias promovidas en el marco de las actividades consignadas y una primera aproximación desde el punto de vista de los contenidos efectivamente enseñados. En la segunda, que examina el discurso docente, presentamos un análisis de los argumentos y las razones que las maestras esgrimen respecto de la incorporación del cuaderno, la justificación de su uso y los abordajes didácticos que promueven con relación a la alfabetización.

4.1- El cuaderno como objeto: Descripción y características.

Se observa una predominancia de aquellos de tamaño clásico, tapa dura y hojas lisas - igual que los que se usan en la escolaridad primaria-. En menor medida se identifican dos clases de cuadernos. Uno de tamaño clásico, también de tapa dura, que primero tienen hojas lisas y luego se agrega el margen, la hoja dividida en dos, luego en tres,

cuatro, cinco (a modo de renglones anchos). Otro, en menor proporción aún, de hojas rayadas y tapa blanda.

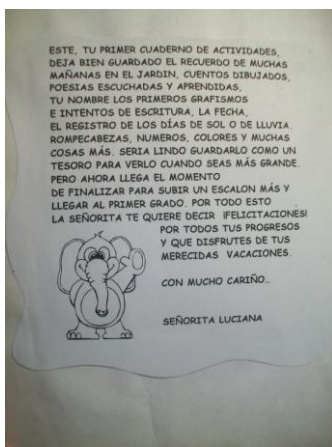
Identificamos sólo algunos fabricados por la docente, tipo cuadernillo anillado o abrochado de hojas lisas A4 cuya tapa contiene algún dibujo del dueño del cuaderno.

Los cuadernos que no son fabricados, mayoritariamente están forrados de acuerdo al gusto de cada niño, lo cual le imprime a cada uno su sello. Es minoritaria la presencia de cuadernos cuya estética exterior es homogénea en una misma sala (forrados con papel liso, que generalmente se identifica con el color de la sala).

Si aparece alguna forma de nominación preponderante del cuaderno, esta es: “Mi primer cuaderno” y se encuentran en menor medida nominaciones como “Cuaderno de actividades” o similares. La mayoría posee una presentación dirigida a la familia, algunas extraídas de revistas especializadas de difusión masiva y otras creadas por las mismas docentes.

En estas presentaciones, en algunos casos, se explicita el sentido del uso del cuaderno resaltando su función articuladora con la escuela primaria, en otras hay palabras de estímulo por la “aventura que se avecina”, un nuevo “paso en la vida”, deseos de suerte, de aprender jugando, normas y pautas de uso, entre otras. Este mensaje, en algunos casos, está escrito por la docente, es decir que es ella la que firma el mensaje. En otros, la maestra “le presta la voz al niño” haciendo como que el mensaje estuviera escrito por él, por ello tiene la firma del niño. En algunos pocos cuadernos, el autor del mensaje de presentación es el mismo cuaderno en versión animada, algo infantilizada, es decir que el cuaderno “toma vida”, “habla” para comunicarse con la familia y con el niño.

Encontramos, en la mayoría de los cuadernos, una carátula preimpresa –a modo de inicio- para completar por el niño. En otros casos hallamos un dibujo de sí mismo donde aparece su nombre y / o “Así soy yo”. Más allá de estas variaciones, la constante es que se apela a su identidad.



Predomina la referencia de la fecha como un ordenador de las diferentes actividades, tal como es analizado en el punto siguiente.

La mayoría de las consignas están tipeadas por el docente en letra de imprenta mayúscula y sólo algunas escritas de puño y letra (algunas en cursiva, y otras en imprenta mayúscula ó minúscula). Al respecto Brailovsky (2012) plantea que las inscripciones del cuaderno tienden a parecerse a actas elaboradas colectivamente que buscan dejar un registro para la posteridad. Esto se percibe no sólo por la forma burocratizada de escribir la fecha, sino en la redacción de los propios títulos de las consignas: “hoy regamos las plantas del patio”, “Hoy hicimos gelatina”, etc. Por su parte, Vázquez (1999) relaciona la escritura con ciertos ritos y usos escolares para reconocer que ésta “(...) satisface necesidades de funcionamiento propias de la escuela. Es posible percibirlo claramente en aquellos escritos cuya función es registrar en el cuaderno de clase las actividades del aula y los que implican una función de evaluación y de control del aprendizaje y la conducta de los alumnos”.

Con respecto a los mensajes de cierre/despida del trabajo en el cuaderno, su presencia es minoritaria, siendo éstos muy variados: “Felices vacaciones”, “Cuántas cosas aprendieron!”, “Te quiero mucho”, entre otros.

Su uso comienza entre los meses de mayo a setiembre, siendo los meses de junio-agosto los que predominan para su inicio. En todos los casos, su uso se extiende hasta los últimos días previos a la finalización del año lectivo.

4.2- El cuaderno y los procesos de alfabetización

4.2.1- El lenguaje escrito en el cuaderno: experiencias que se promueven en el marco de las actividades.

Downing (citado en Borzone de Manrique, 2009) sostiene que es necesario proporcionar a los niños experiencias para que reconozcan que se lee y escribe con un propósito (comunicarse, registrar experiencias, aprender, disfrutar de un texto). En este sentido, las experiencias son oportunidades para el aprendizaje en la medida en que permiten la exploración de las posibilidades de representación y comunicación que ofrece la lengua escrita.

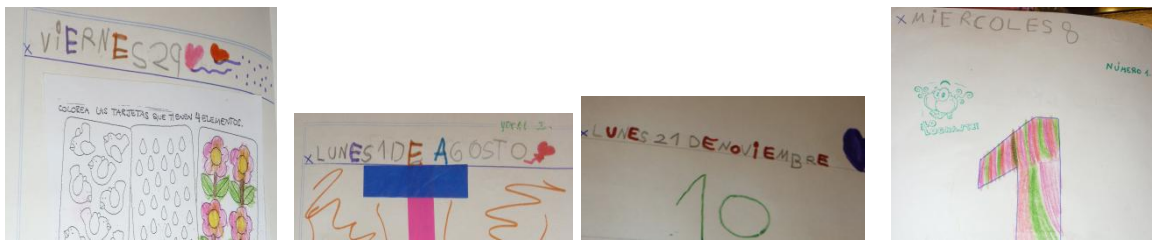
Consideramos que las actividades plasmadas en los cuadernos son el registro de algunas experiencias de interacción con el lenguaje escrito que se producen en el jardín de infantes. Definimos a las actividades como la manera activa y ordenada de llevar a cabo estas experiencias de aprendizaje (Antúnez, Del Carmen, Imbernón, Zabalza, 1996 :117).

En función de los hallazgos en los cuadernos, organizamos este análisis atendiendo a cinco categorías: rutinas; experiencias de escritura; experiencias de lectura; experiencias de preparación para la lectoescritura; experiencias con textos gráficos no verbales.

4.2.1.1- Las rutinas: entendemos a éstas como actividades que se reiteran día a día. Observamos una fuerte presencia de dos rutinas, la copia de la fecha y la escritura del nombre propio, a modo de encabezamiento de la/s actividad/es que se realizará/n ese día.

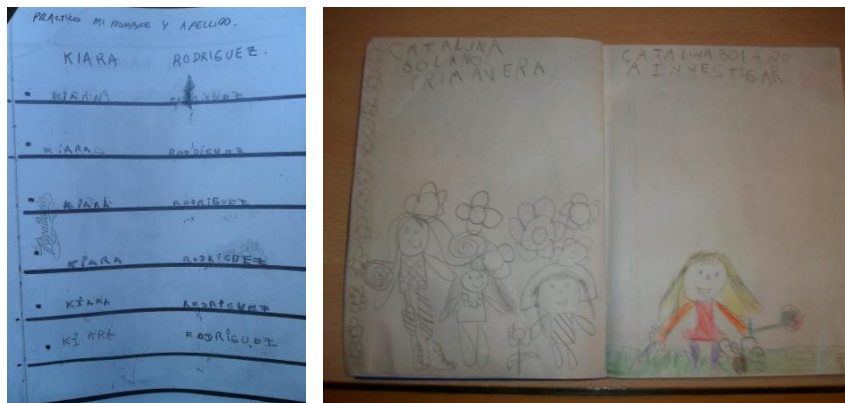
Observamos una fuerte preeminencia de la copia de la fecha como una rutina diaria. En algunos cuadernos se observa esta práctica de manera esporádica y sólo en muy pocos casos no se registra la fecha. Podemos decir que esta práctica está ritualizada, en tanto forma burocratizada de escribir la fecha (Brailovsky, 2012:68). Aparece así como un ejercicio que persigue el “trazado como producto final” (Ferreiro, 1990:130).

Identificamos, en algunos casos, claramente una progresión en el copiado de la misma: en una primera instancia se consigna el día y el número y luego se le agrega el mes. En la mayoría de los cuadernos se observa como sostén una cruz hecha por la maestra que marca la direccionalidad de la escritura y el renglón como sostén para apoyar” el dibujo de las letras.

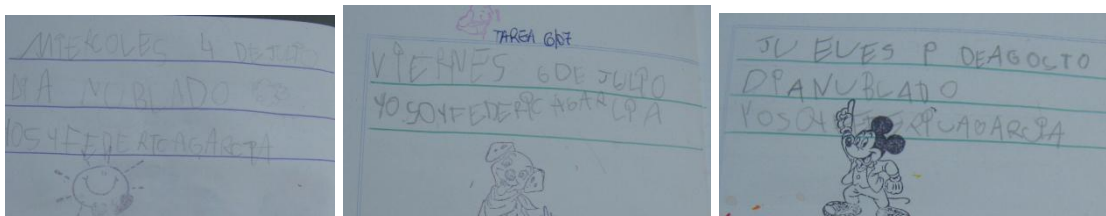


En tanto práctica propia de la escuela primaria, la escritura de la fecha está dada desde la lógica del adulto que, que por una parte refuerza su control interno sobre el orden de las propuestas y por otro, un control externo de lo que se hace día por día por parte de padres y directivos. Al ser una práctica propia de otro nivel, este uso ritualizado podría justificarse en nombre de la articulación con la escuela primaria (desarrollado en la exploración del discurso docente).

La escritura del nombre propio se presenta como una actividad que se repite de manera frecuente. A diferencia de la fecha, esta rutina se observa con desigual frecuencia en los cuadernos examinados. En algunos casos –los menos- se observa un trabajo sostenido, mientras que en la mayoría se revela de manera esporádica.



En los casos que se identifica la escritura del nombre en forma sostenida detectamos, en algunos casos, una progresión respecto de la copia del nombre propio: al inicio aparece sólo el nombre y más adelante se agrega Yo soy. Además de la copia de la fecha y el nombre, aparece el estado del tiempo, como una práctica propia también de la escuela primaria.



En estas rutinas el niño es un simple ejecutor, posicionándose como un sujeto pasivo que reproduce el modelo, centrado en el dibujo de letras o en la calidad del grafismo por el grafismo mismo. Desde esta perspectiva, lo importante es el trazado como producto final (E. Ferreiro, 1990:130).

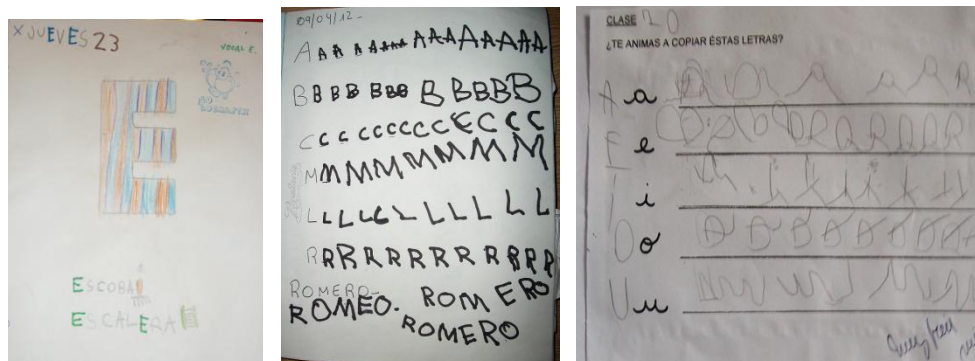
4.2.1.2- Experiencias que involucran la escritura

Hemos ordenado las experiencias de escritura en tres categorías: copia como ejercicio de escritura; escrituras espontáneas y autónomas; escrituras en un contexto comunicativo.

4.2.1.2.1-Copia como ejercicio de escritura

E. Ferreiro (1990 :130) diferencia la copia de la escritura y sostiene que la escritura implica un proceso de construcción, en cambio la copia supone el “*dibujo de letras*”, y agrega “*Entre la copia y la escritura media tanta distancia como entre el descifrado oral y la lectura*”. Por su parte, A. M. Kauffman (1995:26) define a la copia como ejercicio de escritura o copia por la copia misma sin intención comunicativa, donde el alumno es un simple ejecutor de la tarea que le solicita la maestra.

Conforme a esta perspectiva, se observa en los cuadernos una fuerte persistencia de este tipo de situaciones, ya que encontramos el dibujo de letras sueltas (vocales generalmente), copia de palabras sueltas, la copia de títulos (con lógica y sentido adulto). Estas imágenes dan muestra de ello.

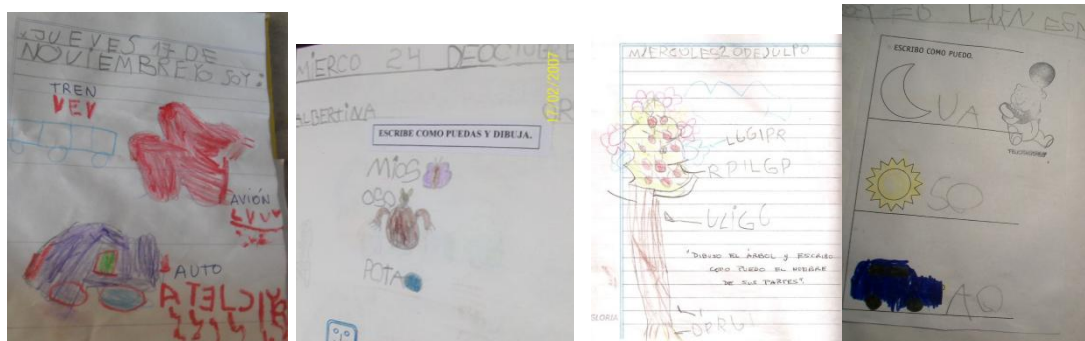


Como plantea Brailovsky (2012:68) “*La historia que se escribe en el cuaderno es la que dictan la voz y la tiza del docente*. Como señala Gvirtz (1999: 12), “*la escritura en el cuaderno obedece a un puño infantil [pero] el estilo de redacción es claramente correspondiente al de un adulto*”. Esto se observa claramente en las imágenes anteriores.

4.2.1.2.2- Escritura espontánea / escritura autónoma

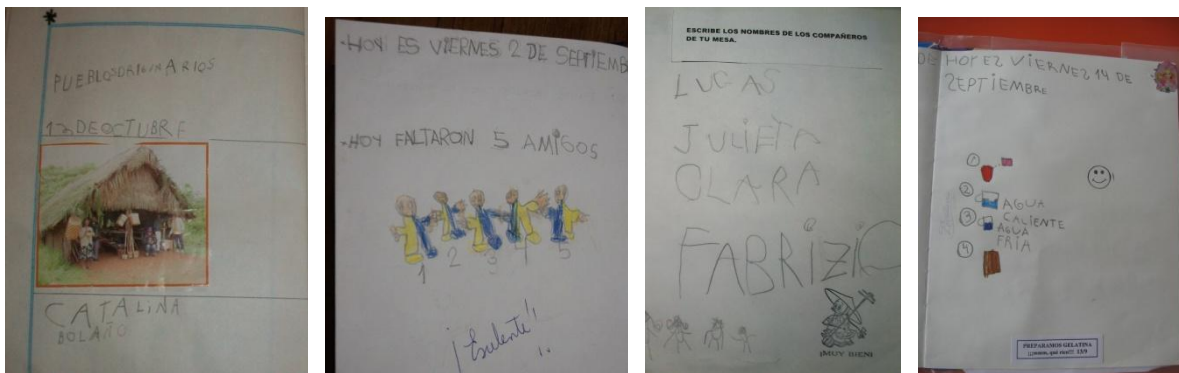
En función de las experiencias de escritura encontradas en los cuadernos, hemos establecido una diferencia entre escritura espontánea y autónoma. La *escritura espontánea* se produce en el marco de una situación didáctica donde la maestra solicita a los niños que “escriban como puedan” generalmente fuera de un contexto de sentido, en tanto actividad suelta y aislada. En este caso el niño responde al pedido de la maestra, pero desde una posición “activa”, ya que él escribe desde sus propias posibilidades y construcciones realizadas acerca del sistema de escritura.

Hemos hallado escrituras espontáneas con una frecuencia moderada en una franja minoritaria de cuadernos.



La *escritura autónoma* se produce cuando el niño escribe por decisión propia, de manera independiente del pedido del adulto. El niño es activo y su escritura está orientada por una motivación intrínseca ya que está explorando el lenguaje escrito, y lo manifiesta en sus escrituras.

Encontramos muy poca presencia de escritura autónoma donde se observa que el niño está explorando el sistema de escritura de modo independiente de la consigna dada previamente por la docente. Resulta significativo que algunas de estas escrituras se encuentran en actividades que refuerzan el trabajo sobre el código, con una fuerte prescripción por parte del adulto. En este sentido, la escritura autónoma de palabras solo se observa como “acto clandestino”, es decir que los niños ensayan escritura más allá de la consigna de la actividad.



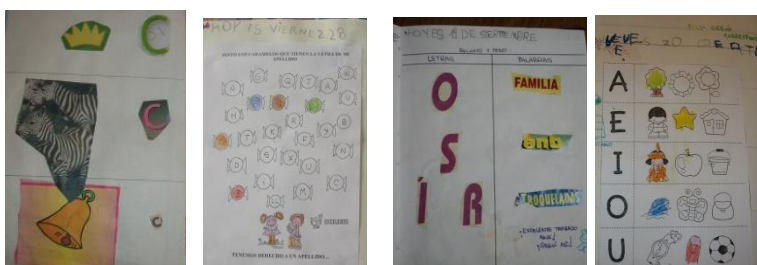
4.2.1.3- Experiencias que involucran la lectura

En función de lo analizado en los cuadernos hemos ordenado los hallazgos en tres categorías: experiencias con el sistema de escritura, experiencias de preparación para la lectoescritura y experiencias con el lenguaje escrito.

4.2.1.3.1-Experiencias con el sistema de escritura

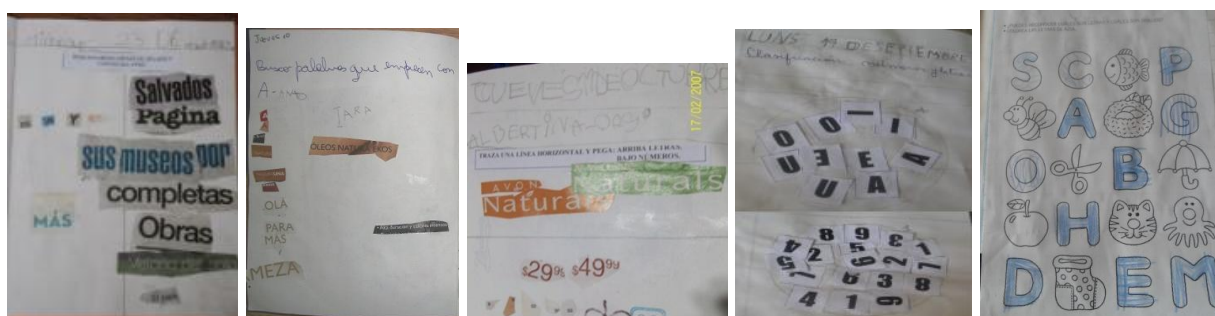
Los métodos sintéticos insisten en la correspondencia entre lo oral y lo escrito, entre el sonido y la grafía. En esta línea, Kappelmayer y Menegazzo (1975:13) plantean que la lectura implica dos tipos de actividades, el descifrado y el reconocimiento. La primera implica una operación analítico-sintética de las combinaciones que dan lugar al lenguaje. Dicho descifrado conduce al reconocimiento de los signos, a la asociación de los signos gráficos con sus respectivos fonemas y a la recomposición de las palabras para alcanzar el conocimiento de su significado.

Encontramos una fuerte preeminencia de actividades donde se pone al niño en contacto con los aspectos notacionales del sistema de escritura desde la concepción de lectura como descifrado. Hay un predominio de actividades que involucran el reconocimiento de vocales, como también la asociación de los signos gráficos (también generalmente vocales) con sus respectivos fonemas.



El trabajo con palabras (en tanto textos con unidad de sentido) tiene una presencia significativamente menor que el trabajo con letras.

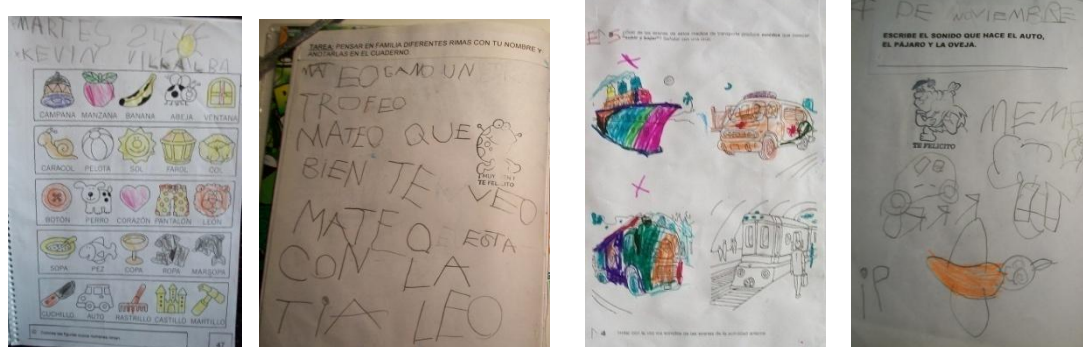
Además identificamos actividades donde se observa una suerte de *aplicacionismo psicologista* de la teoría de Emilia Ferreiro sobre las conceptualizaciones infantiles acerca del lenguaje escrito, transformando los procesos cognitivos de los niños en contenidos de enseñanza. Es el caso de las actividades donde se tiene que diferenciar letras de dibujos, palabras de dibujos o letras de números.



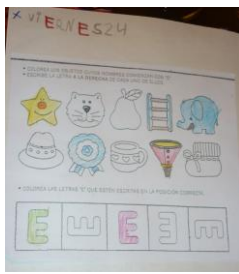
4.2.1.3.2-Experiencias de preparación para la lectoescritura

En la misma línea de la lectura como descifrado, Kappelmayer y Menegazzo (1976:15) sostienen que el aprendizaje de la lectoescritura requiere, por parte del niño, un buen nivel de madurez de las siguientes estructuras funcionales: desarrollo de la expresión lingüística, desarrollo emocional y desarrollo físico e intelectual. Proponen para ello diferentes actividades o ejercitaciones (Laterización espacial; Discriminación visual; Discriminación auditiva; Coordinación visomotriz; Buena articulación fonética). En los cuadernos analizados hemos encontrado una fuerte presencia de este tipo actividades.

Hemos identificado una presencia moderada de ejercicios para el desarrollo del interés por la sonoridad y la significación del lenguaje. Son el caso de los juegos verbales y las rimas.

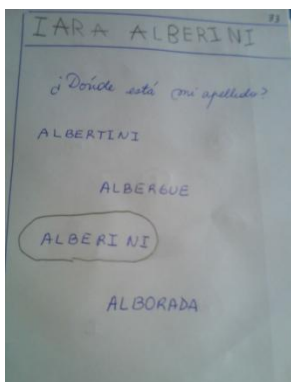


También encontramos ejercicios que establecen asociaciones entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito. Resulta llamativo la reiteración en cuadernos de



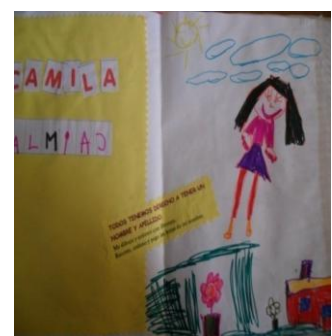
Hallamos una escasa presencia de actividades que favorecen la utilización de diferentes sistemas de signos para la comunicación, como es el caso de los pictogramas.

Encontramos una presencia moderada de diversas actividades que promueven la percepción visomotora y auditivomotora y la coordinación audiovisomotora. Por ejemplo, para el desarrollo de la constancia perceptiva identificamos en la mayoría de los cuadernos actividades en las cuales los niños tienen que reconocer las letras de su nombre. Las imágenes seleccionadas en el punto 4.2.1.3.1 son ejemplo de ello. También observamos ejercitaciones de nociones espaciales: arriba-abajo / derecha izquierda.

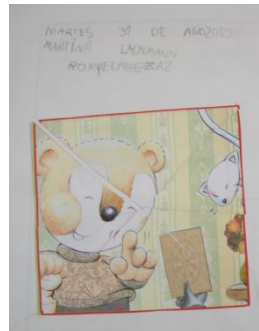


La imagen de la izquierda muestra el trabajo sobre la identificación de palabras similares en tanto entrenamiento visomotor.

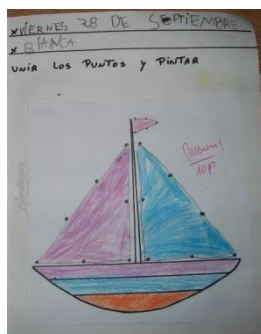
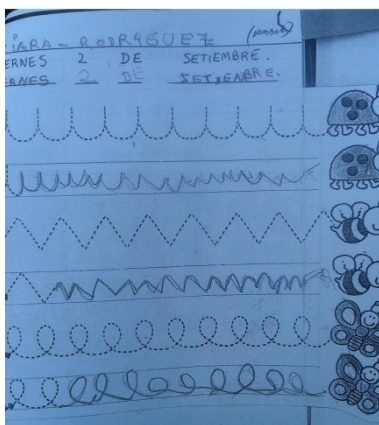
La imagen de la derecha muestra el trabajo de reconocimiento de letras



Encontramos una presencia moderada de actividades de composición de rompecabezas, que posibilitan en la integración de la parte al todo.



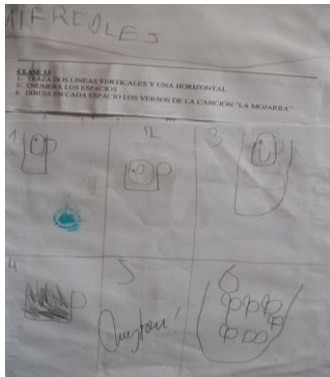
En el marco del desarrollo de las nociones temporo-espaciales hallamos, de manera escasa, actividades que promueven el dominio de la técnica gráfica para el trazado de los signos, como es el caso de los grafismos.



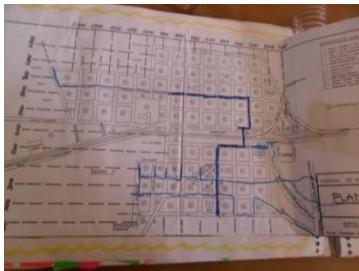
En el marco de la ejercitación de la coordinación audio-viso-motora encontramos muy pocas actividades de completamiento de figuras.

Observamos una fuerte presencia de actividades que involucran la reducción del espacio gráfico a través de una secuencia de división de las hojas en dos, cuatro, seis campos. Esto se observa en una gran cantidad de actividades que solicitan a los niños ubicar a un lado / al otro o arriba/abajo.

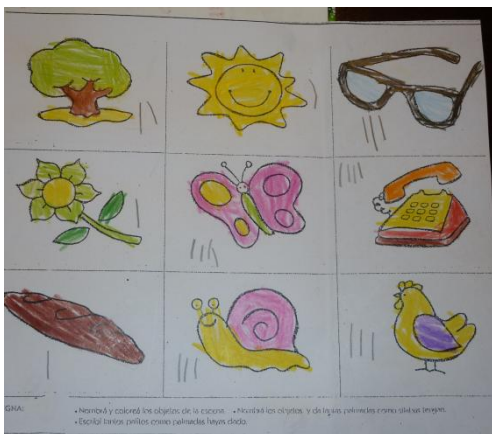
4.2.1.3.3- Experiencias con el lenguaje escrito (variedades textuales: textos literarios y no literarios -informativos, instruccionales, epistolares y publicitarios)-



Ilustraciones narrativas



Mapas topológicos



Notaciones

4.2.2- El lenguaje escrito en el cuaderno: primera aproximación desde el punto de vista de los contenidos.

Siguiendo a Rosa Violante y Claudia Soto (2011), entendemos por contenido "(...) aquello que se enseña, (...) se vincula con saberes que socialmente son válidos de ser enseñados para una sociedad en un momento histórico determinado y en un determinado lugar. A su vez (...) tienen una adecuación a los sujetos (factores psicológicos y sociales) ya que aquello que se enseña tiene que poder ser "significado" por los sujetos a quienes va dirigido. Los contenidos son el producto de un proceso de fabricación, o de recontextualización de conocimientos y saberes de origen para adquirir un formato factible de ser enseñado.

Gvirtz y Palamidessi (2006:19) diferencian los contenidos a enseñar de los contenidos de la enseñanza. El primero es aquello que las autoridades reconocidas como legítimas determinan que debe ser presentado a sus alumnos. Es el caso de los contenidos prescriptos en los documentos curriculares oficiales. Son ejemplo de ello, los CBC, el Diseño Curricular Jurisdiccional de la Prov. De Santa Fe y los Nap –todos de Nivel Inicial- donde se prescriben los contenidos a enseñar desde el punto de vista de las prácticas sociales llevadas a cabo con el lenguaje (hablar, escuchar, leer y escribir) en el marco de la alfabetización inicial. Los contenidos de la enseñanza, en cambio, es lo que efectivamente los docentes transmiten a sus alumnos.

El análisis realizado en el punto referido al *Lenguaje escrito: experiencias que se promueven en el marco de las actividades* nos permite identificar aquellos contenidos efectivamente enseñados y que se plasman en las actividades de los cuadernos. En este sentido, hemos ordenado los contenidos en tres categorías: 1) contenidos relacionados con el aprendizaje del código o sistema de escritura, 2) contenidos vinculados con la preparación para la lectoescritura y 3) contenidos vinculados con prácticas de lectura y escritura.

Si bien sabemos que, como señala Emilia Ferreiro (1997:189.), “(...) *La adquisición de la lengua escrita incluye el aprendizaje del código pero no se reduce a él*”, hemos decidido separar los contenidos relacionados con el aprendizaje del código de aquellos vinculados con prácticas de lectura y escritura, a los efectos de mostrar el fuerte predominio de uno por sobre otro.

Identificamos una fuerte supremacía de contenidos vinculados al sistema de escritura o aprendizaje del código, en menor medida aquellos preparatorios para la lectoescritura y, de manera muy escasa, aquellos que involucran prácticas de lectura y escritura.

Respecto de los contenidos vinculados con el aprendizaje del código hemos identificado los siguientes:

- Copia de palabras o textos breves (por ejemplo la fecha o el título de una actividad).
- La copia de letras según modelos dados
- Identificación de vocales y de letras del nombre propio
- Identificación del sonido correspondiente al signo gráfico (relación fonema – grafema)

- Identificación de grafemas usando apoyo gráficos (grafema-grafema)
- Conciencia fonológica: identificación de fonemas iguales
- Identificación y conteo de sílabas
- Diferenciación entre letras y palabras y entre palabras y números
- Aspectos periféricos del sistema de escritura: linealidad, direccionalidad.

Respecto de los contenidos relacionados con la preparación para la lectoescritura, hemos identificado diferentes niveles de presencia de cada uno. Además, hemos observado que generalmente se trabajan junto con otros contenidos referidos al aprendizaje de código.

Contenidos con alto nivel de presencia – y que se reiteran en diferentes actividades:

- Entrenamiento viso-motor: Posición en el espacio (arriba-abajo, a una lado – al otro)
- Reducción del espacio gráfico: ubicación en espacios limitados: en dos campos, (a un lado y al otro/ arriba y abajo), en tres campos (arriba, en el medio y abajo o 1er espacio, 2do espacio 3er espacio), en cuatro cuadrantes (1ero, 2do, 3ero, 4to espacio numerados)
- Traducción del código visual al código verbal (observa y nombra)

Contenidos con una presencia moderada:

- Reducción del espacio gráfico: ubicación de los grafismos en espacios limitados
- Dominio de la técnica gráfica (audiovisokinéticas) para el trazado de grafismos donde deben respetar la forma, el orden y el tamaño
- Coordinación visomotora (componer un rompecabezas: observación, discriminación, análisis y síntesis; reproducir un modelo dado respetando forma, orden y color)
- Coordinación audio-viso-motora (relleno del letras)
- Constantes espacio temporales que intervienen en la escritura (Nociones arriba-abajo ; Adentro - afuera; izquierda-derecha)

Contenidos con escasa presencia:

- Interpretación de pictogramas

Por último, en relación a **los contenidos que involucran prácticas de lectura y escritura**, identificamos su débil presencia en las actividades. La mayoría de los cuadernos carecen de actividades donde éstos se pongan en juego. En una minoría son trabajados con mayor frecuencia.

Los hemos ordenado en dos categorías: aquellos vinculados a prácticas de escritura y aquellos vinculados a prácticas de lectura.

Respecto de los primeros hemos identificado:

- Copia de palabras o textos breves como reproducción de un modelo de escritura convencional para comunicar o recordar
- Escritura de su nombre y apellido de manera convencional
- Escritura/Armado de su nombre con letras móviles
- Producción y copia de un texto literario (con mediación de un adulto/ tarea en familia)
- Exploración de escrituras no convencionales y convencionales

En relación a las prácticas de lectura identificamos:

- Exploración de diferentes variedades textuales: textos literarios y no literarios - informativos, instruccionales, epistolares y publicitarios)
- Lectura mediatizada por el adulto para disfrutar del mundo imaginario
- Lectura mediatizada por el adulto con propósito lector (para informarse, y para seguir instrucciones)
- Anticipación del contenido de un texto que alterna palabras y dibujos
- Anticipación del contenido de un texto a partir de la identificación de letras o sílabas conocidas

Tal como se planteó en el marco teórico y en los análisis anteriores, los contenidos identificados en las actividades corresponden a diversas concepciones respecto del lenguaje escrito, que han tenido consenso en momentos históricos diferentes. En otras palabras, coexisten contenidos correspondientes a posiciones diversas y hasta contradictorias en un mismo cuaderno.

La fuerte preeminencia de contenidos relativos al sistema de escritura y aquellos vinculados con la preparación para la lectoescritura en tanto contenidos realmente enseñados son deudores de prescripciones editoriales anteriores a los diseños curriculares actuales, los cuales se plasman en actividades que son solidarias de ese enfoque.

4.3- El cuaderno y la alfabetización en el discurso de los docentes

En cuanto a las valoraciones de los docentes respecto del uso del cuaderno, puede advertirse dos grupos que fundamentan su uso desde perspectivas diferentes, con desigual distribución. La más extendida enfatiza el carácter articulador del cuaderno con la escuela primaria. En esta línea, el cuaderno es un objeto principal cuyo uso requiere una serie de operaciones previas tales como “familiarizarse con su manejo”; “su nuevo formato”; “el tamaño de las hojas”; “para adecuarlo al espacio gráfico al utilizarlo en primer grado”. Los fundamentos se vinculan aquí con preparar, familiarizar, ubicar, adaptar, acercar. Se destaca la presencia de la enseñanza de procedimientos considerados necesarios tales como “achicar el espacio”; “adecuarse al tamaño de las hojas”; “identificar el derecho del revés”; “ubicación en el espacio bidimensional de la hoja”; “uso secuenciado”, “manejo de la lateralidad en la rotación de las hojas”, en el marco del uso de otros objetos ligados a éste (la cartuchera, la mochila, los lápices y las pinturitas) y de actitudes necesarias para “estimula, provoca interés, promueve hábitos de trabajo superadores, y predispone el ambiente de trabajo de la sala, en donde se crea un clima adecuado para la activación de los dispositivos básicos de aprendizaje (memoria, atención, comprensión, interés)”; “fomentar la responsabilidad... tareas, llevarlo y traerlo, orden e higiene al trabajar”

La otra perspectiva enfatiza el uso del cuaderno en tanto recurso. En esta línea, los argumentos rondan en su potencialidad comunicativa: “permite registrar situaciones vividas”, “registrar y comunicar lo que se hace en la sala”; “para registrar actividades específicas, de Proyectos y Unidades Didácticas”, “como otro portador de texto”. En algunos casos, se lo relaciona con la legitimidad social que tiene el cuaderno y con las demandas de los otros actores sociales: los padres, el Ministerio de Educación. En este último caso, como testimonio del trabajo realizado.

Desde la perspectiva de los maestros, el cuaderno en la Educación Inicial es un objeto con características físicas y regulaciones de uso propias, aún cuando reconocen que su inclusión obedece a demandas externas al Nivel. Se observan diferentes propuestas, tanto en lo relativo a la forma del cuaderno (tamaño de las hojas, espiralado), al momento de su incorporación y a la periodicidad en su uso.

Al momento de identificar contenidos, actividades y secuencias que se registran en el cuaderno, los docentes enfatizan aquellos relacionados con el desarrollo de habilidades visomotoras y lógico matemáticas y la enseñanza del código.

En su mayoría los registros de contenidos se presentan aislados y sin secuenciación. Cuando se refieren a la secuenciación aluden a la temporalidad, indicando en la fecha que comienzan a usar los cuadernos y la incorporación graduada de rutinas; al modo de trabajo de lo simple a lo complejo y al trabajo con material concreto antes del pasar al cuaderno.

Si bien algunos docentes reconocen a la alfabetización con relación a los proyectos, la alusión es poco precisa. Se observa la presencia dicotómica entre las afirmaciones respecto de la alfabetización como un proceso en el cual el Nivel Inicial estaría fuertemente involucrado, con propuestas de trabajo descontextualizadas y en las que priman el aprendizaje del código.

Así, en el discurso de los maestros conviven referencias concretas a la alfabetización tales como “la necesidad de crear un clima alfabetizador”, “reconocer la función social de la lectura y la escritura”, “la utilización del lenguaje en su totalidad, oral, corporal, gestual, y escrito para expresarse”, “utilizar la escritura con la función social de comunicar, de registrar para no olvidar: recetas, cartas, listas de elementos para realizar una actividad, instructivos, etc.”, con propuestas desvinculadas de estos propósitos tales como “Reconocer las letras de su nombre, escritura del mismo”, “recorto y pego palabras que comiencen como mi nombre”; “escritura del nombre propio”; “pego letras, encierro las de mi nombre busco y pego las letras de mi nombre”, “reconocimiento de vocales”, “recortar 5 palabras, escribir la cantidad de letras que tiene cada una”; “pegar palabras adentro del círculo y escribir números afuera”; “juegos literarios donde se intenta el acercamiento al abecedario desde las letras de su nombre, y la búsqueda de sílabas “parecidas” a -por ejemplo- el día de la semana”; “escribir como puedan el nombre de alguna figurita que empiece con la letra del propio nombre”, entre otras.

Dentro de las propuestas vinculadas más coherentemente con la perspectiva de la alfabetización, encontramos: “registrar para no olvidar: recetas, cartas, listas de elementos para realizar una actividad, instructivos, etc.”; “producción variada de mensajes escritos”, “juego con adivinanzas y registro de la respuesta con dibujos y/o copiando la palabra”; “ilustrar un cuento”; “copiar los nombres de los medios de comunicación conocidos y dibujarlos”.

Los docentes manifiestan trabajar el lenguaje oral: “Conversar sobre diversos temas estimulándolos a seguir el hilo de una conversación por períodos cada vez más largos”, “relatar experiencias personales”; “opinar sobre determinados hechos, noticias,

situaciones dadas dentro o fuera del ámbito del jardín”, “manifestar libremente emociones, sentimientos, estados de ánimo, contar sus vivencias”; “describir oralmente”, “lectura diaria por parte del maestro y de los alumnos”.

Un aspecto en el que se observa un pensamiento bastante homogéneo es el referido al uso de propuestas editoriales. Los docentes rechazan el uso especialmente por considerar que “las actividades se presentan descontextualizadas”; “porque no dan cuenta de la complejidad que pretendemos” y “porque no están vinculados a las unidades didácticas”. Las alternativas son los cuadernillos confeccionados por los propios docentes y la selección de actividades de varios libros. Se observa un rechazo general al uso de fotocopias.

4.4- **Discusión de los resultados**

Los datos procesados hasta este momento permiten advertir que el uso del cuaderno en la Educación Inicial con relación a la alfabetización se presenta como un campo problemático. En efecto, en el cuaderno se cristalizan una serie de tensiones que ponen de manifiesto la polémica que existe con relación al espacio y la función del cuaderno en las secciones de 5 años.

El cuaderno en este nivel oscila entre *parecerse a la escuela primaria y alejarse de ella*. A modo de péndulo, intenta adquirir características coherentes con la identidad del Nivel Inicial, manifiestas en la presencia de formatos y ritmos de uso diferentes a los de la escuela, en el registro de experiencias que acontecen en el Jardín y en la presentación de actividades y tareas desde un enfoque integrador. Sin embargo, advertimos también la presencia de la voluntad normalizadora: el cuaderno de control mostró que el trabajo es igual en ambos cuadernos, salvo por las escasísimas oportunidades en las que los niños incluyeron escrituras autónomas. Lo que ocurre en el cuaderno está reglado y regulado por el docente, desdibujando la autonomía y la creatividad en tanto supuestos pedagógicos fuertes del Nivel.

Una segunda tensión, vinculada a la primera se refiere a la fluctuación de la función del cuaderno que va *entre la articulación con la primaria y la propia agenda didáctica*. La indagación de los argumentos de los docentes muestran claramente estas dos posiciones. Mientras que algunas maestras declaran abiertamente que la justificación de su uso encuentra sentido en las necesidades de articulación con el nivel, otras argumentan su función en la necesidad de procurar a los niños unas primeras experiencias vinculadas a la práctica del lenguaje escrito, destacando su función social.

La coexistencia de ambas posiciones reflejan las crecientes demandas al Nivel por “acercar” los contenidos con vistas a favorecer el pasaje al primer grado, al tiempo que ponen en evidencia la discusión de la propia agenda sobre la alfabetización.

El examen de las experiencias registradas en los cuadernos revela que la agenda didáctica se organiza *entre la copia, el descifrado y el evento alfabetizador*. La persistencia de experiencias que favorecen el aprendizaje del código, el repertorio reiterativo de actividades y tareas para la preparación para la lectoescritura, revela la debilidad en las prácticas de la enseñanza desde un enfoque que entiende al lenguaje como una práctica social con un sentido comunicativo, con una mínima presencia de situaciones en contextos reales donde se lea y se escriba para un fin.

Podríamos inferir que las tradiciones deudoras de una didáctica centrada en una posición maduracionista operan como sedimento pedagógico (Camillioni, 2007), vertebrando una didáctica que va de la letra a la palabra. En este sentido, estas conclusiones son consistentes con lo planteado por Zamero (2010). En efecto, si la secuencia que predomina en el primer grado es letra – sílaba – palabra, pareciera que el Nivel inicial –dentro de esta secuencia- asume la enseñanza de las vocales.

Los usos del cuaderno en este nivel muestran la puesta en escena de un programa que amenaza la identidad del mismo: el niño activo, protagonista, autónomo, que despliega su capacidad creadora se ve desplazado por un niño ejecutor de órdenes, pasivo y reproductor que débilmente se enfrenta a la posibilidad de explorar el lenguaje escrito, situación en la que su autoría queda fuertemente sesgada.

5. Bibliografía

Argentina. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. 1993. *Contenidos Básicos Comunes para el Nivel Inicial*. Buenos Aires: Consejo Federal de Cultura y Educación. Primera Edición.

Argentina. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. 2004. *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios – Nivel Inicial-*

Antúnez S., Del Carmen L.M., Imbernón F., Zabalza A (1992) *Del proyecto educativo a la programación de aula*. Graó: Barcelona 1996.

Argentina, INFD (2009). *Cuaderno de sugerencias didácticas para la enseñanza de la alfabetización inicial en los IFD*. Buenos Aires: Megar, Sara, Botte Emilse.

Borzzone de Manrique A. M. (2009). *Leer y escribir a los 5*. Aique: Buenos Aires.

Borzzone de Manrique A. M, Rosemberg C., Diuk B., Silvestri A., Plana D. (2011). *Niños y maestros por el camino de a alfabetización*. Buenos Aires: Novedades Educativas 2004.

Brailovsky D. (2012) *La escuela y las cosas. La experiencia escolar a través de los objetos*. Rosario: Homo Sapiens.

Braslavsky, B (2004) *¿Primeras letras o primeras lecturas? una introducción a la alfabetización temprana*. Buenos Aires: Fondo De Cultura Económica.

Camilloni, A. R. W. de (2007). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós Educador.

Candia, M. R. (2005) La Educación Infantil ¿está Perdiendo El Rumbo? *Novedades Educativas*, 18 de Diciembre, 180, 38-41.

Devalle Rendo A.y Perelman de Solarz F. (1988) ¿Qué Es El Cuaderno De Clase? *Revista Argentina de Educación*, 10.

Teubal, E. (2010). The contribution of non-verbal graphic texts to children's early literacy development. *IRICE Nueva Época*, 21, 27-36.

Ferreiro, E. (1985) *Alfabetización. Teoría y práctica*. México: Siglo XXI, 1997.

Ferreiro, E. Gómez Palacio M. (compiladoras) (1982) *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI 1990.

Goodman, K. (1982) EL proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. En Ferreiro, E. Gómez Palacio M. (compiladoras) *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI 1990.

Gvirtz S. y Palamidessi M. (2006) *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*. Buenos Aires: Aique.

Gvirtz, S. (1999). *El discurso escolar a través de los cuadernos de clase. Argentina: 1930-1970..* Buenos Aires: Eudeba.

Jolibert J. (1994) *Formar niños productores de textos*. Chile: Dolmen ediciones.

Kappelmayer M.y Menegazzo L. (1975) *La Iniciación en la lecto-escritura. Fundamentos y ejercitaciones*. Buenos Aires: Editorial Latina.

Kaufman A. M., Castedo M., Teruggi L., Molinari M. (1989) *Alfabetización de niños: construcción e intercambio. Experiencias pedagógicas en jardín de infantes y escuela primaria*. Buenos Aires: Aique.

Molinari C., Wolman, S. (1995) *El multilibro. La Brigada Salvatitu. Inicial. Orientaciones para los docentes*. Buenos Aires: Santillana.

Pujato, B. (2009) *El ABC de la alfabetización*. Rosario: Homo Sapiens.

Santa Fe (1997) *Diseño Curricular Jurisdiccional de Nivel Inicial*.

Sarlé, P., Rodríguez Sanz I.; Rodríguez de Pastorino E. (2010). *El juego en el nivel inicial. fundamentos y reflexiones en torno a su enseñanza*. Buenos Aires: UNICEF.

Teberosky, Ana ; Tolchinsky Landsmann, Liliana (1994) *Más allá de la alfabetización: el conocimiento fonológico, la ortografía, la composición de textos, la notación matemática y el aprendizaje*. Buenos Aires: Santillana, 1995

Violante, R, Malajovich, A., Windler, R., Macías M. (2007). El cuaderno de aprestamiento en la escuela infantil. *Infancia En Red- Dilemas*, Marzo, 11. Extraído el 20/9/2010 de <http://www.educared.org/global/dilemas>

Violante, R. y Soto C. (2011) *Didáctica de la Educación Inicial: Los Pilares*.

Recuperado el 9/9/13

<http://inicial.prometeotdf.org/jornadasdefortalecimiento/conferencia-de-claudia-soto-pilares-de-la-educacion-inicial/>

Zamero M. (2010) Cuadernos. Análisis de las actividades de alfabetización en cuadernos de primer grado. *Scientia Interfluvius*, Diciembre, 35-51.