

# Avatares en la formación docente en Lengua y Literatura / Letras: la Didáctica de la Alfabetización Inicial

## Vicissitudes in teacher training in Language and Literature: The Didactics of Initial Literacy

Lucila Santomero. CONICET, IHuCSO, UNL | [lucilasantomero@hotmail.com](mailto:lucilasantomero@hotmail.com)

Florencia Gietz. UADER, IES «Rep. de Entre Ríos» | [florenciagietz@gmail.com](mailto:florenciagietz@gmail.com)

### Resumen

En este artículo se revisa el lugar de la Alfabetización Inicial en las carreras de Profesorado en Letras/Lengua y Literatura. Son los egresados de estas carreras quienes están habilitados y cuentan con las competencias para el dictado de las materias vinculadas a la enseñanza de la alfabetización en distintos ámbitos, principalmente en las carreras de nivel superior en las instituciones de formación docente, tanto universitarias como no universitarias. En primer lugar, se parte de la idea de la necesidad de recuperar una Didáctica de la Alfabetización Inicial con un marco teórico y un modelo didáctico definidos. En segundo lugar, se propone el estudio de documentos como planes de estudio y programas de cátedra de las carreras de Letras / Lengua y Literatura de las ciudades de Paraná y Santa Fe. El objetivo del texto es determinar los modos actuales en que se articula la formación de los docentes en el área y el campo profesional en esa región. El trabajo se estructura sobre la idea de que las prácticas de lectura

### Abstract

This article reviews the place of Initial Literacy in Spanish and Literature Teaching degrees. The graduates from these careers are the ones who are allowed and have the required skills to teach subjects connected to the teaching of Literacy in different fields, mainly in higher education careers in teacher training institutions, both university and non-university. First, the article starts from the idea that it is essential to retrieve a Didactics of Initial Literacy with a defined theoretical framework and didactic model. Secondly, we pose the study of documents such as the course of study of Spanish and Literature Teaching degrees from the cities of Paraná and Santa Fe. The main goal of the article is to determine the current ways in which the teacher training in this area and the professional field are related. The paper continues to assert that training in reading and writing is crucial to contribute to a subject's emancipation, given that it guarantees access to the system of written language and that

y escritura son centrales para contribuir a la emancipación de un sujeto, en tanto garantizan el acceso al sistema de la lengua escrita y eso posibilita, a su vez, la apropiación de un capital simbólico y cultural, necesario para la construcción de un pensamiento crítico.

**Palabras clave:** educación superior, didáctica, alfabetización inicial

enables, in turn, the appropriation of a symbolic and cultural capital that is necessary for the development of critical thinking.

**Keywords:** higher education, didactics, initial literacy

## Introducción

En este trabajo<sup>1</sup> se indaga el lugar de la Alfabetización Inicial (AI) en los estudios de grado que cursan los profesores de Letras/Lengua y Literatura (LyL). La formación en este objeto de conocimiento resulta de fundamental importancia, en primer lugar, por los distintos ámbitos en los que se pueden desempeñar estos docentes. Ellos son los que obtienen, al recibir su título de grado, las competencias para estar a cargo de las cátedras de nivel superior vinculadas a la AI en las instituciones de formación docente, tanto universitarias como no universitarias. Es decir, son los profesores de Letras/LyL los habilitados de forma prioritaria para dictar, en las jurisdicciones analizadas, las materias de AI a los futuros docentes de otros niveles educativos, como el nivel inicial o el primario y, en muchos casos, no están formados para esa función.

En segundo lugar, los conocimientos de AI resultan imprescindibles en el caso de que el docente diseñe y/o participe de proyectos de educación no formal, educación de adultos u otros proyectos educativos que tengan que ver con la enseñanza del sistema de la lengua escrita.

Por otra parte, los profesores de educación secundaria se encuentran en las aulas de lengua con problemas vinculados con la lectura y la escritura que requieren de un perfil alfabetizador para el trabajo con determinados aspectos de la enseñanza de la lengua escrita y sus usos. Si bien durante la formación docente se abordan contenidos lingüísticos esenciales para la enseñanza de la lengua escrita, estos por lo general no son presentados en relación con la alfabetización de tipo inicial, que suele darse por supuesta. Esta omisión puede traer como consecuencia, por ejemplo, que, ante casos de estudiantes con dificultades para leer o escribir, los docentes no puedan diferenciar si se debe a dificultades específicas del aprendizaje de la lectura y la escritura, o bien, a problemas en el proceso de alfabetización que transitaban esos alumnos.

Por todos estos motivos, resulta relevante reflexionar sobre las maneras en las que se aborda la AI en las carreras de Profesorados de Letras/LyL. A tal efecto, analizamos diversos documentos de dichas carreras, principalmente planes de estudio y programas de cátedra. En particular, se pretende atender a qué contenidos se seleccionan, desde qué enfoque teórico se postulan esos contenidos y, por último, si se propone algún método y, en ese caso, cuál.

## La Didáctica de la Alfabetización Inicial

Para el abordaje de contenidos vinculados a la AI, partimos de la premisa de que se trata de un objeto de conocimiento que exige una Didáctica específica: la Didáctica de la Alfabetización Inicial. Esta disciplina se nutre, por un lado, de los aportes de las Ciencias del Lenguaje (las Ciencias Cognitivas, la Lingüística, la Sociolingüística, la Psicolingüística, los estudios sobre la escritura y su historia, la

Literatura y las Teorías Literarias); y, por otro lado, de las Ciencias de la Educación (Didáctica General, Política Educativa, Psicología, Pedagogía, Sociología e Historia de la Educación). No obstante, presenta un objeto, un enfoque y un método propios. Se trata de una didáctica que se apoya en otras disciplinas a las cuales «respete e interroga, pero no se subordina» (Braslavsky, 1985).

La cuestión del método es especialmente relevante dado que, según Zamero, en los últimos tiempos asistimos a un estado de debilitamiento de la reflexión metodológica en la AI, que convive con concepciones tecnocráticas del método. Sobre este problema, la autora afirma que la falta de debate sobre el método ha provocado que expresiones como «metodología» de enseñanza de la lectura, se encuentren «bajo una «manta dura» que las recubre y quien enuncia cualquier expresión que contenga la raíz o etimología del término «método» queda expuesto a los prejuicios [...] que lo adscriben directamente a los elementos enunciados en primer término: el método único sin relación con el objeto de conocimiento» (2010: 143).

Por lo expuesto, se vuelve necesario abogar por una Didáctica de la AI que se base en una propuesta didáctica alfabetizadora para la organización de la enseñanza y que asuma la especificación de un objeto, un enfoque y una construcción metodológica. El diseño previo de una propuesta didáctica alfabetizadora es lo que garantiza la posibilidad de implementar un plan definido y a largo plazo, que «comience y siga de modo previsible y no unas actividades sin rumbo e incompletas» (Zamero, s/f). A su vez, explicitar el enfoque metodológico desde el que se trabaja, permite revisar desde ese lugar (y no desde cualquier otro, de forma arbitraria) el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En esta línea, entendemos que asumir una propuesta modélica no implica, de ningún modo, la rigidez de esa planificación sino que se trata de diagramar una construcción que posibilite al docente decidir previamente cada aspecto de su propuesta y posicionarse así como auténtico «autor del *currículum*» (Gerbaudo, 2006: 69). Evitar la improvisación (lo que no implica desatender las circunstancias) se traduce en la profesionalización de la tarea docente, por lo que asumir un modelo supone tomar de antemano decisiones que involucran el conocimiento de los enfoques sobre el objeto a enseñar, la investigación y explicación de esos posicionamientos y su andamiaje en una propuesta teórica, didáctica y epistemológica. Nos referimos a modelos que, lejos de cercenar la creatividad y obturar el pensamiento reflexivo, exijan atender a los elementos que configuran un modelo didáctico: objeto, enfoque, método, sujeto que aprende y sujeto que enseña.

Respecto a los modelos y enfoques desarrollados en Argentina son fundantes los trabajos realizados por autoras como Berta Braslavsky, Emilia Ferreiro, Marta Zamero, Graciela Alisedo, Mirta Castedo, Delia Lerner, Sara Melgar y Emilce Botte.

Braslavsky es la autora del clásico libro *La querrela de los métodos*, en el que recupera los debates pedagógicos y didácticos de una época signada por el agotamiento de los modelos fundacionales y el fracaso escolar. En la revisión crítica

de la propia autora a esa obra (2015 [2001<sup>2</sup>]) sitúa en el año 1990 en Reino Unido la aparición de un movimiento que se trasladó a Australia, Nueva Zelanda, Canadá y los Estados Unidos y dio lugar al enfoque de enseñanza equilibrada o de *balanced approach*<sup>3</sup>.

En esta línea, algunas investigadoras argentinas han contribuido en los últimos años al desarrollo de un modelo equilibrado que supera la división clásica de métodos analíticos y sintéticos, a través de un intenso y sostenido trabajo ligado a la formación de equipos, el desarrollo de investigaciones y el dictado de cursos, capacitaciones y carreras de posgrado que han formado a gran cantidad de docentes en este enfoque (Alisedo, Melgar y Chiocci, 1994; Castedo, 1995; Zamero, 2010, Zamero y Melgar, 2007; Botte y Melgar, 2011). Algunas de ellas se refieren al mismo como «modelo didáctico alfabetizador cultural, sistémico, equilibrado y basado en evidencia científica» (Melgar, 2016).

Por todo lo anterior, insistimos en la importancia de reconocer a la Didáctica de la AI como una didáctica específica. Seguimos a Davini (2015), cuando afirma que, si bien la didáctica general se ocupa de formular criterios y metodologías que orienten la enseñanza, la focalización en un conjunto de contenidos que se enseñan, en una disciplina particular, con sus propios modos de pensamiento que se deben poner en juego al aprender, demanda necesariamente la configuración de didácticas específicas. A continuación, nos proponemos examinar el lugar que ocupa la Didáctica de la AI en las carreras de LyL que se dictan en las ciudades de Paraná y Santa Fe.

## La Alfabetización Inicial en la educación superior

En las ciudades mencionadas existen dos carreras universitarias en las que se dicta Letras/LyL: por un lado, el Profesorado en Lengua y Literatura de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Entre Ríos (UADER) y, por el otro, el Profesorado en Letras de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral (UNL). Observamos que, en los planes de estudio de ambas carreras (aprobados en los años 2002 y 2001 respectivamente), la Alfabetización Inicial no se encuentra curricularizada.

En algunas cátedras se trabajan contenidos que forman parte de los estudios de las disciplinas que realizan aportes fundamentales al campo de la didáctica de la AI. Por ejemplo, en materias como «Lingüística General» (UNL) se aborda el contenido de la doble articulación de la lengua y la no correspondencia biunívoca fonema- grafema. En otras materias se trabajan contenidos propios de la AI o algunos de sus problemas y/o líneas principales. Por ejemplo, en cátedras como «Didácticas de la lengua y la literatura» (UNL), se trabaja el texto *Alfabetización semiótica en los umbrales escolares. Aportes para la lecto-escritura inicial*, de Mirta Raquel Alarcón. En los fundamentos del programa de dicha materia se especifica: «La propuesta de cátedra se centra en problemas de enseñanza de la lengua y de

la literatura en el nivel secundario a partir de los cuales establece conexiones con el superior (universitario y terciario) y los niveles primario e inicial. Por otro lado, también a partir de dicho eje central se trabajan relaciones con otras prácticas de enseñanza, ya sea en situación no formal, enseñanza para adultos, alfabetización intercultural» (2018). Observamos que la alfabetización se trabaja en vinculación con otras prácticas de enseñanza que son las consideradas centrales en esa asignatura y que se aborda desde una perspectiva intercultural.

En «Epistemología y enseñanza de la Lengua y la Literatura», otra de las materias que ofrece la carrera, en este caso de tipo optativa, se incluye a la alfabetización en el marco de un recorrido histórico en la unidad «La organización helenística de la educación».

En el caso del plan de estudios de la carrera de UADER, se establece una distinción para las asignaturas «Didáctica de la Lengua y la Literatura» I y II basada en el nivel educativo en el que los futuros docentes se desempeñarán. La primera cátedra está dedicada al Ciclo Básico de Secundaria y la segunda, al Ciclo Orientado de Secundaria y Educación Superior. Sin embargo, aunque supongamos que la segunda asignatura sería la propicia para la inclusión de contenidos sobre Alfabetización, pensando en los estudiantes de Educación Superior que serán futuros Profesores de Educación Inicial o Primaria, constatamos que en los programas de ambas asignaturas no aparece la Alfabetización dentro de los contenidos. Se rastrea en la bibliografía de la segunda asignatura un texto que aborda la problemática de la alfabetización en vínculo con el fracaso escolar.

Por otra parte, las asignaturas de la formación general y los espacios de Práctica Docente de ambas carreras no abordan esta cuestión de forma específica ni como parte de las posibles problemáticas que atraviesan los estudiantes de secundaria. En el caso de «Práctica Docente» (UNL), si bien la alfabetización no se recupera en los contenidos del programa, se propone un texto que aborda el tema en la bibliografía: «Alfabetización: lectura de la palabra y lectura de la realidad» de Paulo Freire y Donald Masedo (1993).

La otra carrera del área en la ciudad de Santa Fe es el Profesorado de Educación Secundaria en Lengua y Literatura en el Instituto Superior de Formación Docente (ISFD) de la Escuela Normal N.º 32 «General José de San Martín». En la actualidad, la carrera se encuentra en un proceso de transición entre dos planes de estudio. En el plan vigente, aprobado en el año 2001, no hay un espacio curricular destinado a la enseñanza de la AI ni tampoco es un contenido recuperado de forma específica en otras materias de la carrera.

El nuevo diseño curricular provincial para el Profesorado de Educación Secundaria en Lengua y Literatura se aprobó y se comenzó a implementar en el año 2018. Este plan presenta grandes modificaciones respecto al anterior y una de ellas es la incorporación de la materia «UCCV: Alfabetización» (Unidad curricular de contenido variable). Esta se enmarca dentro del «Campo de la formación ge-

neral» del tercer año de la carrera y el 2020 es el primer año en el que se dictará la materia, motivo por el cual no existe un programa vigente hasta el momento.

En definitiva, si bien el plan mencionado curriculariza la Alfabetización, en la práctica la AI todavía no se incluye en la formación docente de los Profesores de Lengua y Literatura puesto que la materia no ha sido efectivamente dictada. Una vez que esto se concretice, consideramos relevante indagar en el diseño del nuevo programa, las decisiones que tome el docente a su cargo y las relaciones que establezca con los contenidos curriculares propuestos en el nuevo plan. Mención aparte amerita la ausencia, en la denominación de la nueva asignatura, del adjetivo «inicial», lo cual habilita a preguntarnos si se incluirá en esa instancia el desarrollo de una didáctica específica de la AI.

En el resto de los casos que fueron analizados, aunque incorporan contenidos que pueden contribuir a la formación de los estudiantes en AI e incluso, muchos de ellos son referencia ineludible para pensar una Didáctica de la Alfabetización Inicial, no resultan suficientes. El hecho de no contar con una materia destinada a su tratamiento particular se vuelve un impedimento para la construcción de un modelo didáctico que, tal como señalamos, es condición indispensable para que los futuros docentes puedan diseñar propuestas de enseñanza en el marco de una didáctica de la alfabetización inicial.

### **Por un espacio propio (¿y compartido?)**

Los resultados del análisis expuesto en el apartado anterior muestran que el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura no está contemplado como eje vertebrador de trabajo en ninguna de las materias que integran carreras de Letras/LyL. Esto tiene como consecuencia lo que describe Zamero: los profesores de las cátedras de Lengua perciben su mayor fortaleza en la formación de docentes para el segundo ciclo de la escuela primaria, en el que los alumnos de un modo u otro ya han aprendido a leer y escribir. Esta característica los acerca más a los alumnos de la escuela secundaria que a los de Nivel Inicial o de los primeros grados que se encuentran en la etapa fundacional de esos aprendizajes escolares (2010: 9-10).

Quienes se están educando para trabajar en los niveles Inicial y Primario, entonces, transitan la formación docente con una serie de ausencias que pueden ocasionarles dificultades en la construcción de un modelo didáctico alfabetizador, lo cual se vislumbra ya en la instancia de la práctica docente. Los resultados del estudio coordinado por Zamero (2010) demuestran que los maestros noveles y los estudiantes que realizan sus residencias adoptan en sus prácticas procedimientos similares a los que observan en los maestros de las escuelas en las que se insertan.

Anteriormente hicimos hincapié en la necesidad de pensar al docente como «autor del *currículum*». Sin embargo, ¿cómo podría un estudiante de práctica docente o un profesor novel tomar decisiones sobre la enseñanza de la alfabetización basadas en los aportes de distintas disciplinas, si no cuenta con un cono-

cimiento sólido sobre esos enfoques teóricos, didácticos y epistemológicos? Si las instituciones de formación docente en nivel Inicial y Primario no garantizan la enseñanza de una didáctica específica, entonces pareciera que prevalece una concepción de la enseñanza de la alfabetización como esa serie de actividades sin rumbo e incompletas que mencionaba Zamero. Con estas actividades se esperarían lograr el aprendizaje de la lectura y la escritura por parte de los estudiantes; sin embargo, la falta de sistematización en el proceso alfabetizador produce graves falencias que impactan a lo largo de toda la trayectoria educativa, incluso en el nivel superior.

Por todo ello, entendemos que la discusión sobre los métodos de alfabetización no sólo es importante, sino que es imprescindible para la formación de un docente con un perfil alfabetizador. Seguimos a Braslavsky cuando afirma: «Ni pancea ni negación: hay que saber lo que han sido y lo que son los diversos métodos para la enseñanza de la lectura, alrededor de los cuales se produjeron las más importantes discusiones sobre el proceso de aprendizaje y de la enseñanza que se proyectaron sobre la educación en general y en sus relaciones con la sociedad y la cultura» (1985: 64). Insistimos sobre la necesidad de que los docentes mantengan una vigilancia y reflexión constante sobre los encuadres metodológicos que asumen puesto que muchas veces se los niega, pero se termina incurriendo en la aplicación espontánea y no consciente de los que son más rechazados por la experiencia.

A esto se suma otra dificultad: quienes egresan de los Profesorados de Letras/LyL han tenido poco (o nulo) contacto con las aulas de los niveles Inicial y Primario a lo largo de su formación. En este sentido, nuevamente cabe preguntarnos: ¿cómo puede un docente enseñar a enseñar para un nivel del que no forma parte pero que, además, tampoco ha observado? Aunque entendemos que la enseñanza en un nivel no garantiza por sí sola la comprensión de sus problemáticas, consideramos que el conocimiento de las necesidades y la dinámica propia del nivel para el que forman resulta un aporte fundamental en la formación de futuros docentes en AI.

En definitiva, el conocimiento de los aportes de las disciplinas vinculadas con la Alfabetización, por un lado, y la relación entre los docentes formadores y la práctica en el nivel para el que forman, por otro lado, son fundamentales para la construcción del conocimiento en las cátedras. Por ello, bregamos por la creación de espacios curriculares, al menos optativos, en los Profesorados de Letras/LyL que centren la enseñanza en el desarrollo de una Didáctica de la AI. Idealmente, estos espacios (y también, las cátedras de AI que ya existen en los Profesorados de nivel Inicial y Primario) podrían conformarse, tal como ocurre con los Talleres de Práctica Docente de los ISFD en las provincias de Santa Fe y Entre Ríos, con la concurrencia de dos docentes: un profesor especialista en Letras/LyL y otro especialista en el nivel para el que se está formando. De esta manera, se posibilita

la articulación entre los conocimientos sobre el objeto de la AI, el sistema de la lengua escrita, y los conocimientos sobre las particularidades de la enseñanza de la alfabetización en los diferentes niveles de escolaridad.

## Reflexiones finales

*Cuando vea que esto no se hizo antes,  
¡hágalo!*  
(Melgar, 2005: 29)

Al comenzar estas páginas se hizo hincapié en el hecho de que, en toda convocatoria para la enseñanza de la asignatura AI, son los graduados en Letras/LyL quienes aplican en orden prioritario para el dictado de estas cátedras en las localidades analizadas. No obstante, del análisis realizado se desprende que, en las ciudades de Santa Fe y Paraná, no hay espacios durante las carreras de grado que aborden una Didáctica Específica sobre este objeto. Ante esta falencia, los profesores asumen la función sin los conocimientos necesarios y recurren a una búsqueda personal y azarosa para construir esos saberes que requieren para formar a los futuros docentes. Según Zamero, los avatares de esa formación «se evidencian en la falta de claridad para situar epistemológicamente el problema de la alfabetización, en las dificultades para pensar la didáctica como campo teórico y en la ausencia de líneas metodológicas para la alfabetización inicial» (2010: 151).

Puesto que la alfabetización es un proceso de naturaleza cognitiva y lingüística que constituye en sí mismo un proceso de inclusión social de los sujetos (Zamero, 2010), asumimos que la formación de los docentes de Letras/Lengua y Literatura en Alfabetización Inicial contribuye a la distribución social y democratización del conocimiento. Por este motivo, resulta imprescindible revisar la formación de formadores en AI ya que las ausencias que perduran en ese espacio repercuten en el resto de los niveles educativos, poniendo en riesgo el derecho de todo ciudadano a acceder al sistema de la lengua escrita. Asumimos, siguiendo a Zamero, que:

el proceso de alfabetización en los primeros años opera como un fuerte organizador de la inclusión de los sujetos en el sistema educativo, pero también de la exclusión cuando el fracaso engrosa los porcentajes de analfabetismo adulto o se traduce en la pobreza de los aprendizajes alcanzados que ponen en riesgo la posibilidad de continuar estudios más allá de la educación básica, o tienen consecuencias a largo plazo en el ingreso y la permanencia en carreras de Nivel Superior (2010: 15).

Si el dominio de la lengua escrita es lo que determina las posibilidades de permanecer en los distintos niveles del sistema educativo, su enseñanza ocupa «un lugar central respecto de la segmentación educativa y de las condiciones de vulnerabilidad» (Melgar, 2005: 26).

En este punto, retomamos las palabras de Melgar que elegimos como epígrafe para este cierre: si observamos falencias/vacancias vinculadas a la alfabetización en diferentes espacios educativos, es necesario atender a ellas para contribuir a mejorar las condiciones de enseñanza y, por lo tanto, de inclusión social. En el plano institucional, esto implica abogar por la creación de los espacios que mencionamos en el apartado anterior. En lo que respecta a cada aula en particular, se requieren docentes formados en y para un trabajo alfabetizador; que más allá de los contenidos prescriptos en el *currículum* anual, puedan ofrecer a sus estudiantes, especialmente a quienes presenten dificultades vinculadas a los procesos de AI, la posibilidad de un recorrido sólido y sostenido.

Si una de las metas de la educación es formar a «individuos para que lleguen a ser pensadores y comunicadores creativos y críticos» (Melgar, 2005: 27) urge revisar la enseñanza de la AI. Es una intervención que puede contribuir a minimizar la reproducción de desigualdades sociales, económicas y culturales y a garantizar las condiciones necesarias para la autonomía y la emancipación de los sujetos, sobre todo de aquellos más desfavorecidos.

## Notas

1. Una versión preliminar y parcial de este texto fue enviada para su presentación en las 5° *Jornadas Internacionales Problemáticas en torno a la Enseñanza en la Educación Superior. Diálogo abierto entre la Didáctica General y las Didácticas Específicas* (FHUC-UNL).
2. Texto presentado por Braslavsky en su nombramiento como Socia Honoraria de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación en 2001. El manuscrito fue revisado por la autora y publicado recién en 2015, siete años después de su fallecimiento.
3. Enfoque que, «aunque tiene como punto de partida la discusión entre los métodos que ponen el acento en la decodificación y los que lo hacen en la comprensión, se extiende a numerosos aspectos de la actividad pedagógica. Este movimiento tiene su equivalente en los países de habla francesa bajo la orientación del Observatorio Nacional de Lectura con sede en París» (Braslavsky, 2015: 205).

## Referencias bibliográficas

ALISEDO, Graciela; Sara Melgar y Cristina Chiocci (1994). *Didáctica de las Ciencias del Lenguaje*. Buenos Aires: Paidós, 2012.

BOTTE, Emilce y Sara Melgar (2011). *Aprender a alfabetizar: puntos de partida y construcciones profesionales*. 1era ed. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. [Consulta: 2 de abril de 2020]. Disponible en: [https://www.yumpu.com/es/document/read/14738957/aprender-a-alfabetizar-puntos-de-partida-centro-de-](https://www.yumpu.com/es/document/read/14738957/aprender-a-alfabetizar-puntos-de-partida-centro-de)

BRASLAVSKY, Berta Perlstein de (1985). El método: ¿Panacea, negación o pedagogía? *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, año 6, volumen 4. [Consulta: 2 de abril de 2020]. Disponible en: [http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a6n4/06\\_04\\_Braslavsky.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a6n4/06_04_Braslavsky.pdf)

——— (2015). Una revisión crítica de *La querrela de los métodos en la enseñanza de la lectura* por su autora. En: *La querrela de los métodos en la enseñanza de la lectura. Sus fundamentos psicológicos y la renovación actual*. Presentación: Pablo Pineau. UNIPE. Editorial Universitaria.

CASTEDO, Mirta Luisa (1995). Construcción de lectores y escritores. *Lectura y vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, año 16, volumen 3. [Consulta: 7 de marzo de 2020]. Disponible en: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.9650/pr.9650.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9650/pr.9650.pdf)

DAVINI, María Cristina (2015). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Paidós.

GERBAUDO, Analía (2011). El docente como autor del currículum: una reinstalación política y teórica necesaria. En: *La lengua y la literatura en la escuela secundaria*. Rosario-Santa Fe: Homo Sapiens-UNL.

LERNER, Delia (2002) *Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.

MELGAR, Sara (2005). *Aprender a pensar: las bases para la alfabetización avanzada*. Buenos Aires: Papers Editores.

——— (2016). *Clase Nro. 2. Modelo Alfabetizador. Módulo Seminario Final*. Especialización docente Superior en Alfabetización Inicial. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. [Consulta: 2 de abril de 2020]. Disponible en: [http://postitulo.alfabetizacion.infod.edu.ar/archivos/repositorio//250/495/TEA\\_MD\\_Clase\\_2-Agosto\\_2016.pdf](http://postitulo.alfabetizacion.infod.edu.ar/archivos/repositorio//250/495/TEA_MD_Clase_2-Agosto_2016.pdf)

MELGAR, Sara y Marta Zamero (2007). *Todos pueden aprender-Lengua en 1º*. UNICEF-IDIEA Asociación Civil Educación para todos. [Consulta: 2 de abril de 2020]. Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL003219.pdf>

ZAMERO, Marta (2010). *La formación en alfabetización inicial de los futuros docentes*. 1a ed. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. [Consulta: 2 de abril de 2020]. Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005902.pdf>

——— (S/F). «La alfabetización no es un proceso `del maestro´, la alfabetización es un proceso institucional». Noticias. Institucionales. Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Entre Ríos. [Consulta: 2 de abril de 2020]. Disponible en: <https://fhaycs-uader.edu.ar/secretarias/comunicacion/todas-las-noticias/institucionales/3550-marta-zamero-la-alfabetizacion-no-es-un-proceso-del-maestro-la-alfabetizacion-es-un-proceso-institucional>

### Documentos institucionales

Programas de las materias de las carreras de Profesorado en Letras/Lengua y Literatura de la Universidad Nacional del Litoral, la Universidad Autónoma de Entre Ríos y el ISFD de la Escuela Normal N.º 32 «Gral. José de San Martín» de la ciudad de Santa Fe.

SANTA FE, Ministerio de Educación de la Provincia (2001) *Plan de estudio para el Profesorado de Tercer Ciclo de la Educación General Básica y de la Educación Polimodal en Lengua y Literatura*. Decreto N.º 696/2001 de la Provincia de Santa Fe.

——— (2018) *Diseño curricular para el Profesorado de Educación Secundaria en Lengua y Literatura*. Resolución 514/18 del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ENTRE RÍOS (2002). *Plan de estudios. Profesorado en Lengua y Literatura*. Resolución 109/2002, modificada por Resoluciones 333/2004 y 1393/2005.

UNIVERSIDAD NACIONAL DEL LITORAL (2001). *Plan de estudios. Profesorado de Letras*. Resolución HCS N.º 291 del 13 de diciembre de 2001, modificada por Resolución HCS (UNL) N.º 259 del 11 de noviembre de 2004 y aprobada por Resolución de MECyT N.º 644/05.

## Datos de autoras

### **LUCILA SANTOMERO**

Profesora y licenciada en Letras por la Universidad Nacional del Litoral, especialista docente de Nivel Superior en Alfabetización Inicial (Ministerio de Educación de la Nación). Actualmente realiza el Doctorado en Humanidades Mención Letras (UNL) con el financiamiento de una beca doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Su investigación se centra en los estudios lingüísticos en la Universidad Pública argentina. Se desempeña como docente en las cátedras Didácticas de la lengua y la literatura y Gramática del Español (FHUC-UNL) y en el Trayecto de Práctica: Taller de Docencia IV de la carrera de Profesorado de Lengua y Literatura, ISFD 32, Santa Fe, Argentina.

### **FLORENCIA GIETZ**

Profesora y licenciada en Letras por la Universidad Nacional del Litoral, especialista docente de Nivel Superior en Alfabetización Inicial (Ministerio de Educación de la Nación). Actualmente se desempeña en la Universidad Autónoma de Entre Ríos y en instituciones de nivel medio y superior no universitario de las ciudades de Paraná y María Grande, Entre Ríos, Argentina.

Fecha de recepción: 23/4/2020

Fecha de aceptación: 4/5/2020