



Alfabetización en la UNIDAD PEDAGÓGICA

Especialización docente de nivel superior

SEMINARIO ACERCA DE LA EVALUACIÓN



AUTORA DE ESTE DOCUMENTO:

Ana María Kaufman
Delia Lerner
Mirta Castedo (segunda parte)
Mirta Torres (segunda parte)

Ministerio de Educación de la Nación

Acerca de la Evaluación. - 1a ed . - Ciudad Autónoma de Buenos Aires :

Ministerio de Educación de la Nación, 2015.

Libro digital, PDF - (Alfabetización para la Unidad Pedagógica)

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-950-00-175-4.

1. Calidad de la Educación.

CDD 370.1

 **creative
commons**



DIRECTORA DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Lic. Silvia Storino

Postítulo ALFABETIZACIÓN EN LA UNIDAD PEDAGÓGICA Especialización Docente de Nivel Superior

COORDINACIÓN GENERAL

Dra. Mirta Castedo
Universidad Nacional de La Plata

ASESORA GENERAL

Lic. Delia Lerner
Universidad de Buenos Aires - Universidad Nacional
de La Plata

MESA DE COORDINACIÓN ACADÉMICA

Dra. Mirta Castedo
Universidad Nacional de La Plata
Prof. María Elena Cuter
Universidad Nacional de La Plata
Lic. Ana María Kaufman
Universidad de Buenos Aires - Universidad Nacional
de La Plata
Mg. Cinthia Kuperman
Universidad Nacional de La Plata
Lic. Delia Lerner
Universidad de Buenos Aires - Universidad Nacional
de La Plata
Prof. Mirta Torres
Universidad de Buenos Aires - Universidad Nacional
de La Plata

PRODUCCIÓN AUDIOVISUAL

Mg. Diana Grunfeld

DISEÑO

Mg. Jimena Zuazo

EDICIÓN

Prof. Valeria Allegrucci

MESA DE SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN

Lic. Ana María Kaufman
Universidad de Buenos Aires - Universidad Nacional
de La Plata
Dra. Silvina Larripa
Universidad Nacional de La Plata

ASISTENTE GENERAL

Sara Soubelet

PLATAFORMA

Lic. Gabriel Falcone
Lic. Bruno Lanzillotta

COMUNICACIÓN

Sebastián de Toma

MESA DE CONDUCCIÓN
DE LAS UNIVERSIDADES NACIONALES

COORDINADORES DE TUTORES

Lic. Alina Larramendy
Lic. Delia Lerner

UBA

Lic. Sabrina Silberstein
Prof. Adelaida Benvegnú

Prof. Eugenia Heredia
Mg. Cinthia Kuperman

UNLP

Lic. María Dapino
Mg. Aldana López

Dr. Fernando Avendaño
Dra. Mónica Baez

UNR

Lic. Sandra Bellini
Prof. Liliana Espinoza

Dra. Rossana Nofal
Dra. Constanza Padilla

UNT

Lic. María de la Gloria Carli
Esp. Alejandra Paione

Lic. Daniel Montenegro
Lic. Mónica Rubalcaba

UNQ

Lic. María del Carmen Reinoso
Lic. María del Carmen Campos

Lic. Gabriel Asprella
Lic. Fernando Marcelo Martínez Waltos

UNTREF

Lic. María Leonor Barrabino
Mg. Yamila Wallace

Mg. Gabriel Paz
Mg. María Laura Galaburri

UNLu

Prof. Silvana Corvalán
Lic. Marina Iparraguirre

Prof. Viviana Izuzquiza
Mg. Irene Laxalt

UNICEN

Mg. María Regina Usandizaga
Prof. Gabriela Andrés

Mg. Gloria Santa Núñez
Prof. Gloria Graciela Portal

UNNE

Esp. Lucía Moré
Prof. Silvana Corvalán

Dra. María Angélica Möller
Mg. Gabriela Zamprogno

UNC

Mg. Eugenia Karlen

Dra. Gabriela Monti
Mg. Mariel Rabasa

UNS

Mg. Mariel Rabasa
Prof. Adriana Marrón

ÍNDICE

Primera parte

| | |
|---|----|
| Introducción | 12 |
| La evaluación a comienzos del año escolar | 13 |
| Cómo analizamos las condiciones creadas por la enseñanza | 13 |
| Funcionamiento de la biblioteca del aula | 14 |
| Trabajo con los nombres propios | 15 |
| Autonomía de los alumnos: uso del banco de datos | 16 |
| Participación en una comunidad letrada: pertinencia de la lista de cuentos leídos | 18 |
| Cómo accedemos a los conocimientos elaborados por los niños | 20 |
| Situaciones de escritura | 21 |
| ➤ 1 El caso particular del nombre propio | 21 |
| ➤ 2 Escritura de palabras | 21 |
| ➤ 3 Escritura de un texto breve | 24 |
| Situaciones de lectura | 29 |

| | | |
|--|-------------------------------|----|
| > 1 | Lectura de palabras | 30 |
| > 2 | Lectura de títulos de cuentos | 32 |
| > 3 | Lectura de frases | 33 |
| La evaluación en el transcurso del año escolar | | 36 |
| Evaluar los aprendizajes de los alumnos: indicadores de avance | | 36 |
| Conocimiento del sistema de escritura | | 37 |
| Conocimiento del lenguaje escrito | | 39 |
| Prácticas del lector | | 40 |
| Prácticas del escritor | | 41 |
| Intervenir para generar avances | | 42 |
| La participación de los niños en el proceso de evaluación | | 46 |
| Referencias bibliográficas | | 47 |
| Anexo. Material destinado al alumno de la evaluación analizada en el Seminario | | 48 |

Actividades – Primera parte

Docentes

| | |
|--|----|
| ACTIVIDAD 1:..... | 52 |
| Análisis de condiciones creadas por la enseñanza y categorización de escrituras infantiles | |
| ACTIVIDAD 2: | 56 |
| Análisis del desarrollo de situaciones de lectura y situaciones de escritura | |
| ACTIVIDAD 3: | 60 |
| Análisis comparativo del desarrollo de situaciones de lectura y situaciones de escritura | |

Equipos Directivos

| | |
|--|----|
| ACTIVIDAD 1: | 65 |
| Planificación de una jornada con docentes sobre evaluación en la Unidad Pedagógica | |
| ACTIVIDAD 2: | 67 |
| Informe sobre una reunión con docentes de la UP: conceptos centrales relativos a la evaluación | |

Supervisores

| | |
|--|----|
| ACTIVIDAD 1:..... | 70 |
| Planificación de una jornada con directores sobre evaluación en la Unidad Pedagógica | |
| ACTIVIDAD 2: | 72 |
| Informe sobre una jornada realizada con directivos acerca de la evaluación en la Unidad Pedagógica | |

Segunda parte

| | |
|--|----|
| Introducción | 77 |
| Las trayectorias escolares: ¿repetir o avanzar? | 77 |
| Los reagrupamientos: una opción para fortalecer los avances | 83 |
| Los reagrupamientos en la Unidad Pedagógica | 86 |
| Niños de diferentes secciones trabajan juntos a comienzos de 1er. grado | 86 |
| Niños de diferentes secciones trabajan juntos a comienzos de 2do. grado | 89 |
| La promoción acompañada a 3er. grado: el papel de los reagrupamientos | 95 |
| Reagrupamiento de todos los alumnos de las diferentes secciones de 3er. grado | 95 |
| Reagrupamiento de los niños menos avanzados de las diferentes secciones de 3.º | 97 |
| Referencias bibliográficas | 99 |

Actividades – Segunda parte

Docentes

| | |
|--|-----|
| ACTIVIDAD 1: | 101 |
| Apreciación de los progresos de los niños y análisis de modalidades de reagrupamiento que pueden beneficiar los aprendizajes | |

Equipos Directivos

| | |
|--|-----|
| ACTIVIDAD 1: | 105 |
| Los avances a lo largo de la Unidad Pedagógica y la promoción acompañada a 3er. grado | |
| ACTIVIDAD 2: | 108 |
| Informe sobre una reunión con docentes de la UP y de 3° grado: los progresos de los alumnos y las acciones a realizar para que todos avancen | |

Supervisores

| | |
|--|-----|
| ACTIVIDAD 1: | 111 |
| Promoción acompañada a 3er. grado | |
| ACTIVIDAD 2: | 113 |
| Informe sobre una reunión realizada con directivos para discutir los efectos nocivos de la repitencia y las estrategias para que todos los alumnos continúen avanzando en sus trayectorias escolares | |

SEMINARIO ACERCA DE LA EVALUACIÓN - I

SEMINARIO ACERCA DE LA EVALUACIÓN - I

Introducción

«La evaluación no lo es todo (...) pero es algo demasiado importante como para dejarlo en manos de los evaluadores.»

Philippe Meirieu (1989)

Es propósito de este Seminario crear un espacio para que los docentes de la Unidad Pedagógica puedan compartir con sus compañeros nuevas reflexiones acerca de cuestiones relevantes del trabajo alfabetizador. En muchos casos, re-visitaremos -considerándolas desde una mirada evaluativa- nociones y prácticas ya tratadas en los Módulos anteriores, así como en los Documentos Transversales.

Desde la perspectiva didáctica desplegada en este Postítulo, acorde con el espíritu de la Resolución 174 del Consejo Federal de Educación, entendemos que la evaluación es un aspecto constitutivo de la enseñanza: como nos proponemos que la enseñanza brinde a todos los niños oportunidades de avanzar como lectores y escritores, necesitamos analizar en qué medida las situaciones puestas en acción permiten a los alumnos aprender, saber qué es lo que han aprendido, cómo están aprendiendo, cómo interpretan lo que les enseñamos. Los docentes y sus alumnos son entonces protagonistas de las acciones evaluativas.

Al evaluar, se ponen en juego diferentes dimensiones de la vida de todos los sujetos implicados. “Ahondar en la evaluación de los aprendizajes es considerar las emociones que despiertan en el evaluador y en los evaluados, interpelar los contenidos y los modos de enseñar y aprender, los valores que se ponen en juego, los criterios de inclusión y exclusión, las creencias de los docentes acerca de las capacidades de sus alumnos.” (R. Anijovich, 2010)

La evaluación -al igual que la enseñanza- supone un trabajo cooperativo entre los maestros de la Unidad Pedagógica, así como entre ellos y el equipo directivo. Este trabajo en equipo permitirá, en función de las condiciones didácticas que se vayan creando en cada escuela y de los aprendizajes que efectivamente se generen, definir cuál es la contribución que cada grado puede hacer al cumplimiento de los objetivos propuestos.

La concepción de la evaluación que asumimos aquí trasciende el marco de la alfabetización.

Hay consenso actualmente en considerar que la función de la evaluación -lejos de restringirse al control sobre el aprendizaje- abarca el conjunto de procedimientos utilizados por los docentes para coordinar la enseñanza con los progresos y necesidades de sus alumnos. De este modo, además de tender a acreditar los aprendizajes de los alumnos -su función tradicional-, la evaluación está dirigida a orientar o re-orientar la enseñanza.

Acreditar los aprendizajes supone identificar los contenidos aprendidos para otorgar una certificación. *Orientar la enseñanza* supone conocer los procesos de aprendizaje de los alumnos, obtener constantemente información sobre el estado de sus conocimientos y tomar decisiones sobre los caminos más adecuados para ayudarlos a avanzar.

Los dos objetivos antes señalados están vinculados con la conocida distinción entre evaluación sumativa y formativa. La *evaluación sumativa* tiende a asegurar que los aprendizajes de los niños coincidan con las exigencias pre-establecidas por los programas y es, por lo tanto, un medio de control de la trayectoria del alumno en los puntos de ingreso, de pasaje (de un año a otro, de un nivel a otro) y de egreso del sistema. La *evaluación formativa* -concepto introducido por M. Scriven (1967)- pone en primer plano la necesidad de proveer informaciones que permitan adecuar la enseñanza a la diversidad de los estados de conocimiento de los alumnos (L. Allal, 1979).

Como señalan Jorba y Sanmartí (1993), la evaluación formativa “responde a una concepción de la enseñanza que considera que aprender es un largo proceso a través del cual el alumno va reestructurando su conocimiento a partir de las actividades que lleva a cabo. Si un estudiante no aprende, no es solamente debido a que no estudia o a que no tiene las capacidades mínimas, sino que también puede ser motivado por las actividades que se le proponen.”

Consideraremos ante todo algunas condiciones creadas en el aula por el docente desde el comienzo del año escolar, así como el estado de conocimiento con que los niños ingresan a las aulas de la Unidad Pedagógica. En segundo término, analizaremos cuáles pueden ser los indicadores que den cuenta del interjuego entre enseñanza y aprendizaje, es decir, entre las situaciones didácticas e intervenciones docentes desarrolladas en el curso del año y los progresos realizados por los niños.

LA EVALUACIÓN A COMIENZOS DEL AÑO ESCOLAR

A comienzos del año escolar, la evaluación no estará aún centrada en las relaciones entre la enseñanza y el aprendizaje. Por esta razón, expondremos por separado cómo analizamos las condiciones creadas por los docentes en el aula y cómo podemos acceder a los conocimientos elaborados por los niños.

Cómo analizamos las condiciones creadas por la enseñanza

Como es imposible evaluar todos los aspectos puestos en juego cuando enseñamos, hemos seleccionado dos cuestiones: una de ellas está vinculada con la participación de los niños en la cultura escrita (el uso de la Biblioteca del aula y la lista de cuentos leídos a través del docente) y la otra se refiere a la independencia de los pequeños para buscar información que necesitan cuando leen o cuando escriben por sí mismos (los nombres de los compañeros, los bancos de datos, las agendas con los nombres de los días y los calendarios con los meses).

Al comenzar el año escolar, tal como vimos en el Módulo de Biblioteca, revisamos los libros disponibles, los organizamos en algún lugar del aula al que los niños tengan acceso, fomentamos el contacto con los cuentos -tanto desde el punto de vista de las lecturas a través del maestro como en lo que se refiere a la exploración que los alumnos puedan hacer- y el préstamo de libros que los niños llevarán a sus hogares de manera regular a lo largo del año.

En el Módulo de Lecturas y Escrituras Cotidianas se comentan diferentes portadores de texto que no forman parte de la biblioteca y que los maestros colocamos en las paredes del aula para organizar las actividades de la semana, del mes o del año, pero también para

que los chicos puedan poner en juego con ellos diferentes estrategias lectoras para identificar las escrituras o para recurrir a ellas cuando quieren interpretar o producir otras.

Tal como se comentara anteriormente, este Seminario puede brindar un buen momento para analizar cómo se usan los libros de la biblioteca y esos otros portadores que permiten a nuestros alumnos realizar diferentes actos de lectura durante los cuales, además de apropiarse de las características del sistema de escritura, incrementan su independencia como lectores y escritores.

Como no es posible profundizar en cada una de las propuestas de lectura y escritura realizadas en los primeros meses del año, hemos seleccionado algunas que consideramos centrales en nuestro trabajo alfabetizador: el *funcionamiento de la biblioteca del aula*, el *trabajo con los nombres propios*, el *uso del banco de datos* y *las actividades que pueden tener lugar con la lista de cuentos leídos a través del maestro*.

Funcionamiento de la biblioteca del aula

Como se señala en el Módulo 1, “la gran responsabilidad social de la escuela es incorporar a los niños a las prácticas de lectura y de escritura; como todas las prácticas, las de lectura y escritura se adquieren ejerciéndolas. (...) Para concretar el propósito de formar a todos los niños como practicantes de la lectura y la escritura, como practicantes de la cultura escrita, en la escuela es imprescindible tener como referencia el sentido social que las prácticas de lectura y escritura tienen fuera de ella, sosteniendo los propósitos que llevan a los lectores y escritores expertos a leer y a escribir. Aun cuando las prácticas sociales necesariamente se transformen en prácticas escolares, gran parte de su sentido social puede ser comunicado a los niños cuando se les propone a diario desempeñarse como lectores.”

La biblioteca del aula facilita el trabajo cotidiano porque se constituye como un ámbito que convoca a leer y a escribir todos los días. Para que esto se concrete, la organizamos de tal modo que esté siempre activa y disponible para los chicos. Una biblioteca se mantiene viva cuando los lectores tienen oportunidad de leer juntos y comentar lo que leen y también de llevarse libros para leerlos en soledad.

Es por eso que, además de leer a través del maestro e intercambiar impresiones y reflexiones suscitadas por las obras leídas, además de confrontar las diferentes interpretaciones que seguramente se harán presentes en la clase, los niños tienen la posibilidad de llevarse en préstamo libros que les hemos recomendado o que ellos han elegido porque sus imágenes les resultan sugerentes o porque son del mismo autor de otro que les ha generado gran intriga o los ha sorprendido.

En la escuela, “generamos las oportunidades para que los niños actúen como lectores de literatura: para que conozcan cuentos tradicionales y contemporáneos, se identifiquen con los protagonistas de las historias, se sensibilicen ante la manera en que los autores las relatan y ante las imágenes o el ritmo de sus poemas; para que se interesen como estudiantes y como ciudadanos por descubrir nuevos modos de resolver ciertos problemas, por conocer las formas de vida de otros pueblos o de otras épocas, por descubrir nuevos autores.” (Módulo 1).

Trabajo con los nombres propios

«El nombre propio es, sin duda, una de las escrituras cotidianas a la que se recurre habitualmente de manera casi automática: se firma un pedido, un documento, un contrato o una nota doméstica; se busca el nombre en una lista para anticipar el tiempo que demorará la atención solicitada, se revisa una lista para saber la nota de un examen. El nombre cumple una función muy especial y privilegiada para hombres y mujeres. En efecto, es a partir del nombre que un hombre o una mujer se inscriben como individuos, como sujetos de derecho y como parte activa de su comunidad y su cultura. Al mismo tiempo, el nombre porta la fuerza de la identidad, pues denota la continuidad de alguien, más allá de los cambios a lo largo del tiempo y el espacio... El nombre propio no sólo designa o etiqueta a un objeto singular: promueve la individualidad.»»

Módulo 2. Lecturas y escrituras cotidianas.

La relevancia del nombre propio en relación con la identidad y su valor permanente en la vida social cobran un sentido particular en las aulas de primer grado porque esta pieza de escritura juega un rol central en la alfabetización de nuestros alumnos. La adquisición de la forma escrita convencional del propio nombre contribuye a comprender ciertas características básicas del sistema de escritura: su estabilidad -la misma secuencia de letras tiene siempre el mismo significado, en tanto que secuencias diferentes remiten a distintas palabras-, su relación con la sonoridad -los nombres cuyo comienzo “suena” igual se escriben con las mismas letras iniciales-...

El conocimiento de la escritura de los nombres de los compañeros permite acrecentar rápidamente el repertorio de letras disponibles tanto para escribir otras palabras como para utilizarlas como indicios para verificar o rechazar anticipaciones en situaciones de lectura.

En la vida cotidiana del aula hay múltiples oportunidades para que cada alumno interactúe con los nombres de sus compañeros. Entre ellas, el uso de la biblioteca es una ocasión privilegiada para que los chicos puedan saber, leyendo por sí mismos, quién se llevó algún cuento que él quiera leer, quién puede recomendarle un libro que él aún no leyó, con quién puede comentar otro que le haya gustado o que no le haya resultado interesante...

En el Módulo 1 aparece este registro de préstamos de una biblioteca de aula de 1er. grado:

| BIBLIOTECA DEL AULA DE 1º "A" AÑO 2006 | |
|---|---|
| TÍTULO | LECTOR |
| EL HOMBRECITO VERDE | LAUTARO - BRIAN MARIANO - MANUELA |
| PENAS DE AMOR Y DE MAR | MANUELA - BENJAMINA GUSTIN |
| UN CHICO PRESO EN UN CASTILLO | ABRIL - GENARO - ALFONSO |
| BRUJAS CON POCO TRABAJO | AGUSTIN - FLORENCIA - MARTINA |
| LUNA LUNERA | ABRIL - NICOLAS - NOELIA - MICHAELA - MAG |
| MARÍA CHUCENA | |
| LA VENGANZA DE LA TRENZA | JUANA - ERICA - LUCÍA - ACUSTIVA - MA |
| QUE SORPRESA TOMASITO! | ABRIL - MICHAELA - MALENA - ABRIL |
| TOMASITO Y LAS PALABRAS | ERICA - MICHAELA - ABIGAIL - MALENA - MAG |
| LA FIESTA DE LOS LAGARTOS | NEJO - GENARO - MANUELA - SERGIO - A |
| EL CAMINO DE LA HORMIGA | ALEXIA - ABIGAIL - TOMAS - BEN |

Una actividad posible con un registro de este tipo podría consistir en entregar una fotocopia de la ficha a cada pareja de alumnos y pedirles que la exploren para saber, por ejemplo, qué cuentos leyó Manuela, qué otros le recomendarían leer; quiénes ya leyeron **Tomasito** y las palabras; con quiénes podría comentar Tomás **El camino de la hormiga**... Este registro puede ser también un punto de partida para que los niños participen en una situación muy común entre lectores: reunirse quienes han leído el mismo libro para intercambiar opiniones.

Autonomía de los alumnos: uso del banco de datos

¿Por qué este material nos parece relevante? ¿Cómo surgió? ¿Cómo arribamos a la conclusión de que era necesario?

Durante muchos años, los maestros de 1er. grado utilizaron los abecedarios ilustrados que las editoriales ofrecían en forma gratuita. Ellos manifestaban que les resultaban muy útiles para que los niños conocieran el orden de las letras en el abecedario y también para que pudieran buscar algunas que necesitaran cuando debían escribir o leer determinadas palabras.

Cuando comenzamos nuestras primeras experiencias didácticas, advertimos que ese material presentaba inconvenientes que obstaculizaban seriamente las búsquedas de los pequeños. En primer término, la exigencia de presentar todas las letras como iniciales de palabras que deben ser acompañadas por una imagen trae aparejado el problema de la ambigüedad en la atribución de significado de las escrituras. Por ejemplo, en una ilustración de un abecedario muy difundido, se destacaba una enorme palmera y debajo aparecía la escritura ISLA. Efectivamente, la palmera estaba apoyada en una islita, pero eso no era observable para los niños. De este modo, muchos consideraban que la primera letra de la escritura (I) era la primera de la palabra “palmera”. En otra ocasión, un pequeño que recién comenzaba 1er. grado fue al abecedario ilustrado para asegurarse de cuál era la A y apeló a un dibujito que tenía un avestruz y debajo decía... ¡NANDÚ! Afortunadamente, el niño desconfió de esa letra con sombrero volador y le comentó a su maestra: “Seño, qué raro, ¿ésta (señalando la Ñ) es la “a” de “avestruz”?”

En cuanto al orden de las letras, el material presenta tanta información en cada cuadrado (la imagen, el nombre, la misma letra en cada vértice con diferentes tipografías) que la secuencia no se advierte fácilmente.

Revisando la historia de nuestra propuesta alfabetizadora, recordamos que decidimos no utilizar ese material e, inicialmente, no lo reemplazamos por ninguno equivalente porque consideramos que los niños podían buscar información en los numerosos textos de circulación social que había en nuestras aulas: libros, revistas, envases, afiches... Y eso es cierto, pero no era suficiente, razón por la cual nuestros alumnos apelaban con mucha frecuencia a sus maestras preguntándoles, por ejemplo, “¿cuál es la **bi**?” o “¿cuál es la **tri**?” refiriéndose a la primera letra de la palabra “bicicleta” o “triciclo”...

Ese tipo de preguntas, habituales en niños que escriben de manera silábica, nos demandó poner en juego diferentes estrategias de respuesta, desde brindarles diferentes alternativas (por ejemplo, cuando preguntaban cuál es “la **bi**”, proponerles

B, l y Bl para que ellos decidieran cuál les parecía más adecuada) hasta otra estrategia que consistía en preguntarles qué querían escribir para ofrecerles la escritura de una palabra que comenzara igual. Veamos un ejemplo de esta última estrategia:

Alumno: – ¿Cuál es la *ca*?

Maestra: – ¿Qué palabra querés escribir?

Alumno: – Caramelo.

Maestra: – ¿Te sirve si yo te escribo “casa”?

Alumno: – Sí.

Maestra: – (Escribe CASA).

Frente a situaciones como la que acabamos de citar, algunos niños toman una sola letra de la palabra provista por su maestra y otros, al intentar analizar la escritura, pueden terminar tomando las dos primeras.

Estas estrategias siguen siendo válidas si son utilizadas con algunos alumnos en determinados momentos. Sin embargo, cuando todos los niños acudían al maestro como primera fuente de información, surgían inconvenientes que podríamos caracterizar de la siguiente manera: los docentes no lograban atender todas las consultas mientras debían coordinar otros hilos de la situación de escritura o lectura y los alumnos quedaban colocados en una posición de excesiva dependencia de su maestro.

Algunos docentes comenzaron, entonces, a utilizar con un nuevo sentido un recurso que ya existía en materiales de otras metodologías de enseñanza: láminas con imágenes y palabras. Tradicionalmente esas láminas eran usadas con la ilusión de que los niños irían asociando las palabras con las ilustraciones y de ese modo “sumarían” palabras aprendidas.

¿Cómo usan nuestros maestros este antiguo recurso?

Sabemos que la construcción de la escritura por parte de los niños no consiste en asociaciones mecánicas sino en verdaderos procesos de reconstrucción de las características del sistema de escritura que es entendido de diferentes maneras a medida que los pequeños interactúan con él. Las láminas con imágenes y nombres resultaron de utilidad para los aprendices, no para que asociaran mecánicamente sino para que encontraran allí la información que estaban buscando para escribir de acuerdo con sus posibilidades. Las imágenes aseguran el significado de las palabras escritas y les permiten localizar rápidamente la información que necesitan para producir o interpretar otra escritura.

En nuestra experiencia, si los docentes los remiten a menudo a buscar en el banco de datos, los chicos recurren a él con frecuencia creciente cuando están escribiendo y necesitan una letra o una parte de una palabra que no conocen o no recuerdan. Al comienzo, se centran sólo en la letra inicial, pero pronto comienzan a enfocar su búsqueda también en el interior o en el final de las palabras. Un ejemplo claro nos lo ofreció un niño cuya escritura era silábica pero ya no se conformaba con poner la vocal correspondiente a cada sílaba: para escribir la palabra *nena*, le preguntó a un compañero cuál era la “ne” y, como éste no pudo contestarle, dijo “¡Ya sé, conejo!”. Fue al banco de datos, buscó la imagen de un conejo, se fijó en el nombre, dijo “Co, ne, ne... por el medio”, señaló la N y regresó a su asiento para escribir *nena* con N inicial.

La contribución del banco de datos a la autonomía de los alumnos como escritores es tan relevante que nos parece imprescindible reflexionar acerca de su utilización en cada una de nuestras aulas, así como intercambiar sobre su puesta en práctica en los diferentes grupos de la Unidad Pedagógica: ¿ha sido posible implementarlo?, ¿en qué circunstancias remitimos a los niños a buscar información en él?, ¿cedemos a menudo a la tentación de darles directamente la información que piden?, ¿en qué medida logramos que los niños recurran asiduamente al banco de datos y sólo nos pidan ayuda cuando no encuentran la información buscada?

Participación en una comunidad letrada: pertinencia de la lista de cuentos leídos

Entre las agendas de cuentos planteadas en el Módulo 2, reflexionaremos en particular sobre las actividades que pueden realizarse con la lista de cuentos leídos a través de la maestra. Algunos de esos libros pueden no formar parte de la biblioteca del aula y desaparecer después del acto de lectura, ya sea porque pertenecen a la biblioteca de la escuela o bien a la docente quien se los lleva a su casa.

Cada vez que el maestro termina de leer un nuevo cuento a sus alumnos, agrega el título y el autor en el afiche que ha destinado a tal fin. ¿Qué importancia tiene para los niños que se deje constancia de lo que se ha leído?

En primer lugar, hacer pública la lista contribuye a que no sólo el maestro sino también los niños tomen conciencia de cuáles y cuántos son los cuentos que han leído. Por otra parte, esa lista funciona como una marca que permite actualizar lo leído y otorga una presencia material a esos cuentos que fueron leídos pero ya no están en el aula.

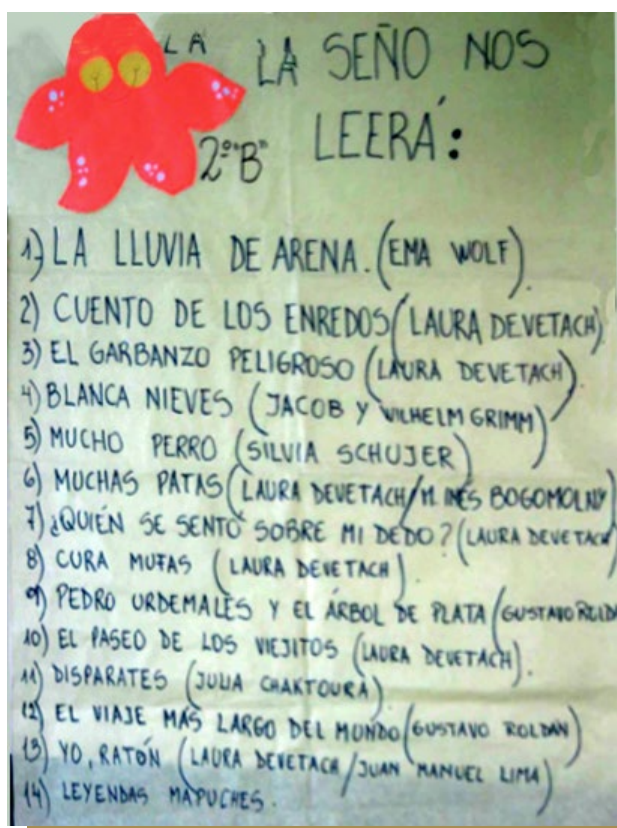
Lógicamente, los chicos van incorporándose a la cultura escrita cuando participan en las situaciones de lectura a través del maestro y en los espacios de intercambio posteriores, pero creemos que la confección de esa lista pública, al igual que el banco de datos, permite que la información global deje de ser patrimonio exclusivo del docente y que los niños revisiten ese bagaje cultural tan caro para todos. Esto contribuye a democratizar aún más la enseñanza y los aprendizajes.

Alrededor de la lista, pueden tener lugar intercambios entre docente y alumnos vinculados con diferentes facetas de la cultura escrita en las que han incurrido. Como permite guardar memoria de lo que se ha leído, constituye una buena oportunidad para evocar acontecimientos impactantes o personajes atractivos, recordar expresiones que los han sorprendido, establecer semejanzas y diferencias entre sucesos o protagonistas de diferentes cuentos, relacionar distintos relatos de un mismo autor o de un mismo subgénero... Rememorar lecturas compartidas y tejer lazos entre ellas son prácticas lectoras de las que los alumnos van apropiándose y que podrán luego ejercer por su propia cuenta.

Conservar en el aula la lista de cuentos leídos favorece la realización de actividades de lectura de los niños por sí mismos en los dos grados de la Unidad Pedagógica:

➤ En la medida en que se trata de títulos conocidos, los lectores principiantes podrán localizar alguno que les haya gustado especialmente y solicitar a la maestra que lo relea. Otra actividad para estos lectores podría focalizarse en los nombres de los autores.

Por ejemplo, una vez que se hayan leído los cuentos registrados en la agenda que figura en la tercera parte del Módulo 2, se puede volver a ella.



La maestra puede comentar que han leído muchos cuentos de Laura Devetach y solicitarles que localicen en la lista cuáles son y cuál es el título de cada uno de ellos. En cambio, como se ha leído un solo cuento de Ema Wolf, después de pedir a sus alumnos que lo localicen y lean su título, puede sugerirles que busquen otro cuento de la misma autora en la Biblioteca y traten de leer cómo se llama.

➤ Los lectores más experimentados podrán recurrir a la lista de manera más autónoma. Por ejemplo, ubicar en ella el título de un cuento que deseen releer por sí mismos o el nombre de un autor del cual les gustaría leer algo más y leerlo en clase solicitando la ayuda del docente sólo cuando la necesiten. También podrán llevarlo a su casa para leerlo y compartirlo con su familia.

Por lo expuesto anteriormente, consideramos que esa lista pública es uno de los soportes que permiten realizar prácticas fuertemente conectadas con la formación de los niños como miembros de esa comunidad de lectores que es el aula.

Cómo accedemos a los conocimientos elaborados por los niños

Los docentes van accediendo cotidianamente a los conocimientos elaborados por sus alumnos en el transcurso de diferentes situaciones de lectura y escritura durante las cuales cada niño participa poniendo en juego diversas estrategias. No obstante, como el quehacer del día a día no lo permite, es necesario plantear una instancia específica para obtener información sobre todos los chicos simultáneamente en relación con algunas cuestiones centrales.

Las situaciones que proponemos son las mismas para los dos años de la Unidad Pedagógica porque pretendemos evaluar el aprendizaje de la lectura y la escritura como un proceso constructivo. Tal como se señala en Ana María Kaufman y otros (2012):

«*Nuestro accionar didáctico está basado en la premisa de que se aprende a leer leyendo y a escribir escribiendo y que ese aprendizaje implica un largo proceso que sigue su curso a lo largo de toda la escolaridad. Ahora bien: las alternativas evaluadoras más generalizadas no evalúan procesos, sino estados. Son las pruebas tradicionales que constatan cuánto ignoran los niños, pero no nos brindan la posibilidad de comparar ese dato con lo que saben. Son pruebas que miden, por lo general, saberes lingüísticos desligados de las prácticas sociales de lectura y escritura. Es difícil evaluar un proceso si en cada año se presentan problemas muy dispares para resolver. Dichas situaciones no son comparables para apreciar los avances. El eje de nuestra propuesta pasa por evaluar de qué diferentes maneras los niños van abordando las mismas situaciones de lectura y de escritura y cómo van poniendo en juego determinadas estrategias para procesar la información y elaborar textos, año tras año al comenzar y finalizar cada grado.*»

La investigación dirigida por A. M. Kaufman se inició en el año 2006. En ese año se comenzaron a poner a prueba alternativas diferentes para evaluar -a lo largo del primer ciclo de escolaridad primaria- los conocimientos de los niños sobre el sistema de escritura y el lenguaje escrito como así también el desarrollo de sus estrategias lectoras. Los instrumentos elaborados consistían en un instructivo para el docente, las hojas para los chicos y las categorías de respuestas que fueron surgiendo del análisis de las producciones infantiles.¹ Los resultados de esta investigación están en la base de las situaciones a las que nos referiremos a continuación.

Hemos seleccionado situaciones de escritura de los niños por sí mismos para acceder a sus conocimientos sobre el sistema alfabético y el lenguaje escrito, así como situaciones de lectura destinadas a detectar qué estrategias ponen en juego los pequeños para interpretar palabras o frases acompañadas o no por imágenes.

¹ El equipo estuvo conformado inicialmente por Marcela Marguery, Celina Wuthenau y Andrea Zaidenband. Luego se incorporaron Adriana Gallo, Noemí Ortega, Maximiliano Locascio y María Elena Rodríguez como asesora lingüística. Entre el año 2006 y 2008 se administraron 5211 evaluaciones exploratorias que permitieron ir modificando y ajustando el instrumento. En el año 2009 se tomaron 1628 evaluaciones, la mitad a comienzo y la otra mitad al finalizar el año. Ese material permitió acceder a un primer estudio comparativo de resultados, tanto entre la evaluación diagnóstica y la de fin del año, como entre las diferentes escuelas públicas y privadas que participaron. Los resultados de esa investigación fueron publicados en el libro "El desafío de evaluar procesos de lectura y escritura", de la Editorial Aique, 2012.

Situaciones de escritura

1» El caso particular de la escritura del nombre propio

Dada la relevancia que tiene el conocimiento de la escritura del nombre propio, tal como se ha enfatizado en el Módulo 2, es pertinente incluirlo en la instancia evaluativa que tiene lugar poco después de comenzar el año escolar para detectar hasta qué punto los niños se han apropiado de esa escritura convencional y poder así ayudarlos a avanzar en caso de que sea necesario.

Las categorías elaboradas en relación con este ítem son las siguientes:

| | |
|----------|---|
| A | 1» Escribe correctamente el nombre y apellido. (No se consideran las tildes.) |
| | 2» Escribe correctamente el nombre. (No se consideran las tildes.) |
| B | Utiliza la mayoría de las letras de su nombre en un orden cercano al convencional, pero puede incluir alguna otra letra o alterar el orden. |
| C | Escribe de manera no reconocible. |

Es esperable que, si se ha trabajado para lograrlo, la mayoría de las escrituras de los alumnos de 1er. grado se ubiquen en la categoría A. Cuando esta previsión no se cumple, es urgente ayudar a los alumnos que aún no lo logran a identificar las letras de su nombre así como a recordar el orden en que se escriben. En este sentido, son muy fructíferas las actividades planteadas por Myriam Nemirovsky, en particular la que ha sido incluida y analizada en el Módulo 2.

2» Escritura de palabras

Esta situación fue diseñada para indagar cuál es el nivel de conceptualización alcanzado por los niños acerca de nuestro sistema alfabético.

Hemos seleccionado cinco nombres de animales cuyas características nos permiten identificar las ideas que los niños ponen en juego al escribir.

Los dos primeros (“paloma” y “conejo”) tienen tres sílabas, cada una de ellas integrada por una consonante y una vocal (CV). Las dos siguientes tienen dos sílabas y sólo una de ellas es CV en tanto que la otra presenta una complejidad mayor: una de ellas -“gre” en “tigre”- está integrada por dos consonantes y una vocal (CCV) y la otra -“pul” en “pulpo”- presenta una composición consonante, vocal, consonante (CVC). Finalmente, la palabra “cangrejo” incluye una sílaba CVC (“can”), otra CCV (“gre”) y la última es CV.

La inclusión de palabras con diferentes tipos de sílabas permite categorizar más fácilmente las escrituras producidas por los niños. Las escrituras silábicas se detectan mejor a través de las palabras integradas sólo por

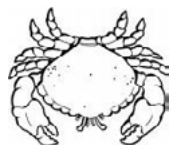
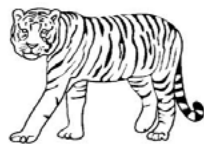
sílabas CV. En cambio, las sílabas complejas (CVC y CCV) son las que permiten distinguir las escrituras “cuasi-alfabéticas” de las verdaderamente alfabéticas.

Como puede observarse, en este caso, las palabras están presentadas en un orden de complejidad creciente.

Veamos cómo se presenta la situación a los alumnos.

1. ESCRIBÍ TU NOMBRE:

2. ESCRIBÍ EL NOMBRE DE LOS SIGUIENTES ANIMALES:



Decidimos utilizar dibujos en lugar de dictar las palabras a los niños porque -según pudimos comprobar a lo largo de nuestra investigación, durante la cual hemos probado las dos posibilidades- esto permite que cada niño pueda tomar el tiempo que necesite para pensar cómo escribir cada nombre.

Veamos ahora cómo categorizamos las posibles escrituras de los alumnos.

| | |
|----------|---|
| A | Escrituras alfabéticas con valor sonoro convencional aunque no respeten alguna norma ortográfica. Por ejemplo: se aceptan en esta categoría escrituras como KONEJO/CONEGO, KANGREJO/CANGREGO. |
| B | 1> Escrituras cuasi alfabéticas: <ul style="list-style-type: none">➤ En las sílabas CV pueden aparecer escrituras en las que:<ul style="list-style-type: none">- se usan las consonantes y las vocales convencionales en el orden correcto (PALOMA)- aparece alguna consonante que no corresponde (PALONA)- se registra un cambio en el orden convencional (PAOLMA).➤ En las sílabas CVC o CCV (por ejemplo, “cangrejo”) pueden aparecer escrituras en las que:<ul style="list-style-type: none">- se respete sólo el patrón consonante/vocal (CAREJO);- se agregue alguna vocal (CANGEREJO o CAGEREJO);- se use un orden diferente del correcto (CANGERJO). 2> Escrituras silábico-alfabéticas: predomina el esquema silábico pero ya aparecen algunas sílabas representadas con las letras que efectivamente las integran. |
| C | 3> Escrituras silábicas con valor sonoro convencional. Pueden aparecer solamente vocales o incluir algunas consonantes. |
| | 1> Escrituras diferenciadas. No presentan relación con aspectos sonoros pero las palabras se diferencian utilizando letras diferentes y/o variando la cantidad. |
| | 2> Grafismos primitivos, escrituras sin control de cantidad, unigráficas o fijas. |

Para una mejor comprensión de las escrituras producidas por los niños, remitimos al punto “Las intervenciones en acción” del Documento Transversal N° 3. En este apartado, se analizan también intervenciones de los docentes que contribuyen al avance de niños que escriben de acuerdo con diferentes niveles de conceptualización.

3» Escritura de un texto breve

Esta actividad se propone sólo a aquellos niños que ya tienen escritura legible (es decir, que el maestro puede interpretarla sin ninguna aclaración por parte de sus autores). El docente solicita a sus alumnos que reescriban una parte del cuento **Caperucita Roja**, con la siguiente consigna: “Escriban la conversación que tiene Caperucita Roja con el lobo feroz desde el momento en que ella llega a la casa de la abuelita”.

La reescritura de un texto breve permite indagar conocimientos vinculados con el sistema de escritura y otros relacionados con el lenguaje escrito.

a» En lo que se refiere al **conocimiento del sistema de escritura**:

Cuando los niños escriben un texto, puede suceder que su escritura parezca corresponder a un nivel de conceptualización anterior al que revelan cuando escriben palabras sueltas pero, como esta diferencia suele ser superada rápidamente, no es relevante tomarla en cuenta. Es por eso que, al analizar este ítem, no consideramos el conocimiento de los niños acerca de las características alfabéticas del sistema de escritura.

En cambio, la producción de un texto breve por parte de los alumnos permite analizar otros aspectos del sistema de escritura que no están vinculados con la alfabeticidad. En este caso, tomamos en cuenta la separación entre palabras.

Los niños que ya escriben alfabéticamente suelen ir explorando las separaciones entre las palabras: parten de una escritura continua que poco a poco irán fragmentando. Aun cuando esas separaciones sean cercanas a las convencionales, es muy frecuente que los alumnos no separen los artículos de los sustantivos a los que se refieren (lacasa) ni ciertos pronombres de los verbos con los que están relacionados (ledijo).

Comentaremos a continuación algunas cuestiones que pueden arrojar luz para comprender la complejidad que reviste la separación entre palabras, aparentemente tan simple para los adultos letrados.

➤ *La separación es propia de la escritura.*

Al hablar no establecemos separaciones entre palabras -aunque quienes estamos alfabetizados tendemos a creer que en la oralidad también están separadas, porque estamos atravesados por la escritura-. Los espacios en blanco que dejamos al escribir no corresponden a pausas en el habla. Por lo tanto, mientras están aprendiendo a escribir, los niños tienen que apropiarse de las segmentaciones convencionales a través de su contacto con los textos escritos.

➤ *La estabilización de la separación entre palabras es relativamente tardía en la historia de la escritura.*

Según lo han mostrado diferentes estudios, en la escritura alfabética griega no se hacía ningún tipo de separación y, en la escritura latina, desde el siglo II hasta el Renacimiento hubo una marcada preferencia por la *scriptio continua*.

Basándose en estudios de Parkes, Emilia Ferreiro (1996) señala:

«La preferencia por la ***scriptio continua*** (escritura sin segmentaciones) está ligada a la concepción de la lectura que se adoptaba en la época de la Roma clásica. (...) Es importante señalar que, durante un larguísimo período en la historia de la cultura occidental, la tarea de separar el texto en palabras (y, eventualmente, introducir la puntuación) era tarea del lector, no del autor intelectual ni del copista. (...)

*Los primeros en introducir este cambio fundamental (considerado por algunos como más importante que la introducción de la imprenta desde el punto de vista de los procesos de lectura) no fueron los escribas de los grandes centros de cultura medieval: fueron monjes medievales irlandeses. (...) 'Cuando los irlandeses abrazaron el cristianismo, su celo por la Biblia y otras fuentes escritas de la cristiandad los llevaron a un vigoroso estudio del latín, lengua en la cual estos textos estaban escritos. (...) Cuando los copistas irlandeses copiaron los textos latinos, abandonaron rápidamente la *scriptio continua* que habían encontrado en sus ejemplares. En su lugar, adoptaron como base para sus prácticas de copiado los criterios morfológicos que habían encontrado en los análisis de los gramáticos: distinguieron las partes del habla introduciendo espacios entre las palabras.'* (Parkes, 1987).

Por lo tanto, la práctica de separación de palabras no tiene, en la cultura occidental, ningún rasgo de inmediatez ni de precocidad.»

Es interesante señalar que los monjes irlandeses, cuya lengua materna no derivaba del latín, necesitaron introducir espacios entre las palabras para garantizar una comprensión compartida de esos textos sagrados, originalmente escritos sin segmentaciones.

Las investigaciones históricas ponen de manifiesto múltiples dificultades encaradas en diferentes épocas. No es sorprendente, entonces, que las primeras escrituras alfabéticas infantiles no incluyan separaciones entre las palabras.

➤ *La noción de palabra es compleja.*

La palabra es una unidad problemática tanto para los lingüistas como para los niños en proceso de alfabetización.

Las definiciones formuladas por diferentes lingüistas no logran aprehender la complejidad de la noción. "Ningún criterio de identificación puede tener validez general; ninguno tomado aisladamente permite delimitar estrictamente las unidades que los hablantes parecen considerar como palabras." (Fruyt y Reichler-Béguelin, 1990, citado por E. Ferreiro, 1996).

Las segmentaciones convencionales estipuladas en nuestro sistema de escritura ponen en el mismo plano palabras que remiten claramente a un significado (sustantivos, adjetivos, verbos, adverbios) y otras que funcionan como nexos sintácticos (conjunciones, preposiciones, etcétera).

Varios estudios psicolingüísticos han puesto de manifiesto diversas ideas de los niños que no coinciden con esas separaciones. Como afirma Ferreiro, no debe extrañarnos que los niños sean reticentes a utilizar el término palabra indistintamente para cualquiera de las separaciones convencionales de la escritura porque ellos piensan, con razón, que hay palabras y otras “cosas” que sirven para unir las palabras.

Por otra parte, al reflexionar sobre las segmentaciones convencionales podemos formularnos algunas preguntas que no son fáciles responder. Por ejemplo, ¿por qué escribimos “me lo diga” como tres palabras y “dígamelo” como una sola?, ¿por qué escribimos “escucharlo” o “escuchándolo” todo junto y “lo escuché” separado?

Una reflexión gramatical nos permite tomar conciencia de que los pronombres personales (como “me” y “lo”) aparecen antes del verbo cuando la forma verbal está conjugada en cualquier modo y tiempo, excepto en el imperativo. En cambio, cuando la forma verbal está en infinitivo o en gerundio, los pronombres personales aparecen después del verbo. El conocimiento de estas regularidades -por otro lado inaccesibles para un niño que está aprendiendo a escribir- no nos habilita para entender por qué en un caso la escritura establece separaciones y en el otro no.

¿Cómo se evidencian en las escrituras infantiles los problemas que los niños enfrentan en relación con la separación entre palabras?

Como bien saben los maestros de la Unidad Pedagógica, en muchos casos los pequeños unen lo que debe ir separado (hiposegmentación) y separan lo que va junto (hipersegmentación). Por ejemplo, algunos alumnos de segundo grado escriben:

Megusta mucho patinar.

En tonces el lobo se a cerca a lacasa de la abuelita.

Observemos que, cuando los chicos hacen una hipersegmentación, suelen separar una parte que también es una palabra. Es el caso de “entonces” y de “acerca”: tanto “en” como “a” son palabras. También aparecen con frecuencia hipersegmentaciones en los adverbios terminados en “mente” (*alegre mente*), lo que es lógico porque en estos casos las dos partes separadas son también palabras.

Ahora bien, en el diálogo entre Caperucita y el lobo producido por los niños, ¿cómo analizamos la separación entre palabras?

Es usual que algunas producciones presenten muy pocas separaciones entre las palabras y que incluso parezcan casi una scriptio continua, otras revelen una cantidad apreciable de hipo y/o hipersegmentaciones, en

tanto que en otras ya aparezca respetada en la mayoría de los casos la separación convencional.

Por lo tanto, categorizamos las segmentaciones de los textos producidos por los niños de la siguiente manera:

| | |
|----------|--|
| A | Separa convencionalmente. <i>(Hasta dos hipo o hipersegmentaciones.)</i> |
| B | Predominan las hipo y/o hipersegmentaciones. |
| C | No separa las palabras o lo hace en muy pocos casos. |

Si la mayor parte de las producciones corresponden a las categorías B y C, ¿cómo encaramos la enseñanza de este aspecto del sistema de escritura?

Tal como hemos mencionado al referirnos a los orígenes históricos de la segmentación, ésta favorece la comprensión de los textos. Es importante que los chicos tomen conciencia de que la separación entre palabras cumple esa función y hay situaciones didácticas que han demostrado ser adecuadas para lograrlo.

Hace ya muchos años, comprobamos que los chicos son particularmente sensibles a aquellas situaciones en las que las separaciones entre palabras contribuyen a despejar ambigüedades.

Trataremos de mostrarlo a través de una anécdota.

En cierta ocasión, una maestra de segundo grado entregó a cada uno de sus alumnos una tira de papel en la que había escrito la oración “EL PERRO COME MUCHA CARNE” sin espacios entre las palabras. Les pidió que cortaran las palabras y las pegaran en el cuaderno. Cuando terminaron, se produjo el siguiente intercambio:

Maestra: — *¿Para qué creen ustedes que les pedí que recortaran las palabras?*

Pedro: — *Porque todo junto no se entiende.*

Irene: — *Pero yo lo entendí...*

Varios: — *Y sí, yo también, si lo recortamos.*

Maestra: — *(Sonriendo) ¿Sabes qué? Tienen razón. Lo entendieron porque es una oración corta. Si fuera un cuento escrito todo seguido, no lo hubieran entendido tan fácilmente.*

Varios: — *Y... seguro que no.*

Maestra: — *Miren, yo ahora voy a escribir algo que es sólo para Laurita, es algo que le quiero decir a Laurita. Nadie diga nada.*

(La maestra se acerca al pizarrón y escribe: NOSEABURRA. Laura observa atentamente mientras la maestra escribe y, cuando finaliza, se lleva la mano a la boca ahogando una exclamación.)

Maestra: — *(Sonriendo) ¿Qué pasa, Laurita? Yo te vi cara de aburrida...*

Laura: — *(Relee la oración y sonrío) ¡Ahhhh! ¡Era eso!*

Maestra: – (Dirigiéndose a toda la clase) *¿Sabén qué pasó? Yo quise decir esto que voy a anotar en el pizarrón (escribe NO SE ABURRA) y ella entendió esto (escribe NO SEA BURRA).*

Muchos chicos: – (Riéndose) *Aquí sí que si no separás no se entiende.*

La escritura es menos ambigua que la oralidad. El ejemplo que acabamos de comentar muestra con claridad que la misma emisión sonora puede aludir a dos significados muy diferentes en tanto que, al escribirla, los espacios entre palabras distinguen el sentido de las dos oraciones. Oralidad y escritura difieren en éste y en otros aspectos porque, cuando conversamos cara a cara, el contexto compartido favorece la comprensión entre los interlocutores -la entonación, los gestos, las aclaraciones complementarias-, lo que no sucede cuando escribimos para un destinatario que leerá el mensaje sin que estemos presentes.

Además de proponer alguna situación como la anterior¹ para que los chicos comprendan el valor de la segmentación convencional, el aprendizaje de este tema demanda discusiones sistemáticas con todo el grupo, dirigidas a compartir la reflexión sobre las hipo o hipersegmentaciones que vayan apareciendo en las producciones escritas de nuestros alumnos.

b» En cuanto al **conocimiento del lenguaje escrito**, la reescritura del diálogo entre Caperucita y el lobo permite apreciar en qué medida los chicos se han apropiado de algunas expresiones típicas de los cuentos clásicos, diferentes de las que son habitualmente utilizadas en cuentos de autores argentinos contemporáneos.

Para cumplir con el objetivo planteado, esta situación requiere que el docente haya leído previamente el cuento a los niños y que, antes de proponerles la escritura, les relea la parte final. Transcribimos a continuación ese fragmento, en la versión de Charles Perrault.

Caperucita Roja golpeó la puerta: toc, toc.

-¿Quién es?

Caperucita Roja, al oír la ronca voz del lobo, primero se asustó, pero creyendo que su abuela estaba resfriada, contestó:

-Soy tu nieta, Caperucita Roja, te traigo una torta y un tarrito de mantequilla que mi madre te envía.

El lobo le gritó, suavizando un poco la voz:

-Tira la aldaba y el cerrojo caerá.

Caperucita Roja tiró la aldaba y la puerta se abrió. Viéndola entrar, el lobo le dijo, mientras se escondía en la cama bajo el cobertor:

-Deja la torta y el tarrito de mantequilla en la repisa y ven a acostarte a mi lado.

Caperucita Roja quedó muy asombrada al ver la forma de su abuela en camisa de dormir y le dijo:

-Abuela, ¡qué brazos tan grandes tienes!

-Es para abrazarte mejor, hija mía.

-Abuela, ¡qué piernas tan grandes tienes!

-Es para correr mejor, niña mía.

-Abuela, ¡qué orejas tan grandes tienes!

¹ Otro par de frases cuya ambigüedad se despeja reparando en la separación entre palabras puede ser, por ejemplo. EMILIANO VA AL CIRCO y EMILIA NO VA AL CIRCO.

- Es para oírte mejor, hija mía.
- Abuela, ¡qué ojos tan grandes tienes!
- Es para verte mejor, niña mía.
- Abuela, ¡qué dientes tan grandes tienes!
- ¡Para comerte mejor!

Y diciendo estas palabras, este lobo malvado se abalanzó sobre Caperucita Roja y se la comió.

En el fragmento elegido, aparecen expresiones no habituales en nuestra oralidad coloquial, tales como:

➤ Sustantivos o construcciones nominales como *lecho, mantequilla, al-daba, cerrojo, cobertor, camisa de dormir, malvado, hija mía o niña mía*.

➤ Tuteo y uso de verbos en la segunda persona del singular que corresponde al pronombre “tú” (y no a “vos”). Aparición del futuro simple (*caerá*) que en la oralidad ha caído en desuso y suele ser sustituido por la perífrasis (*va a caer*).

Al analizar las producciones infantiles, los docentes toman en consideración cuántas y cuáles de estas expresiones han sido incluidas. Luego pueden comentar con ellos lo que hayan encontrado y sugerirles que piensen qué otras palabras que no se usan cotidianamente aparecen en otros cuentos leídos.

Más allá de esta situación de evaluación, los avances de los alumnos en su aprendizaje del lenguaje escrito pueden ser apreciados en los comentarios de los niños cada vez que se abre un espacio de intercambio entre lectores después de la lectura de un cuento a través del docente.

Ver registros de estos intercambios en: Documento Transversal N° 2.
Lectura de los niños por sí mismos. Pág. 23.

Situaciones de lectura

Describiremos a continuación las situaciones que permiten detectar cómo nuestros alumnos ponen en juego estrategias lectoras, incluso antes de leer convencionalmente.

Tal como sucede con la escritura, el niño recorre un camino que culmina en la posibilidad de leer convencionalmente y, en su transcurso, va poniendo en juego una y otra vez las mismas estrategias que utilizamos los lectores adultos: anticipa, verifica sus anticipaciones, coordina datos, jerarquiza la información, elabora inferencias... (Ver Documento Transversal N° 2).

Pero, ¿en qué condiciones un niño que todavía “no sabe leer” puede poner en práctica estrategias para “leer”? Podrá hacerlo si, en el ámbito escolar o fuera de él, enfrenta situaciones donde las escrituras están incluidas en un contexto que le permite coordinarlas con otras informaciones a fin de construir su sentido.

Las tres situaciones de lectura que presentamos a continuación fueron pensadas para indagar en qué momento del proceso constructivo están los niños que todavía

no leen en el sentido convencional del término pero que pueden interpretar textos breves siempre y cuando cuenten con contextos gráficos y verbales que les permitan completar la información provista por la escritura.

1➤ Lectura de palabras

En esta tarea se presentan cinco imágenes y seis palabras. La función que cumplen las imágenes es que los chicos puedan anticipar el significado del conjunto de las palabras propuestas. El problema que se les plantea es decidir cuál es cuál.

Como las imágenes pueden resultar ambiguas -es posible, por ejemplo, que algunos niños piensen que la bruja es una vieja, que el castillo es un palacio o que la princesa es una reina- y como nos interesa asegurar que las palabras anticipadas coincidan con las que esperamos, presentamos la situación agregando un contexto lingüístico.

En efecto, la consigna es la siguiente: *“En la primera columna hay una bruja, una corona, un castillo, una princesa y un ogro. En la segunda están los nombres y hay uno de más que es “rey” pero no está el dibujo del rey. Ustedes tienen que unir con una línea cada dibujo con su nombre. Recuerden que les va a sobrar uno.”*

¿Con qué intención incluimos una palabra de más? Lo hacemos para que todas las parejas imagen-palabra se armen reflexivamente y evitar que el último par se establezca por descarte.

Cuatro de las palabras seleccionadas (OGRO, PRINCESA, BRUJA y REY) difieren cualitativa y cuantitativamente: todas tienen iniciales diferentes y también varía la cantidad de letras que las componen. Las otras dos (CASTILLO y CORONA), por el contrario, tienen una cantidad de letras similar y comparten la inicial.

Para asegurar que las decisiones tomadas por los alumnos estén basadas en el reconocimiento de indicios provistos por la escritura, las dos columnas están diagramadas de tal manera que ninguno de los nombres quede al lado de la imagen correspondiente.

Veamos la hoja que se les entrega a los niños:

1. HACÉ UNA LÍNEA ENTRE CADA DIBUJO Y EL NOMBRE CORRESPONDIENTE:



CASTILLO



OGRO



BRUJA



REY



CORONA

PRINCESA

Un análisis cuantitativo de las respuestas de todos los niños permite al docente aproximarse a conocer las posibilidades de sus alumnos -tanto desde una perspectiva grupal como individual- de poner en acción estrategias lectoras que les permiten identificar adecuadamente las palabras presentadas.

Las categorías propuestas son:

| | |
|----------|--|
| A | Unen correctamente todos los nombres con sus imágenes. |
| B | Unen correctamente algunos nombres con sus imágenes. (Al menos tres.) |
| C | Unen la mayoría de los nombres e imágenes en forma incorrecta. (Cuatro o más.) |

Esta categorización puede ser un indicador que contribuya a orientar la enseñanza: si la mayoría de las respuestas de los alumnos corresponde a la categoría A, es evidente que ya no será productivo seguir trabajando

con este tipo de situaciones de lectura y que habrá que plantear otras más complejas; si, por el contrario, la mayor parte de las respuestas se ubican en la categoría C, será necesario promover que los niños recurran sistemáticamente a las fuentes de datos existentes en el aula cuando leen o escriben con el objeto de que se apropien de un repertorio de letras conocidas (la del nombre de algún compañero, la del protagonista de un cuento leído o las de los diferentes días de la semana, por ejemplo).

En el caso particular de la categoría B, es necesario indagar cuáles son los aciertos y desaciertos: una cosa es que un niño elija la palabra CASTILLO pensando que dice “corona” y otra muy diferente es que trace una línea uniendo la palabra OGRO con la imagen de la princesa. El alumno que ha marcado correctamente tres pares y sólo se ha equivocado con *castillo* y *corona* ya está tomando en cuenta la letra inicial y la cantidad de letras de la palabra.

¿Cómo podemos intervenir para ayudarlo a avanzar? Proponiéndole actividades que le demanden exploraciones más exhaustivas de las escrituras en lugar de centrarse sólo en la letra inicial (por ejemplo, fijarse en el final o en otras letras en el interior de las palabras para decidir cuál es cuál).

2» Lectura de títulos de cuentos

La consigna que damos a los niños es la siguiente: “Aquí aparecen Pinocho, Blancanieves y los siete enanitos, Caperucita Roja y La Cenicienta. Debajo están escritos los títulos de esos cuentos y hay uno de más, **La sirenita**. Ustedes tienen que unir cada imagen con el título que corresponde. No olviden que les va a sobrar uno.”

2. HACÉ UNA LÍNEA ENTRE CADA DIBUJO Y EL TÍTULO DEL CUENTO CORRESPONDIENTE:



CAPERUCITA ROJA

LA CENICIENTA

PINOCHO

LA SIRENITA

BLANCANIEVES Y LOS SIETE ENANITOS

Como puede observarse, el problema planteado a los alumnos es similar al de la situación anterior, con una sola diferencia: en este caso los chicos

podrán decidir cuál es cuál tomando en consideración no sólo las letras sino también la cantidad de palabras que integra cada título.

El contraste cuantitativo entre PINOCHO y BLANCANIEVES Y LOS SIETE ENANITOS favorecerá seguramente que muchos niños identifiquen estos dos títulos. En cambio, el parecido entre LA CENICIENTA y LA SIRENITA demandará una exploración mucho más cuidadosa ya que no sólo comparan iniciales y finales sino también algunas letras intermedias.

Las categorías de análisis son las siguientes:

| | |
|---|--|
| A | Unen todos los títulos con las ilustraciones correspondientes. |
| B | Unen tres títulos con las ilustraciones correspondientes. |
| C | Unen dos títulos o menos con las ilustraciones correspondientes. |

En la categoría B entrarían las respuestas que identifican correctamente tres de los títulos pero unen la imagen de Cenicienta con el título **La sirenita**. Los niños que responden de esta manera ya están considerando tanto indicios cuantitativos como cualitativos para realizar su elección. No obstante, eventualmente podría suceder que aparecieran algunas respuestas diferentes de la anterior, por ejemplo, algún alumno que una la imagen de Cenicienta con el título correspondiente pero atribuya **La sirenita** a otra de las imágenes. En este caso, sería conveniente que el maestro conversara con el niño para entender mejor en qué se basó al tomar su decisión.

Los datos aportados por esta situación son complementarios de los obtenidos en la anterior y contribuyen a orientar la enseñanza en el mismo sentido.

3» Lectura de frases

Esta situación representa un desafío mucho mayor que los ítems 1 y 2 y es por eso que la proponemos sólo a los alumnos que obtienen una respuesta A en la tarea anterior, es decir, a quienes identificaron todos los títulos correctamente.

¿En qué consiste el desafío? A diferencia de los ítems precedentes, la lectura de frases no presenta ninguna apoyatura gráfica que permita anticipar lo que puede decir en cada uno de los fragmentos propuestos y requiere -por lo tanto- que, para decidir cuál es el fragmento que corresponde a cada cuento, los niños dispongan de un repertorio considerable de indicios cualitativos que les permitan decidir qué dice en esas frases o, al menos, en alguna de las palabras que las componen.

Por otra parte, la selección de los fragmentos tomó en cuenta, de manera intencional, que no incluyeran en ningún caso los nombres de los personajes que aparecen en los títulos. Esta decisión está basada en resultados obtenidos inicialmente en el marco de la investigación sobre evaluación ya citada: cuando en las frases aparecen esos nombres, los niños pueden

resolver el problema planteado basándose exclusivamente en el reconocimiento de ciertas palabras que ya habían sido identificadas en la situación anterior. De este modo, no se podían detectar las verdaderas posibilidades lectoras de los niños porque muchas respuestas de la misma categoría incluían a alumnos que ya utilizaban estrategias muy elaboradas y a otros que solamente reconocían la identidad de las dos escrituras.

Presentamos la situación de la siguiente manera: “En la primera columna aparecen los cuatro títulos de los cuentos que estaban en la tarea anterior. En la segunda, hay partecitas de tres de esos cuentos. Ustedes tienen que tratar de leerlas y unir cada una con el título del cuento que corresponde. Recuerden que les va a sobrar un título.”

3) HACÉ UNA LÍNEA ENTRE CADA TÍTULO Y LA PISTA CORRESPONDIENTE:

| | |
|--|--|
| CAPERUCITA ROJA | ERA UN MUÑECO DE MADERA Y CADA VEZ QUE MENTÍA LE CRECÍA LA NARIZ. |
| BLANCANIEVES Y LOS SIETE ENANITOS | EL PRÍNCIPE RECOGIÓ EL ZAPATITO DE CRISTAL EN LA ESCALERA. |
| PINOCHO | EL PRÍNCIPE TROPEZÓ CON LA CAJA DE CRISTAL Y EL PEDAZO DE MANZANA ENVENENADA SE DESPEGÓ DE LA GARGANTA DE LA NIÑA. |
| LA CENICIENTA | |

Estas frases presentan diferentes grados de dificultad. En la frase que corresponde a **Pinocho**, es suficiente con que identifiquen alguna de las palabras con las que se describe al personaje -*muñeco, madera, mentía, nariz*- para ubicar de qué cuento se trata. En cambio, en las dos siguientes identificar *príncipe o cristal* es suficiente para descartar **Caperucita Roja** pero tendrán que seguir explorando el texto para saber si se trata de la **Cenicienta** o de **Blancanieves**.

Las categorías de respuesta son:

- A** Unen las tres frases con los títulos.
- B** Unen correctamente dos frases con los títulos correspondientes, uno de los cuales es Pinocho.
- C** Unen una frase o menos con el título correspondiente.

Los niños que se ubican en la categoría A probablemente están en condiciones de leer con mayor autonomía textos breves o fragmentos de cuentos conocidos en los cuales puedan poner en juego sus estrategias lectoras. Los alumnos cuyas respuestas corresponden a las otras dos categorías necesitan intensificar la lectura de pequeños textos con una intervención muy activa por parte del maestro para ayudarlos a buscar indicios que les permitan avanzar en la construcción del sentido del texto, verificando o rechazando sus anticipaciones. La lectura colaborativa en parejas de niños contribuye también a su formación como lectores.

Ver el análisis de las intervenciones docentes en
“Los niños conocen el contenido pero no la forma del texto”. Documento Transversal
N°2. Pág. 40.

Por supuesto, las situaciones que los docentes plantean toman en cuenta las condiciones que favorecen el aprendizaje de los lectores principiantes.

Ver: Condiciones generales de las situaciones didácticas, en
“Los niños leen por sí mismos”. Documento Transversal N°2. Pág. 23.

Ver video: Entrevista a Ana María Kaufman.



Entrevista a Ana María Kaufman.
Material en proceso.

LA EVALUACIÓN EN EL TRANCURSO DEL AÑO ESCOLAR

Evaluar los aprendizajes de los alumnos: indicadores de avance

Es fundamental concebir la evaluación en términos de **progresos** y no de logros predeterminados. En relación con la alfabetización inicial, los puntos de partida de los alumnos de un grupo suelen ser muy diversos. Por esta razón, evaluamos los avances que cada niño va realizando durante el año, comparándolos con su estado de conocimiento anterior.

Ahora bien, ¿cómo evaluar los progresos de los niños? Los indicadores a considerar se van construyendo a partir de lo que se ha enseñado y de las condiciones en que se ha desarrollado la enseñanza.

En la evaluación que se realiza a comienzos del año escolar, efectuamos un recorte que incluye solamente situaciones de lectura y escritura de los niños por sí mismos para acceder tanto a sus conocimientos sobre el sistema de escritura y el lenguaje escrito como así también a las estrategias lectoras que pueden poner en juego en ese momento. En el transcurso del año tratamos de ir apreciando los progresos de nuestros alumnos a través de diversas situaciones de lectura y escritura, tanto de los niños por sí mismos como a través del maestro.

Enunciaremos algunos indicadores que nos permiten apreciar no solamente el avance de los conocimientos de los niños sobre el **sistema de escritura** y el **lenguaje escrito** sino también su apropiación progresiva de **prácticas del lector** y **prácticas del escritor** que no son observables en el recorte evaluativo de principio del año.

Los progresos de los alumnos plasmados en los indicadores que expondremos a continuación sólo tienen lugar -como lo han mostrado varias investigaciones didácticas y muchas experiencias escolares- cuando se han creado en el aula ciertas condiciones didácticas entre las cuales se destacan las siguientes:

- la práctica de lectura es cotidiana,
- el docente opera como lector y los alumnos son concebidos también como lectores plenos,
- se ofrece a los niños una intensa interacción con material escrito convencional y múltiples oportunidades de escribir por sí mismos,
- se favorece permanentemente la cooperación entre pares en la producción e interpretación de escrituras y se propicia una autonomía creciente de los alumnos al leer y escribir por sí mismos.

Aunque indudablemente el conocimiento del sistema de escritura y del lenguaje escrito está estrechamente relacionado con la apropiación de las prácticas del lector y del escritor, expondremos por separado los indicadores correspondientes a estos cuatro aspectos del objeto de enseñanza. Así podremos identificar los avances y piedritas en el camino recorrido por nuestros alumnos y considerarlos al planificar las acciones siguientes.

Conocimiento del sistema de escritura

Las situaciones de lectura y de producción escrita contribuyen a que los niños vayan avanzando en su conocimiento del sistema de escritura. Los aprendizajes que realizan al leer por sí mismos inciden en sus posibilidades de escribir y viceversa. Por otra parte, numerosas investigaciones han puesto de manifiesto que la cooperación entre pares contribuye fuertemente al avance del conocimiento de cada alumno. En el caso del sistema de escritura, esta contribución se ha evidenciado desde el comienzo de nuestro recorrido didáctico -por ejemplo en Ana Teberosky (1982), Ana María Kaufman (1982) y Delia Lerner (1982).

Podemos advertir los progresos en el conocimiento del sistema de escritura observando el desempeño de los chicos cuando escriben, en sus producciones y en las estrategias que van utilizando cuando leen. Las conversaciones que se producen entre los alumnos cuando interactúan también nos permiten acceder a conocimientos que han adquirido y que no son observables cuando leen o escriben individualmente.

Desde esa perspectiva, intentaremos caracterizar ciertos avances que podemos inferir cuando los niños:

Interactúan con sus compañeros en situaciones de escritura

Es frecuente observar que los niños ponen en común los conocimientos que tienen sobre el sistema de escritura, comienzan a pedir selectivamente información a los compañeros que pueden disponer del dato buscado -como, por ejemplo, “*Rafael, ¿cómo era la ‘ra’?*” -, leen lo escrito por el compañero y le hacen sugerencias para mejorar el texto...

Asimismo, comienzan a apropiarse de estrategias habitualmente utilizadas por el docente. Por ejemplo, en lugar de “ayudar” a sus compañeros sustituyéndolos en la resolución de los problemas (dictándoles las letras de lo que quieren escribir, escribiendo o leyendo por ellos), comienzan a:

- proponer alternativas de escritura para que el compañero elija,
- ofrecer palabras en las que los otros puedan inspirarse,
- recordar en qué portador se encuentra la información buscada y hacer memoria de escrituras ya encontradas en otros textos,
- dictar segmentos acompañados de indicaciones ortográficas o gráficas (“hacé bien la a”),
- pedir relectura de segmentos que se hayan modificado (“a ver, léeme cómo quedó”),
- releer el texto producido para continuar escribiendo juntos de manera coherente.

Todas las ayudas mencionadas constituyen indicios de los aprendizajes realizados por los niños: al observar de qué modo colaboran con los

demás, se puede inferir que -aunque no sea posible observarlo directamente- ellos pueden valerse de esas estrategias también para sí mismos, cuando se encuentran frente a problemas similares.

Escriben por sí mismos

En las situaciones de escritura de los niños por sí mismos podemos observar que:

- establecen relaciones con la escritura de palabras conocidas, recurren a las diversas fuentes de información existentes en el aula y formulan preguntas que ponen de manifiesto sus conocimientos (“¿en ‘dijo’ tengo que poner la ‘jo’ de ‘José?’”);
- circunscriben sus preguntas a aquello de lo que no están seguros en lugar de hacer pedidos más globales (por ejemplo: ya no preguntan “cómo se escribe tigre” sino “cuál es la gre”);
- amplían el repertorio de letras conocidas y las utilizan con mayor pertinencia, incorporando cada vez más consonantes y seleccionando con frecuencia creciente aquellas que efectivamente están incluidas en la palabra que están escribiendo;
- toman la iniciativa de releer su propia escritura y hacen las autocorrecciones que están a su alcance;
- se plantean problemas referidos a la separación entre palabras, en muchos casos cuando releen lo que han escrito;
- preguntan con frecuencia creciente sobre cuestiones vinculadas con dudas ortográficas.

Leen por sí mismos

En estas situaciones de lectura podemos inferir avances cuando los niños:

- pueden utilizar cada vez mejor los datos contextuales tanto para circunscribir dónde leer como para realizar anticipaciones acerca del contenido;
- van coordinando progresivamente diversos índices cuantitativos y cualitativos provistos por el texto para corroborar, rechazar o ajustar sus anticipaciones;
- buscan en un texto que el maestro les ha leído una determinada información o cierto episodio de la narración apelando a su conocimiento del texto para orientar la búsqueda como, por ejemplo, si la información o el

episodio buscados se encuentra al comienzo o hacia el final del texto, si se alude allí a una persona o personaje cuyo nombre escrito es conocido...

➤ comienzan a utilizar las rayas de diálogo, los signos de exclamación o interrogación y las mayúsculas para encontrar lo dicho por algún personaje o su nombre...

Estos avances hacen posible que los chicos prescindan progresivamente de las condiciones didácticas de la situación -entre otras, el contexto gráfico o lingüístico provisto por el docente-. Es así como se aproximarán a comprender los textos tal como lo hacemos los adultos letrados, es decir, interpretando la información que el texto provee a partir de nuestros conocimientos previos acerca del autor, el género, el tema, etcétera.

Conocimiento del lenguaje escrito

Los progresos de los niños en relación con el conocimiento del lenguaje escrito se ponen de manifiesto de manera privilegiada cuando escriben a través del maestro. En estas situaciones, las intervenciones del docente propician que sus alumnos busquen expresiones acordes con el género del texto que se está escribiendo y comparen diferentes maneras de decir lo mismo para seleccionar las que provoquen en los lectores el efecto deseado...

Otros avances relacionados con la apropiación del lenguaje escrito comenzarán a hacerse observables en las producciones infantiles cuando los alumnos escriben por sí mismos.

Las **situaciones de escritura a través del maestro** suelen tener lugar después de reiteradas lecturas de textos de un cierto género, de un autor determinado o referidos a un tema. Poco a poco, el docente va compartiendo con los niños o delegando en ellos una cantidad creciente de decisiones. Es así como progresivamente puede apreciarse que los alumnos:

- comienzan a diferenciar en el interior de lo que se dice lo que debe quedar registrado en el texto escrito;
- dictan utilizando un léxico más cercano al que es propio del lenguaje escrito y del género que se produce;
- solicitan al maestro relecturas más frecuentes de lo que ya se ha escrito para sostener el hilo del relato;
- dan algunas indicaciones acerca de la puntuación y espacialización del texto (señalan la necesidad de bajar al renglón siguiente después del encabezado de una carta o para separar episodios dentro de un relato, aclaran que un personaje “grita” o “pregunta”, etcétera);
- anticipan cada vez más ajustadamente el registro lingüístico apropiado al texto que se escribe (por ejemplo cuando, al producir un cuento, hay que decidir de qué modo habla el rey o cómo se dirigen a él los otros personajes).

En las **producciones de los niños** cuando escriben o reescriben cuentos por sí mismos -tanto individualmente como por parejas o en pequeños grupos- comienzan a aparecer con cierta frecuencia:

- fórmulas canónicas de inicio y cierre;
- uso de expresiones y vocabulario propios del género y, en algunos casos, metáforas, comparaciones, juegos de palabras, etcétera;
- inclusión de diálogos que enriquecen el cuento porque -al hacer hablar directamente a los personajes- se actualizan las escenas y se hace más vívido el relato.

Prácticas del lector

A medida que aumenta su experiencia como lectores -gracias a la lectura constante a través del maestro y también a la que ellos llevan a cabo directamente-, los niños:

- van definiendo preferencias cada vez más nítidas (tal cuento, tal tipo de cuentos, los cuentos de tal autor) y construyendo criterios propios para seleccionar lo que van a leer;
- relacionan lo que están leyendo con experiencias vividas y con otros textos leídos;
- aceptan cada vez mejor la posibilidad de que existan interpretaciones diferentes de la propia para un mismo texto, defienden sus interpretaciones e intentan comprender las de sus compañeros;
- colaboran en el proceso de comprensión de los textos que se leen grupalmente compartiendo con sus compañeros informaciones previas que tienen y que les parecen relevantes para entender mejor el texto;
- se animan a seguir leyendo aun cuando no entiendan algunos fragmentos porque, en el curso de las experiencias de lectura anteriores, han descubierto que esa estrategia suele ser productiva;
- pueden, cuando no obtienen el resultado esperado, volver atrás para releer y esforzarse por comprender lo que originalmente no habían entendido, pidiendo ayuda al maestro o los compañeros cuando lo consideran necesario;
- aprenden a seleccionar de manera cada vez más autónoma los textos que responden al propósito planteado en determinada situación, apoyándose no sólo en las imágenes sino también en la organización del texto.

Prácticas del escritor

A medida que aumenta su experiencia como escritores, los niños irán familiarizándose con las operaciones involucradas en el proceso de producción de textos -planificación, textualización y revisión- gracias a las situaciones de escritura a través del maestro y también a aquellas en las que escriben por sí mismos.

Podremos observar, a lo largo de la Unidad Pedagógica, que nuestros alumnos:

- discuten de manera cada vez más productiva con sus compañeros al planificar un texto que están produciendo en pequeño grupo;
- van interiorizando la necesidad de planificar y pueden anticipar al hacerlo que volverán a presentarse algunos problemas ya enfrentados al escribir otros textos del mismo género;
- se muestran cada vez más capaces de tomar en cuenta lo que ya han escrito para decidir cómo continuar, de adoptar el punto de vista del lector cuando revisan y de preguntarse entonces si la información que han incluido será suficiente para que el lector comprenda lo que han querido decir;
- someten su texto, cuando les parece necesario, a la consideración de algún compañero para que éste les ayude a dar respuesta a sus interrogantes;
- desarrollan una capacidad notable para detectar repeticiones innecesarias y comienzan a probar diferentes recursos para evitarlas;
- pueden detectar algunas ambigüedades al leer las producciones de sus compañeros -en tanto que sólo más tarde lo hacen en las propias- y hacen sugerencias para resolverlas (por ejemplo, repetir el nombre de un personaje en lugar de omitirlo, para evitar que el lector piense que se está hablando de otro de los personajes mencionados).

Los progresos señalados se ponen de manifiesto inicialmente en las situaciones de escritura a través del maestro y sólo más tarde comienzan a hacerse notar también cuando los niños escriben en parejas o individualmente.

Intervenir para generar avances

Es nuestro propósito que, en el transcurso de cada año escolar, **todos** los alumnos progresen en sus posibilidades de leer y escribir por sí mismos.

Cuando trabajamos en un entorno que reúne las condiciones didácticas descritas en este Seminario y en otros documentos del Postítulo, por lo general los niños avanzan en sus aprendizajes. Sin embargo, si advertimos que algunos alumnos no registran progresos significativos en sus estrategias lectoras y en su conceptualización del sistema de escritura, tendremos que intensificar nuestro trabajo con ellos incluyendo nuevas intervenciones.

¿Cómo brindar una atención particular a los niños que más lo necesitan sin descuidar el trabajo con los demás?

En nuestra experiencia, una solución productiva consiste en realizar agrupaciones variables de los alumnos, ya sea dentro de cada grado o reagrupando niños de diferentes secciones del mismo grado. En el primer caso, el docente trabaja solamente con sus alumnos, acompañando más de cerca a los niños que menos avanzaron y proponiendo a los demás una actividad en la que sabe que ellos pueden desenvolverse con cierta autonomía; en el segundo, se requiere un acuerdo entre dos maestros para distribuir a sus alumnos de una manera diferente de la habitual en ciertos horarios (por ejemplo, dos horas semanales). En este último caso, uno de los docentes se hace cargo de ayudar a avanzar a los niños de los dos grupos que así lo requieren mientras el otro realiza con todos los demás una actividad colectiva, por ejemplo lee un cuento y abre un espacio de intercambio.

Trabajar intensamente, en un grupo más pequeño que el del grado total, permite que los chicos que hasta ese momento no han avanzado tanto como la mayor parte del grupo se sientan personalmente convocados a comprometerse con el aprendizaje. Por su parte, el maestro tiene la oportunidad de conocer mejor las posibilidades de esos alumnos y así tender un puente más sólido entre lo que ellos saben y lo que se desea que aprendan.

Es fundamental que el trabajo abarque tanto situaciones de lectura como de escritura porque los aprendizajes realizados en ambas situaciones se apoyan recíprocamente, se entrelazan y se potencian.

En relación con la lectura, al elegir las situaciones que plantearemos a los niños, seleccionamos aquellas que sean más adecuadas a sus posibilidades lectoras. Nos preguntamos, por ejemplo, si ellos necesitan aún trabajar con textos memorizados o muy conocidos o si ya pueden interpretar textos menos conocidos. En todos los casos, consideramos relevante proveer un contexto y prever que los niños dispongan de conocimientos que les permitan formular anticipaciones más o menos ajustadas al texto que se presenta.

La lectura compartida con los niños es particularmente fecunda para promover avances en el despliegue de sus estrategias lectoras. ¿Qué hacemos los docentes cuando “compartimos la lectura” con nuestros alumnos? Nos hacemos cargo de leer una parte del texto que consideramos poco anticipable para ellos y les delegamos otra parte que esté más a su alcance, recapitulamos lo leído para que puedan avanzar respetando el hilo de la narración, damos pistas para que ajusten su lectura a lo que efectivamente está escrito, completamos las partes que los pequeños no pueden interpretar, validamos sus aciertos y aproximaciones, los incitamos a utilizar más indicios textuales de los que ponen en juego...

Uno de los obstáculos que enfrentan algunos niños consiste en centrarse sólo en alguna de las estrategias que ponemos en juego al leer. Como la lectura es un interjuego entre anticipación y verificación, cuando los pequeños se aferran al descifrado es fundamental que el docente los aliente a anticipar. También puede suceder que algunos dejen volar demasiado libremente su imaginación y, en este caso, es conveniente orientarlos para que busquen en el texto indicios que permitan verificar o rechazar sus anticipaciones.

Ver: “Situaciones de lectura de los niños por sí mismos” en el Documento Transversal N°2.

En relación con la escritura, al elegir las situaciones que plantearemos a los niños, seleccionamos aquellas que les permitan concentrarse en cómo escribir, con cuántas y cuáles letras hacerlo... Es por eso que en general les proponemos que produzcan textos breves -tales como adivinanzas, rótulos para imágenes, listas, etc.- tanto de manera individual como en pequeños grupos.

Cuando la escritura es individual, cada alumno puede desplegar lo que él mismo piensa acerca del sistema; cuando es en parejas, hay dos posibilidades: que cada uno escriba en su propia hoja y luego contrasten sus escrituras o bien que escriban juntos en la misma hoja de papel, lo que exige ponerse de acuerdo, es decir, discutir antes y durante la producción. Tanto en este último caso como cuando se contrastan las dos escrituras ya producidas, los niños están obligados a releer lo que escribieron y esta relectura los habilita para acceder a una reflexión que tal vez no tendría lugar en una escritura solitaria. Es así como la producción compartida entre niños favorece que cada uno se plantee nuevos problemas e intente resolverlos.

Numerosas experiencias han demostrado que el agrupamiento en parejas o tríos resulta productivo cuando los integrantes se encuentran en niveles cercanos de conocimiento. Asimismo, hemos comprobado que no resultan igualmente enriquecedores los agrupamientos de más de tres chicos.

Cuando trabajamos con niños que persisten en producir escrituras diferenciadas, sin establecer aún relaciones con la sonoridad, son particularmente importantes las intervenciones que favorecen que ellos tomen conciencia de que las palabras pueden ser fragmentadas y de que es posible establecer correspondencias entre partes de la emisión oral y partes de la escritura. A este objetivo apuntan las intervenciones que solicitan la interpretación de las partes de una palabra o frase escrita por el niño y la focalización en cómo representar el principio y el final de una palabra.

Ver: “Intervenciones en acción” en el Documento Transversal N° 3, págs. 38 a 44.

Cuando los alumnos ya relacionan escritura con sonoridad y escriben silábicamente utilizando las vocales pertinentes pero continúan escribiendo de este modo sin incorporar consonantes -o sólo lo hacen en muy pocos casos-, les proponemos situaciones de escritura que los lleven a enfrentar conflictos con la hipótesis de variedad. Por ejemplo, listas de palabras (nombres de frutas, de juguetes, de animales, etc.) que incluyan algunas en las que se reitera la misma vocal (como “manzana”) o pares de palabras que quedarían escritas de la misma manera si sólo se representaran con las vocales pertinentes (como “gato” y “pato” o “paleta” y “raqueta”).

Ver: “Intervenciones del docente. Consideraciones generales”, en particular págs 36 a 38 e “Intervenciones en acción”, págs. 45 a 53, en el Documento Transversal N° 3.

Cuando los niños persisten en producir escrituras cuasi-alfabéticas -lo cual sucede con frecuencia a principios de segundo grado- que responden al patrón gráfico CV y por lo tanto, cuando se trata de sílabas CCV o CVC pueden incluir una vocal “agregada” o presentar un orden diferente del convencional (ver páginas 17 a 19 en este mismo Seminario), es particularmente productiva la intervención consistente en ofrecerles todas las letras que configuran la palabra y solicitarles que la escriban sin omitir ninguna. Otra intervención fecunda es pedirles que escriban una palabra que contenga una o más sílabas complejas e intervenir sobre la escritura resultante. Por ejemplo, si un chico escribe CAREJO para “cangrejo”, ponemos tantas rayitas como letras tiene la palabra y ubicamos las letras que él usó, mientras le decimos: *“Todas las que pusiste están bien pero te faltan algunas. Te ubico las que pusiste y te dejo rayitas para las que faltan, como en el **ahorcado**. Fijate cómo lo completarías”*. En este caso sería: C A _ _ R E J O.

Ver: *“Intervenciones en acción” en el Documento Transversal N° 3, págs. 53 a 60.*

Cuando intensificamos nuestras intervenciones para generar avances en los niños, es particularmente relevante recordar que -como hemos señalado en el Documento Transversal N°3- las conceptualizaciones y conocimientos de los alumnos se acercan progresivamente al principio alfabético a través de tres líneas complementarias de acción:

- Se favorece un **intenso contacto con la escritura convencional** en las situaciones de lectura de los niños por sí mismos.
- Se ofrecen **múltiples fuentes de información**, escrituras convencionales “seguras” -los nombres, los días de la semana, los títulos de cuentos que se están leyendo, etc.- a las que los chicos pueden recurrir cuando escriben, no para copiarlas sino para seleccionar aquellas partes que pueden servirles para realizar su propia escritura.
- **Se trabaja desde la escritura de los chicos, problematizándola a través de diferentes intervenciones:** la lectura de la propia escritura, las discusiones entre chicos al producir o al revisar, la sugerencia de palabras conocidas que comienzan como la que se ha escrito, la apelación a conflictos con la cantidad o variedad de marcas, la puesta en correspondencia de las partes que se van produciendo con las que se van interpretando, etcétera.

Ahora bien, como hemos señalado al comienzo de este Seminario, es fundamental concebir la evaluación en términos de progresos y no de logros predeterminados. Dado que los puntos de partida de los alumnos de un grupo son muy diversos, evaluamos los avances que cada uno va realizando durante el año poniéndolos en relación con su estado de conocimiento anterior.

La Unidad Pedagógica nos brinda la oportunidad de que también los niños que ingresan a primer grado con un estado de conocimientos aún muy alejado del principio alfabético lleguen a construirlo en el transcurso de 2do. grado. Para lograrlo, es imprescindible intervenir intensamente a fin de asegurar que terminen 1er. grado escribiendo al menos silábicamente y utilizando letras (vocales o vocales y consonantes) con su valor sonoro convencional. Si empezaron 1er. grado con este último tipo de escritura, nuestra acción se orientará a lograr que lo terminen produciendo escrituras alfabéticas con o sin separación entre palabras. Y, por supuesto, si al comienzo del primer año de escolaridad producían ya escrituras cuasi-

alfabéticas o alfabéticas, los ayudaremos a alcanzar o consolidar la escritura alfabética y a avanzar en la separación entre palabras, así como a plantearse dudas ortográficas en los casos en que éstas sean pertinentes.

El escenario que acabamos de describir nos permite visualizar un comienzo de 2do en el que conviven niños que escriben de manera silábica, cuasi-alfabética y alfabética. Es previsible entonces que, si se plantean las situaciones didácticas y las intervenciones adecuadas, todos los alumnos terminen el año escribiendo de manera alfabética, muchos de ellos establezcan separaciones convencionales entre palabras y comiencen a considerar algunas cuestiones básicas de ortografía literal así como a utilizar mayúsculas en los nombres propios e incluir algunos signos de puntuación aunque todavía lo hagan arbitrariamente o con criterios no convencionales.

Ver: “Algunas pistas sobre el trabajo ortográfico”, Documento Transversal N° 3, págs. 61 a 66.

En cuanto a la lectura, las estrategias que los niños ponen en acción cuando ingresan a 1er. grado son también diversas: en tanto que algunos anticipan el sentido de un texto a partir de la imagen que lo acompaña sin tomar en cuenta las características de las escrituras, otros consideran ya la cantidad de grafías y/o algunas letras conocidas para ratificar o rechazar su anticipación.

En este caso, nuestros esfuerzos están orientados a lograr que todos los niños vayan desplegando estrategias lectoras cada vez más eficaces. Plantearemos situaciones e intervendremos a fin de que los alumnos que aún no toman en cuenta indicios cuantitativos y cualitativos de las escrituras comiencen a considerarlos para realizar anticipaciones pertinentes o confirmar las que han realizado. Asimismo, nuestros esfuerzos tenderán a lograr que quienes empezaron tomando en cuenta esos indicios provistos por la escritura acrecienten su repertorio de indicios conocidos y terminen el 1er año leyendo listas u otros textos breves.

A comienzos de 2do. grado, cuando se ha desarrollado en 1º un trabajo didáctico como el que se propone en este Postítulo, coexisten en cada grupo niños que tienen diferentes posibilidades como lectores pero todos pueden ya utilizar indicios cualitativos ofrecidos por el texto para anticipar o verificar sus anticipaciones. Por lo tanto, si se desarrollan las situaciones propuestas y se realizan las intervenciones que han mostrado ser productivas, es previsible que todos los alumnos terminen 2do. grado leyendo autónomamente textos breves acerca de los cuales tienen conocimientos previos y también que puedan acceder -aunque seguramente con alguna ayuda de sus compañeros o del docente- a textos más extensos o referidos a temas menos conocidos previamente.

En síntesis, estamos muy lejos de la “promoción automática” o de propiciar que los alumnos “pasen de grado sin aprender”. Muy por el contrario, la decisión de constituir los dos primeros años de la escolaridad primaria como una Unidad Pedagógica implica un esfuerzo sostenido por lograr que todos los alumnos progresen. Evaluar sistemática y permanentemente los aprendizajes es imprescindible para alimentar la enseñanza, para engarzar las intervenciones del docente con el estado de conocimiento de los niños, para promover que avancen continua y consistentemente como lectores y escritores.

La participación de los niños en el proceso de evaluación

La participación de los niños como **sujetos de la evaluación** -y no sólo como objetos de ella- hace posible incluir sus puntos de vista, lo cual enriquece la perspectiva evaluativa del docente y contribuye a la autonomía de los alumnos.

En el marco de la Unidad Pedagógica, la realización de pausas evaluativas -que son siempre instancias de *evaluación grupal*- constituyen una oportunidad para que los niños pequeños comiencen a tomar conciencia de los aprendizajes realizados en relación con ciertos contenidos.

Las pausas evaluativas suelen tener lugar al terminar el trabajo sobre algún tema o el desarrollo de algún proyecto que demande un tiempo prolongado. Los alumnos intercambian acerca de lo que ellos consideran haber aprendido y de este modo se hace posible “pasar en limpio” esos aprendizajes y elaborar criterios compartidos en base a los cuales cada niño puede apreciar sus propios progresos y dificultades.

Asimismo, los trabajos realizados por parejas o pequeños grupos pueden ser evaluados no sólo por el maestro sino también por los miembros del pequeño grupo, tomando en cuenta la contribución de cada uno a la tarea compartida, la responsabilidad y el esfuerzo puestos en juego, los aprendizajes logrados y las dificultades enfrentadas. Es así como los niños irán construyendo progresivamente criterios para identificar sus propios aprendizajes como practicantes del lenguaje y como miembros de grupos de trabajo.

Finalmente, ofrecer a todos los niños oportunidades de comparar producciones que ellos mismos han realizado en diferentes momentos del año escolar les permite apreciar sus avances personales. Una oportunidad privilegiada es la de contrastar sus respuestas en las evaluaciones realizadas al comienzo y al final de un año escolar. En la investigación dirigida por Kaufman, los niños sabían que volverían a realizar las mismas tareas al terminar el año y podrían comparar los resultados iniciales y finales. La posibilidad de realizar esta comparación resultó muy gratificante tanto para los chicos como para los docentes: los primeros pudieron tomar conciencia de sus avances y los maestros no solo comprobaron los aprendizajes de sus alumnos sino que pudieron emocionarse ante sus reacciones.



Referencias bibliográficas

- Allal, Linda. (1979). "Stratégies d'évaluation formative: conceptions psychopédagogiques et modèles d'application", en Allal, Cardinet y Perrenoud (ed.). *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*. Berna. Peter Lang.
- Anijovich, Rebeca. (comp.) (2010). *La evaluación significativa*. Buenos Aires. Paidós.
- Ferreiro, Emilia. (1990). "Desarrollo de la alfabetización. Psicogénesis", en Yetta Goodman (comp.). *Los niños construyen su lecto-escritura*. Buenos Aires. Aique.
- Ferreiro, Emilia, C. Pontecorvo, N. Ribeiro Moreira e I. García Hidalgo. (1996). *Caperucita Roja aprende a escribir*. Barcelona. GEDISA.
- Fruyt, M. y J. M. Reichler-Béguelin. (1990). "La notion de "mot" en latin et dans d'autres langues indo-européennes anciennes ", en *Modèles linguistiques XII* (1), p. 21-46. (citado por E. Ferreiro y otras, 1996).
- Jorba y Sanmartí. (1993). "La función pedagógica de la evaluación", en *Aula de Innovación Educativa* N° 20, p. 20-30.
- Kaufman, Ana María; M. Gómez Palacio y cols. (1982). *Implementación en el aula de nuevas concepciones sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura*. México. SEP-OEA.
- Kaufman, Ana María (coord.). (2012). *El desafío de evaluar... procesos de lectura y escritura*. Buenos Aires. Aique.
- Lerner, Delia, G. Caneschi y otros. (1982). "La lengua escrita: proceso de construcción y aprendizaje en el aula", en *Memorias de la Primera Jornada Nacional de Lectura*. Caracas. Ministerio de Educación-OEA.
- Meirieu, Philippe. (1989). Prefacio al libro de Charles Hadji: *L'évaluation, règles du jeu*. París. ESF éditeur.
- Nemirovsky, Myriam. (1995). "Leer no es lo inverso de escribir", en Teberosky, A. y Tolchinsky, L. (comps.). *Más allá de la alfabetización*. Buenos Aires. Santillana.
- Parkes, M. B. (1987). "The contribution of insular scribes of the seventh and eight centuries to the 'Grammar of Legibility'". En A. Maierú (comp.). *Grafia ed Interpunzione del latino nel medioevo* Roma. Edizioni dell'Ateneo, p. 15-31 (citado por Emilia Ferreiro y otras, 1996).
- Scriven, M. (1967). "The methodology of evaluation". En Tyler, Gagné et Scriven: *Perspectives of curriculum evaluation*, p. 39-83. Chicago. Rand Mac Nally. Citado por F.Campanale (2001). *Cours sur l'évaluation*.
- Teberosky, Ana. (1982). "Construcción de escrituras a través de la interacción grupal", en E. Ferreiro y M. Gómez Palacios (comp.). *Nuevas perspectivas en los procesos de lectura y escritura*. México. Siglo XXI.

Anexo

Versión completa de las tareas propuestas a los alumnos en el instrumento de evaluación analizado en este Seminario.

Este encabezado debe ser llenado por el docente al finalizar la evaluación

| | |
|-----------------|-----------------------|
| Escuela: | Fecha: |
| Alumno: | Año y Sección: |

ESCRITURA

1) ESCRIBÍ TU NOMBRE:

2) ESCRIBÍ EL NOMBRE DE LOS SIGUIENTES ANIMALES:



3) ESCRIBÍ LA CONVERSACIÓN ENTRE CAPERUCITA ROJA Y EL LOBO CUANDO SE ENCUENTRAN EN EL BOSQUE.

1. HACÉ UNA LÍNEA ENTRE CADA DIBUJO Y EL NOMBRE CORRESPONDIENTE:



CASTILLO



OGRO



BRUJA



REY



CORONA

PRINCESA

2. HACÉ UNA LÍNEA ENTRE CADA DIBUJO Y EL TÍTULO DEL CUENTO CORRESPONDIENTE:



CAPERUCITA ROJA

LA CENICIENTA

PINOCHO

LA SIRENITA

BLANCANIEVES Y LOS SIETE ENANITOS

3) HACÉ UNA LÍNEA ENTRE CADA TÍTULO Y LA PISTA CORRESPONDIENTE:

| | |
|--|--|
| CAPERUCITA ROJA | ERA UN MUÑECO DE MADERA Y CADA VEZ QUE MENTÍA LE CRECÍA LA NARIZ. |
| BLANCANIEVES Y LOS SIETE ENANITOS | EL PRÍNCIPE RECOGIÓ EL ZAPATITO DE CRISTAL EN LA ESCALERA. |
| PINOCHO | EL PRÍNCIPE TROPEZÓ CON LA CAJA DE CRISTAL Y EL PEDAZO DE MANZANA ENVENENADA SE DESPEGÓ DE LA GARGANTA DE LA NIÑA. |
| LA CENICIENTA | |

SEMINARIO ACERCA DE LA EVALUACIÓN - I

ACTIVIDADES PARA DOCENTES

SEMINARIO ACERCA DE LA EVALUACIÓN - I

ACTIVIDAD 1: Trabajo Práctico

Análisis de condiciones creadas por la enseñanza y categorización de escrituras infantiles

Introducción

En la primera parte de este Seminario -La evaluación a comienzos del año escolar- analizamos condiciones creadas por la enseñanza y planteamos algunas situaciones que permiten acceder a los conocimientos de los niños.

Para este Trabajo Práctico hemos decidido hacer énfasis sólo en algunas de las condiciones que es necesario crear para favorecer la alfabetización de los alumnos de la Unidad Pedagógica y profundizar en las conceptualizaciones de los niños acerca del sistema de escritura.

Instrucciones para el desarrollo del Trabajo Práctico

La actividad consiste, por una parte, en analizar algunas condiciones creadas por la enseñanza y, por otra parte, en categorizar escrituras correspondientes a diferentes momentos del proceso constructivo realizado por los niños.

El punto de llegada para cumplir con este Trabajo Práctico incluye el análisis del papel que cumplen en la alfabetización inicial la Biblioteca del aula, los nombres de los alumnos, el banco de datos y la lista de cuentos leídos, así como la categorización fundamentada de las escrituras infantiles que se proponen.

Primeramente se desarrollará un Foro preparatorio cuyas fechas de apertura y cierre serán informadas por los tutores. El Foro lleva el mismo número que la actividad, en este caso 1, y lo hallarán en el mismo espacio del Seminario.

El intercambio en el Foro tiene el propósito de ayudar en el análisis: aclarar dudas, compartir discusiones e intercambiar sobre la participación de los niños en la cultura escrita (en particular con respecto al uso de la Biblioteca del aula y la lista de cuentos leídos a través del docente) y sobre las estrategias docentes que pueden poner en acción los maestros para propiciar la autonomía de sus alumnos al buscar información que necesitan cuando leen o cuando escriben por sí mismos. El Foro preparatorio tiene la función de lograr que los estudiantes de este Postítulo puedan realizar un Trabajo Práctico lo más elaborado posible. (Estos Foros preparatorios no llevan evaluación de los tutores pues están al servicio de las necesidades de los cursantes).

Una vez finalizado el Foro, los equipos contarán con un tiempo para concluir la elaboración del Trabajo Práctico (las fechas serán indicadas por los tutores). Este se entregará adjuntando el archivo en el espacio de Trabajos Prácticos que hallarán en el aula virtual, en el Seminario.

Extensión máxima del Trabajo Práctico: 3 páginas, Arial 12, espacio y medio.

Cada equipo recibirá una devolución por parte de los tutores de manera privada. Si los tutores considerasen que el informe no resulta suficiente para ser aprobado, los cursantes recibirán una devolución que los orientará para revisar los aspectos necesarios en el transcurso del dictado del Seminario (si fuese indispensable, también existirá otra oportunidad posterior).

Actividad preparatoria: Foro de intercambio

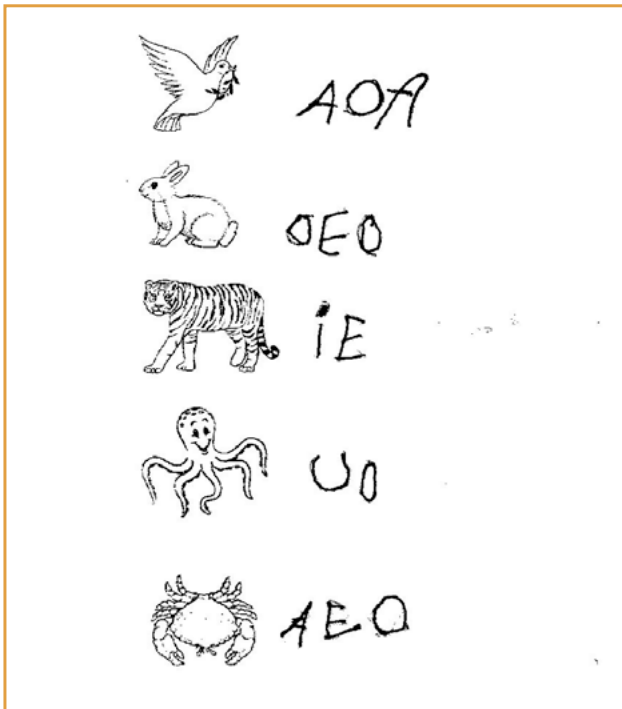
1> Comenten cuáles de las cuatro propuestas vinculadas con la lectura y la escritura mencionadas en este Seminario -biblioteca, lista de nombres propios, banco de datos y lista de cuentos leídos- pudieron implementar en sus aulas y cuáles fueron las ventajas obtenidas y los obstáculos enfrentados.

2> ¿Cuáles son las conceptualizaciones que los niños elaboran acerca del sistema de escritura en diferentes momentos de su proceso constructivo? Piensen sus respuestas y discúptanlas apoyándose en el punto “Las intervenciones en acción” del Documento Transversal N° 3 y en los siguientes textos de Emilia Ferreiro de 1991: “La construcción de la escritura en el niño” -incluido en la bibliografía del Módulo 2- y “Desarrollo de la alfabetización: psicogénesis”.

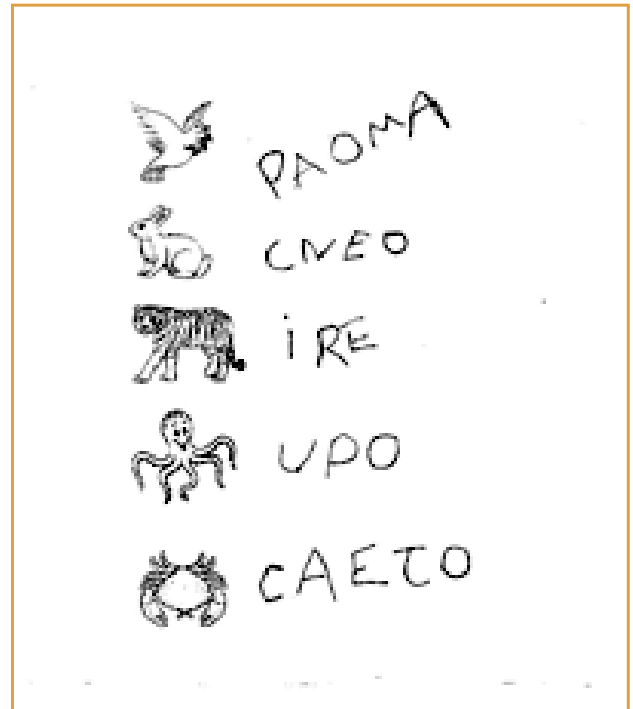
Trabajo Práctico

Análisis de condiciones creadas por la enseñanza y categorización de escrituras infantiles

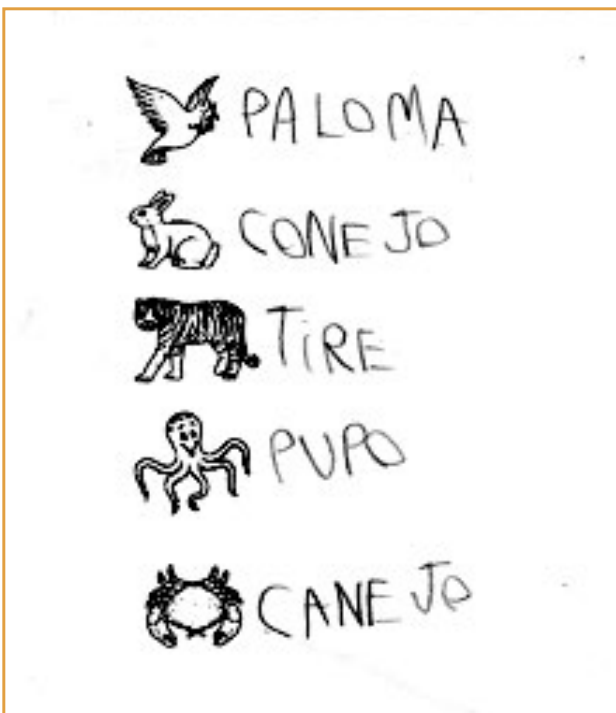
- Desarrollen cuál es el papel que cumplen la lista de los nombres de los alumnos, el banco de datos y la lista de cuentos leídos en el aprendizaje de la lectura y la escritura.
- Categoricen las siguientes escrituras utilizando la bibliografía leída y el cuadro que aparece en la página 17 de este Seminario. Fundamenten, en cada caso, su decisión.



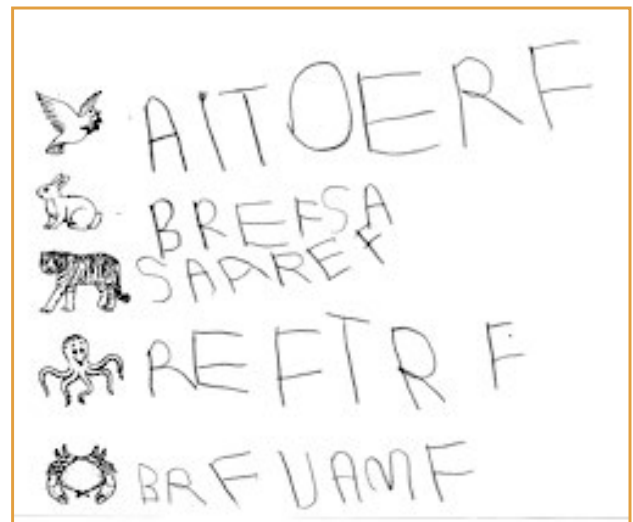
Anita



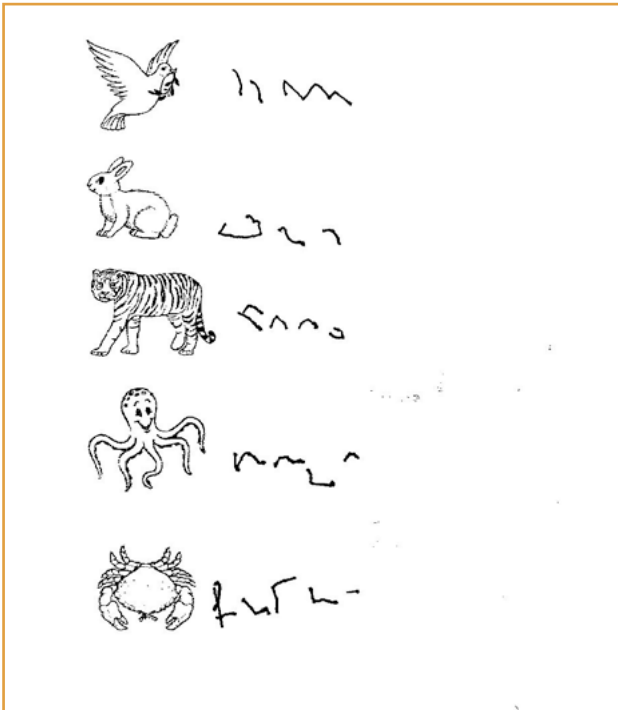
Santiago



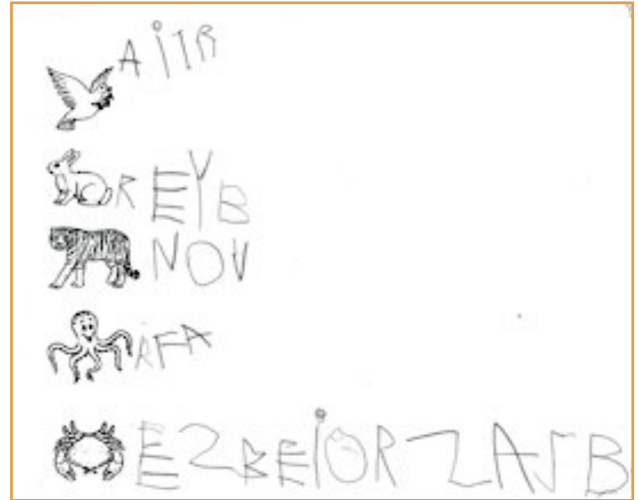
Pedro



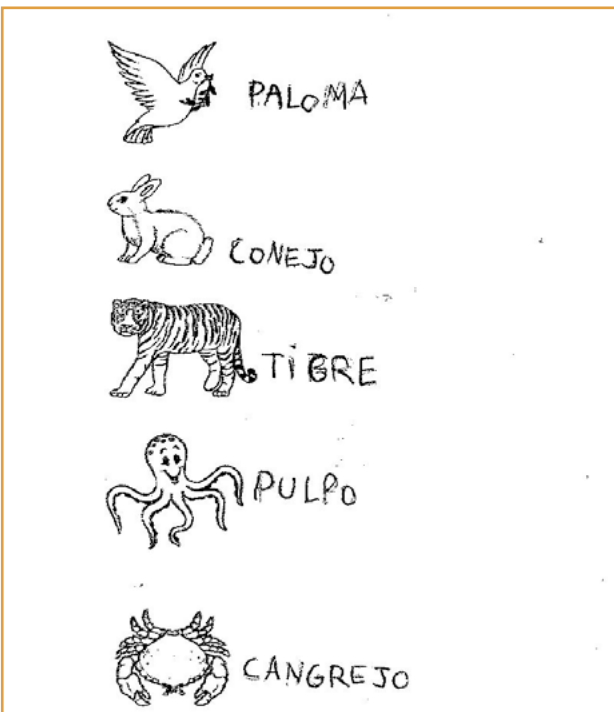
Uma



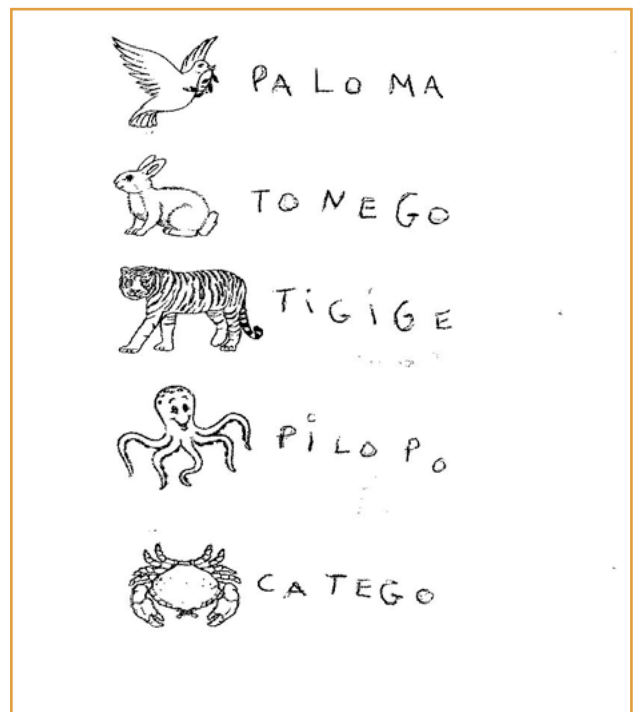
Leandro



Agostina



Alma



Daiana

SEMINARIO ACERCA DE LA EVALUACIÓN - I

ACTIVIDAD 2: Trabajo Práctico

Análisis del desarrollo de situaciones de lectura y situaciones de escritura

Introducción

Los Trabajos Prácticos N° 2 y 3 se diseñaron para que los docentes puedan apreciar y analizar los avances realizados por sus alumnos en un período de tres o cuatro meses. Por esa razón, en los dos casos se proponen actividades semejantes.

Este trabajo propone el **análisis de los intercambios sostenidos por los niños en el curso de situaciones de lectura y escritura, de las producciones finales y de las estrategias lectoras puestas en juego.**

Instrucciones para el desarrollo del Trabajo Práctico

La actividad consiste en implementar en el aula una situación de escritura y otra de lectura que los alumnos realizarán por parejas y registrar los intercambios.

Primeramente se desarrollará un Foro preparatorio cuyas fechas de apertura y cierre serán informadas por los tutores. El Foro lleva el mismo número que la actividad, en este caso 2, y lo hallarán en el mismo espacio del Seminario.

El intercambio en el Foro tiene el propósito de ayudar en el análisis: aclarar dudas, compartir discusiones e intercambiar sobre el diseño de las situaciones de lectura y escritura a implementar, el agrupamiento de los niños y la puesta en aula de esas situaciones a fin de registrar las interacciones en una pareja de niños.

El Foro preparatorio tiene la función de lograr que los estudiantes de este Postítulo puedan realizar un Trabajo Práctico lo más elaborado posible. (Estos Foros preparatorios no llevan evaluación de los tutores pues están al servicio de las necesidades de los cursantes).

Una vez finalizado el Foro, los equipos contarán con un tiempo para concluir la elaboración del Trabajo Práctico (las fechas serán indicadas por los tutores). Este se entregará adjuntando el archivo en el espacio de Trabajos Prácticos que hallarán en el aula virtual, en el Seminario.

Extensión máxima del Trabajo Práctico: 7 páginas, Arial 12, espacio y medio.
Denominación del archivo: Seminario Evaluación I Actividad 2 Apellidos

Actividad preparatoria: Foro de intercambio

Cada docente llevará a cabo en su aula una situación de lectura y otra de escritura que los alumnos realizarán por parejas y registrará los intercambios que tengan lugar en una de ellas. El maestro puede seleccionar parejas diferentes para las dos situaciones o bien registrar en los dos casos las interacciones de una misma pareja.

Para el desarrollo de las actividades que se proponen a continuación, es importante que el docente cuente con la colaboración de otro miembro del equipo de escuela (maestra del grado paralelo, directora, etc.) a fin de registrar lo más cuidadosamente posible los intercambios.

Escritura

La maestra recomienda a sus alumnos que discutan y se pongan de acuerdo acerca de cómo van a escribir lo que les solicita. Los alienta para que revisen y corrijan si lo consideran necesario.

Las actividades que se proponen a continuación pueden ser realizadas con todo el grupo, seleccionando a qué parejas se plantea cada situación (escritura de una lista o de un texto breve) en función del estado de conocimiento de los alumnos.

Antes de realizar la actividad, la maestra selecciona una pareja con el objeto de grabar los intercambios verbales de esos niños durante la escritura.

Las situaciones de escritura son:

a ➤ Escritura de una lista de cinco o seis nombres de animales, de juguetes, de personajes de cuentos, etcétera. Esta actividad se realizará con niños que produzcan escrituras silábicas utilizando, al menos, las vocales correspondientes.

b ➤ Producción de un texto de entre cinco y diez renglones de longitud, que podría consistir en la reescritura de un diálogo de algún cuento conocido, la descripción de la casita de Hansel y Gretel o la caracterización de los lobos o brujas de los cuentos, según lo que se haya leído. Esta actividad se realizará con niños que ya escriban, al menos, de manera cuasi-alfabética.

Al analizar cualquiera de las situaciones antes propuestas, se considerará tanto la interacción entre los integrantes de la pareja seleccionada como las características de las producciones obtenidas.

Lectura

La maestra recomienda a sus alumnos que se pongan de acuerdo acerca de qué dice en los textos que se les proponen. Los alienta para que los integrantes de cada pareja participen activamente como lectores.

Las actividades que se proponen a continuación –al igual que en el caso de la situación de escritura- pueden ser realizadas con todo el grupo. El docente seleccionará a qué parejas plantear cada situación (lectura de una lista o de un texto continuo conocido) en función del estado de conocimiento de los alumnos.

Antes de realizar la actividad, la maestra elige una pareja con el objeto de grabar los intercambios verbales de esos niños durante la lectura.

Las situaciones de lectura son:

a ➤ Lectura de una lista de cinco nombres de elementos que pertenecen a una misma clase. Por ejemplo, puede tratarse de una lista de nombres de animales o de juguetes o de personajes de cuentos. Esta actividad se realizará con parejas de niños que ya dispongan de cierto repertorio de indicios que les permitan identificar determinadas palabras de una lista.

b ➤ Lectura de un texto continuo conocido: un diálogo entre dos personajes de un cuento, como el de Hansel y Gretel propuesto en el Módulo 3 o el de Caperucita y el lobo incluido en el Documento Transversal N°2.

La consigna para estas situaciones debe favorecer la anticipación del significado por parte de los niños. En la situación a), el maestro anuncia que la lista incluye –por ejemplo- nombres de animales de la selva. En la situación b), informa que el texto que van a leer es, por ejemplo, el diálogo entre Caperucita y el lobo en su primer encuentro en el bosque.

Al analizar cualquiera de las situaciones antes propuestas, se tomará en cuenta la interacción entre los integrantes de la pareja seleccionada considerando los aportes de cada niño a la interpretación del texto.

Foro

Este foro permanecerá abierto a fin de compartir ideas, consultas o sugerencias para el diseño, puesta en aula y análisis de las situaciones.

Trabajo Práctico

Describir y analizar el desarrollo de las situaciones de lectura y escritura de la/las parejas cuyas interacciones se hayan registrado.

➤ Al analizar la situación de escritura, pueden considerarse –entre otros- los siguientes aspectos:

- ¿Cuál fue la escritura inicial y cómo participó cada chico en su producción?
- ¿Hubo relectura? ¿Hicieron modificaciones al releer? ¿Las modificaciones fueron propuestas por ambos y consensuadas o bien hubo uno que llevaba la voz cantante?
- ¿Hay diferencias entre la escritura inicial y la final? En caso de que así sea, ¿cómo pueden caracterizarse esas diferencias?

➤ Al analizar la situación de lectura,

- ¿Cómo abordaron la actividad?, ¿realizaron anticipaciones previas al enfrentamiento con el texto y luego verificaron?, ¿recurrieron a indicios provistos por el texto para decidir acerca del significado?, ¿qué indicios les permitieron decidir qué dice en cada parte del texto?, ¿establecieron relaciones entre algunas letras presentes en el texto a interpretar y palabras conocidas por ellos?
- ¿Qué aportes hizo cada miembro de la pareja a la comprensión del texto?
- ¿Lograron elaborar una interpretación aproximada del texto?, ¿cuáles fueron las condiciones que les permitieron hacerlo?, ¿qué obstáculos enfrentaron?



Referencias bibliográficas

➤ Castedo, M. (1999): *¿Dónde dice, qué dice, cómo dice?* En: Castedo, M., Siro, A. y Molinari, C.: **Enseñar y aprender a leer**. Novedades Educativas. Buenos Aires.

➤ Molinari, C. y Castedo, M. (2008): *Análisis de clases*. En: **La lectura en la alfabetización inicial. Situaciones didácticas en el jardín y la escuela**. Provincia de Buenos Aires: Dirección General de Cultura y Educación.
Disponible en: <https://goo.gl/T6pjYm>

➤ Kaufman, A.M. y Lerner, D.: *La evaluación en el transcurso del año escolar. Indicadores de Avance*. En: **Seminario Acerca de la Evaluación I**. (Pp. 31 – 36).

➤ Molinari, C. y Corral, A. (2008): *Producción de una lista de palabras con los compañeros*. En: **La escritura en la alfabetización inicial**. Provincia de Buenos Aires: Dirección General de Cultura y Educación.
Disponible en: <https://goo.gl/T6pjYm>

SEMINARIO ACERCA DE LA EVALUACIÓN - I

ACTIVIDAD 3: Trabajo Práctico

Análisis comparativo del desarrollo de situaciones de lectura y situaciones de escritura

Introducción

Los Trabajos Prácticos N° 2 y 3 se diseñaron para que los docentes puedan apreciar y analizar los avances realizados por sus alumnos en un período de tres o cuatro meses. Por esa razón, en los dos casos se proponen actividades semejantes.

Este trabajo propone un **análisis comparativo de los intercambios sostenidos por los niños, de las producciones finales y de las estrategias lectoras puestas en juego en diferentes momentos del año escolar.**

El objetivo de este trabajo es detectar avances realizados por los alumnos en lectura y escritura, comparando las respuestas de los niños con las obtenidas en el Trabajo Práctico N°2.

Instrucciones para el desarrollo del Trabajo Práctico

La actividad consiste en implementar en el aula una situación de escritura y otra de lectura que los alumnos realizarán por parejas y registrar algunos intercambios, específicamente, ante las mismas parejas de niños que hayan registrado en el Trabajo Práctico N°2.

Primeramente se desarrollará un Foro preparatorio cuyas fechas de apertura y cierre serán informadas por los tutores. El Foro lleva el mismo número que la actividad, en este caso 3, y lo hallarán en el mismo espacio del Seminario I.

El intercambio en el Foro tiene el propósito de ayudar en el análisis: aclarar dudas, compartir discusiones e intercambiar sobre el diseño de las situaciones de lectura y escritura a implementar, el agrupamiento de los niños y la puesta en aula de esas situaciones a fin de registrar las interacciones entre los niños que conforman la pareja.

El Foro preparatorio tiene la función de lograr que los estudiantes de este Postítulo puedan realizar un Trabajo Práctico lo más elaborado posible. (Estos Foros preparatorios no llevan evaluación de los tutores pues están al servicio de las necesidades de los cursantes).

Una vez finalizado el Foro, los equipos contarán con un tiempo para concluir la elaboración del Trabajo Práctico (las fechas serán indicadas por los tutores). Este se entregará adjuntando el archivo en el espacio de Trabajos Prácticos que hallarán en el aula virtual, en el Seminario.

Extensión máxima del Trabajo Práctico: 10 páginas, Arial 12, espacio y medio.

Denominación del archivo: Seminario Evaluación I Actividad 3 Apellidos

Actividad preparatoria: Foro de intercambio

Cada docente llevará a cabo en su aula una situación de lectura y otra de escritura que los alumnos realizarán en parejas y registrará los intercambios realizados por las mismas parejas seleccionadas para el Trabajo Práctico N°2.

Para el desarrollo de las actividades que se proponen a continuación, es importante que el docente cuente con la colaboración de otro miembro del equipo de escuela (maestra del grado paralelo, directora, etc.) a fin de registrar lo más cuidadosamente posible los intercambios.

Escritura

La maestra recomienda a sus alumnos que discutan y se pongan de acuerdo acerca de cómo van a escribir lo que les solicita. Los alienta para que revisen y corrijan si lo consideran necesario.

Las actividades que se proponen a continuación pueden ser realizadas con todo el grupo, seleccionando a qué parejas plantear cada una (escritura de lista o de texto continuo) en función del estado de conocimiento de sus alumnos.

Como el objetivo de este trabajo es comparar el desarrollo y los resultados de esta situación con los del trabajo práctico número 2, las parejas estarán constituidas por los mismos integrantes que en la actividad preparatoria anterior. A las parejas seleccionadas para grabar y analizar se les propondrá el mismo tipo de situación que realizaron unos meses antes (escritura de lista o de texto continuo).

Las situaciones de escritura son:

a ➤ Escritura de una lista de cinco o seis nombres de animales, de juguetes, de personajes de cuentos, etcétera, que no sean los utilizados en la evaluación anterior.

b ➤ Producción de un texto de entre cinco y diez renglones de longitud, que podría consistir en la reescritura de un diálogo, en la caracterización de un personaje o la descripción de un elemento significativo de algún cuento conocido que sea diferente al propuesto en el trabajo práctico N° 2.

Al analizar el desarrollo de las situaciones a) o b), se considerará tanto la interacción entre los integrantes de la pareja como las características de las producciones obtenidas.

Lectura

La maestra recomienda a sus alumnos que se pongan de acuerdo acerca de qué dice en los textos que se les presentan. Los alienta para que los integrantes de cada pareja participen activamente como lectores.

Las actividades que se proponen a continuación –al igual que en el caso de la situación de escritura- pueden ser realizadas con todo el grupo.

La maestra registra los intercambios verbales realizados durante la lectura por los niños de la pareja seleccionada en la Actividad 2.

Las situaciones de lectura son:

a ➤ Lectura de una lista de cinco nombres de elementos que pertenecen a una misma clase. Por ejemplo, puede tratarse de una lista de nombres de animales o de juguetes o de personajes de cuentos que no sean los mismos del trabajo práctico 2.

b ➤ Lectura de una escena breve de una obra teatral que se haya leído previamente en clase.

La consigna para estas situaciones debe favorecer la anticipación del significado por parte de los niños. En la situación a), el maestro anuncia que la lista incluye –por ejemplo- nombres de personajes de cuentos. En la situación b), informa que el texto que van a leer es una escena de una obra que leyeron y comentaron en clase y anuncia cuáles son los personajes que intervienen.

En cualquiera de las situaciones antes propuestas, se tomará en cuenta la interacción entre los integrantes de la pareja seleccionada, considerando los aportes de cada niño a la interpretación del texto.

Foro

Este foro permanecerá abierto a fin de compartir ideas, consultas o sugerencias para el diseño, puesta en aula y análisis de las situaciones.

Trabajo Práctico

Elaborar un informe donde se vuelque un análisis comparativo de los intercambios sostenidos por los niños, de las producciones finales y de las estrategias lectoras puestas en juego en las actividades preparatorias 2 y 3 realizadas por las parejas seleccionadas.

➤ Al comparar las dos actividades de escritura realizadas en diferentes momentos, pueden considerarse, entre otros, los siguientes aspectos:

- ¿Qué diferencias se observan en las escrituras iniciales realizadas por los niños en la Actividad 2 y la 3?
- ¿Qué progresos cabe señalar en cuanto a la posibilidad de revisar la producción y de efectuar cambios que la mejoran?

- La participación de cada integrante de la pareja durante la producción y la revisión, ¿fue similar en las dos actividades o se registraron cambios relevantes?
 - ¿Hay diferencias entre las escrituras finales de la Actividad 2 y de la Actividad 3? En caso de que así sea, ¿cómo pueden caracterizarse esas diferencias?
- Al comparar las dos actividades de lectura realizadas en diferentes momentos, pueden considerarse, entre otros, avances relativos a:
- La coordinación entre anticipación y verificación.
 - El repertorio de indicios provistos por el texto que los niños pueden tomar en cuenta para verificar o rechazar sus anticipaciones.
 - El uso de diferentes fuentes de datos existentes en el aula para resolver de manera autónoma problemas que se les plantean al leer.
 - Los aportes de cada miembro de la pareja a la comprensión del texto y las posibilidades de llegar a acuerdos sobre la interpretación.
 - La elaboración de interpretaciones autorizadas por el texto.



Referencias bibliográficas

- Castedo, M. (1999): *¿Dónde dice, qué dice, cómo dice?* En: Castedo, M., Siro, A. y Molinari, C.: **Enseñar y aprender a leer**. Novedades Educativas. Buenos Aires.
- Molinari, C. y Castedo, M. (2008): *Análisis de clases*. En: **La lectura en la alfabetización inicial. Situaciones didácticas en el jardín y la escuela**. Provincia de Buenos Aires: Dirección General de Cultura y Educación.
Disponible en: <https://goo.gl/T6pjYm>
- Kaufman, A.M. y Lerner, D.: *La evaluación en el transcurso del año escolar. Indicadores de Avance*. En: **Seminario Acerca de la Evaluación - I**. (Pp. 31 – 36).
- Molinari, C. y Corral, A. (2008): *Producción de una lista de palabras con los compañeros*. En: **La escritura en la alfabetización inicial**. Provincia de Buenos Aires: Dirección General de Cultura y Educación.
Disponible en: <https://goo.gl/T6pjYm>

SEMINARIO ACERCA DE LA EVALUACIÓN - I

ACTIVIDADES EQUIPOS DIRECTIVOS

SEMINARIO ACERCA DE LA EVALUACIÓN - I

ACTIVIDAD 1: Trabajo Práctico

Planificación de una jornada con docentes sobre evaluación en la Unidad Pedagógica

Introducción

En este Seminario.I se analizan diferentes concepciones sobre la evaluación y se fundamenta una propuesta didáctica para evaluar -al comienzo del año escolar y durante su transcurso- las condiciones creadas por la enseñanza y los conocimientos elaborados por los niños. Asimismo, se incluye una exposición detallada de indicadores de avance a considerar.

El Trabajo Práctico que proponemos consiste en planificar una jornada con los docentes destinada a encarar la evaluación en la Unidad Pedagógica, lo que implica fundamentar qué temas tratados en el Seminario pondrían en primer plano así como explicitar de qué manera plantearían la discusión y a qué conclusiones aspirarían a llegar.

Instrucciones para el desarrollo del Trabajo Práctico

La actividad consiste, a partir de una lectura cuidadosa del Seminario, en jerarquizar cuáles de los temas planteados pueden resultar de mayor interés al evaluar la enseñanza y los aprendizajes, tomando en consideración la realidad específica de su escuela.

El punto de llegada para cumplir con este Trabajo Práctico incluye tanto la selección de los temas más importantes como la manera en que dichos temas se plantearían a los docentes durante la jornada y las conclusiones a las que se desearía llegar.

Primeramente se desarrollará un Foro preparatorio cuyas fechas de apertura y cierre serán informadas por los tutores. El Foro lleva el mismo número que la actividad, en este caso 1, y lo hallarán en el mismo espacio del Seminario.

El intercambio en el Foro tiene el propósito de ayudar en el análisis: compartir apreciaciones sobre la problemática de la evaluación e intercambiar sobre posibles formas de organizar una jornada para analizar esta problemática con los docentes. El Foro preparatorio tiene la función de lograr que los equipos directivos participantes en el Postítulo puedan realizar un Trabajo Práctico lo más elaborado posible. (Estos Foros preparatorios no llevan evaluación de los tutores pues están al servicio de las necesidades de los cursantes).

Una vez finalizado el Foro, los equipos contarán con un tiempo para concluir la elaboración del Trabajo Práctico (las fechas serán indicadas por los tutores). Este se entregará adjuntando el archivo en el espacio de Trabajos Prácticos que hallarán en el aula virtual, en el Seminario.

Extensión máxima del Trabajo Práctico: 3 páginas, Arial 12, espacio y medio.

Cada equipo recibirá una devolución por parte de los tutores de manera privada. Si los tutores considerasen que el informe no resulta suficiente para ser aprobado, los cursantes recibirán una devolución que los orientará para revisar los aspectos necesarios en el transcurso del dictado del Seminario (si fuese indispensable, también existirá otra oportunidad posterior).

Actividad preparatoria: Foro de intercambio

Tomando en cuenta los aportes de este Seminario, discutan con sus colegas del aula virtual cómo planificarían una reunión con docentes para tratar el tema de la evaluación en la Unidad Pedagógica. Al hacerlo, contemplen los diferentes aspectos que se solicita tomar en cuenta en el Trabajo Práctico.

Trabajo Práctico

Planificación de una jornada con docentes sobre evaluación en la Unidad Pedagógica

► Presenten el plan de una jornada con docentes para tratar el tema de la evaluación tomando en cuenta la realidad de su escuela. Desarrollen el plan considerando las siguientes cuestiones:

- ¿Qué temas tratados en el Seminario pondrían en primer plano y por qué?
- ¿Cómo plantearían la discusión con los docentes? ¿Qué situaciones problemáticas presentarían para debatir acerca de las posibles soluciones?
- Mencionen algunas conclusiones a las que les parecería interesante llegar como producto de la discusión.

SEMINARIO ACERCA DE LA EVALUACIÓN - I

ACTIVIDAD 2: Trabajo Práctico

Informe sobre una reunión con docentes de la UP: conceptos centrales relativos a la evaluación

Introducción

En el **Seminario Acerca de la Evaluación - I** se analizan diferentes concepciones sobre la evaluación y se fundamenta una propuesta didáctica para evaluar -al comienzo del año escolar y durante su transcurso- las condiciones creadas por la enseñanza y los conocimientos elaborados por los niños. Asimismo, se incluye una exposición detallada de indicadores de avance a considerar.

El Trabajo Práctico que proponemos consiste en planificar y realizar una reunión con los docentes de la Unidad Pedagógica, destinada a debatir sobre los conceptos centrales relativos a la evaluación. Ello implica decidir acerca de los temas que pondrían en primer plano así como explicitar de qué manera plantearlos y a qué conclusiones aspirarían a llegar. Seguidamente, sería necesario desarrollar la reunión y registrarla, a la vez que informar sobre los principales intercambios y conclusiones.

Instrucciones para el desarrollo del Trabajo Práctico

El punto de llegada para cumplir con este Trabajo Práctico es el informe de la reunión.

Primeramente se desarrollará un Foro preparatorio cuyas fechas de apertura y cierre serán informadas por los tutores. El Foro lleva el mismo número que la actividad (Seminario Evaluación I, Actividad 2). Lo hallarán en el mismo espacio del Seminario.

El intercambio en el Foro tiene el propósito de ayudar en el análisis: compartir apreciaciones sobre la problemática de la evaluación e intercambiar sobre posibles formas de organizar una jornada. El Foro preparatorio tiene la función de lograr que los equipos directivos participantes en el Postítulo puedan realizar un Trabajo Práctico lo más elaborado posible. (Estos Foros preparatorios no llevan evaluación de los tutores pues están al servicio de las necesidades de los cursantes).

Una vez finalizado el Foro, los equipos contarán con un tiempo para concluir la elaboración del Trabajo Práctico (las fechas serán indicadas por los tutores). Este se entregará adjuntando el archivo en el espacio de Trabajos Prácticos que hallarán en el aula virtual, en el Seminario.

Extensión máxima del Trabajo Práctico: 7 páginas, Arial 12, espacio y medio.

Denominación del archivo: Seminario Evaluación I Actividad 2 Apellidos

Foro preparatorio

A partir de una relectura cuidadosa del Seminario I, la actividad consiste en jerarquizar cuáles de los temas planteados pueden resultar de mayor interés al evaluar la enseñanza y los aprendizajes, tomando en consideración la realidad específica de su escuela.

➤ Revisar el plan que elaboraron en el trabajo práctico solicitado para el **Seminario Acerca de la Evaluación – I**. Los aspectos centrales propuestos para esa planificación eran:

- ¿Qué temas tratados en el **Seminario Acerca de la Evaluación - I** pondrían en primer plano y por qué?
- ¿Cómo plantearían la discusión con los docentes? ¿Qué situaciones problemáticas presentarían para debatir acerca de las posibles soluciones?
- Mencionen algunas conclusiones a las que les parecería interesante llegar como producto de la discusión.

➤ Realizar las modificaciones que considere pertinentes en virtud de la experiencia de los docentes que actualmente se desempeñan en la Unidad Pedagógica.

➤ Llevar a cabo la reunión, registrarla e informar.

Trabajo Práctico

Elaborar un informe en el que:

- se analicen los intercambios fundamentales sostenidos por los participantes;
- se reseñen las conclusiones a las que hayan arribado.

SEMINARIO ACERCA DE LA EVALUACIÓN - I

ACTIVIDADES PARA SUPERVISORES

SEMINARIO ACERCA DE LA EVALUACIÓN - I

ACTIVIDAD 1: Trabajo Práctico

Planificación de una jornada con directores sobre evaluación en la Unidad Pedagógica

Introducción

En este Seminario.I se analizan diferentes concepciones sobre la evaluación y se fundamenta una propuesta didáctica para evaluar -al comienzo del año escolar y durante su transcurso- las condiciones creadas por la enseñanza y los conocimientos elaborados por los niños. Asimismo, se incluye una exposición detallada de indicadores de avance a considerar.

El Trabajo Práctico que proponemos consiste en planificar una jornada con los directivos destinada a encarar la evaluación en la Unidad Pedagógica, lo que implica fundamentar qué temas tratados en el Seminario pondrían en primer plano así como explicitar de qué manera plantearían la discusión y qué conclusiones podrían elaborarse a partir del intercambio.

Instrucciones para el desarrollo del Trabajo Práctico

La actividad consiste en jerarquizar, a partir de una lectura cuidadosa del Seminario, cuáles de los temas planteados pueden resultar de mayor interés al evaluar la enseñanza y los aprendizajes, tomando en consideración la realidad de las escuelas supervisadas por los cursantes.

El punto de llegada para cumplir con este Trabajo Práctico incluye tanto la selección de los temas fundamentales como la forma en que se plantearían a los directivos durante la jornada y las conclusiones a las que se desearía llegar.

Primeramente se desarrollará un Foro preparatorio cuyas fechas de apertura y cierre serán informadas por los tutores. El Foro lleva el mismo número que la actividad, en este caso 1, y lo hallarán en el mismo espacio del Seminario.

El intercambio en el Foro tiene el propósito de ayudar en el análisis: compartir apreciaciones sobre la problemática de la evaluación e intercambiar sobre posibles formas de organizar una jornada para analizar esta problemática con los directivos. El Foro preparatorio tiene la función de lograr que los supervisores participantes en el Postítulo puedan realizar un Trabajo Práctico lo más elaborado posible. (Estos Foros preparatorios no llevan evaluación de los tutores pues están al servicio de las necesidades de los cursantes).

Una vez finalizado el Foro, los equipos contarán con un tiempo para concluir la elaboración del Trabajo Práctico (las fechas serán indicadas por los tutores). Este se entregará adjuntando el archivo en el espacio de Trabajos Prácticos que hallarán en el aula virtual, en el Seminario.

Extensión máxima del Trabajo Práctico: 3 páginas, Arial 12, espacio y medio.

Cada equipo recibirá una devolución por parte de los tutores de manera privada. Si los tutores considerasen que el informe no resulta suficiente para ser aprobado, los cursantes recibirán una devolución que los orientará para revisar los aspectos necesarios en el transcurso del dictado del Seminario (si fuese indispensable, también existirá otra oportunidad posterior).

Actividad preparatoria: Foro de intercambio

Tomando en cuenta los aportes de este Seminario, discutan con sus colegas del aula virtual cómo planificarían una reunión con directivos para tratar el tema de la evaluación en la Unidad Pedagógica. Al hacerlo, contemplen los diferentes aspectos que se solicita tomar en cuenta en el Trabajo Práctico.

Trabajo Práctico

Planificación de una jornada con directores sobre evaluación en la Unidad Pedagógica

► Presenten el plan de una jornada con directivos para tratar el tema de la evaluación, considerando la situación real de las escuelas que supervisan. Desarrollen el plan tomando en cuenta las siguientes cuestiones:

- ¿Cuáles de los temas tratados en el Seminario pondrían en primer plano y por qué? ¿Cómo incide en esta selección la situación existente en las escuelas que ustedes supervisan?
- ¿Cómo plantearían la discusión con los directivos? ¿Qué situaciones problemáticas presentarían para debatir acerca de las posibles soluciones?
- Mencionen algunas conclusiones a las que les parecería interesante llegar como producto de la discusión.

SEMINARIO ACERCA DE LA EVALUACIÓN - I

ACTIVIDAD 2: Trabajo Práctico

Informe sobre una jornada realizada con directivos acerca de la evaluación en la Unidad Pedagógica

Introducción

En este **Seminario Acerca de la Evaluación - I** se analizan diferentes concepciones sobre la evaluación y se fundamenta una propuesta didáctica para evaluar -al comienzo del año escolar y durante su transcurso- las condiciones creadas por la enseñanza y los conocimientos elaborados por los niños. Asimismo, se incluye una exposición detallada de indicadores de avance a considerar.

El Trabajo Práctico que proponemos consiste en planificar y realizar una jornada con los directivos destinada a encarar la evaluación en la Unidad Pedagógica, lo que implica:

- Revisar la planificación de la reunión diseñada para la Actividad 1 de este mismo seminario y realizar las modificaciones que consideren pertinente en este momento.
- Realizar la reunión planificada con los directivos y registrarla.
- Informar sobre los intercambios sostenidos y las conclusiones alcanzadas.

Instrucciones para el desarrollo del Trabajo Práctico

La actividad consiste en revisar la planificación de la reunión diseñada para la Actividad 1, realizarla, registrarla e informarla.

El punto de llegada para cumplir con este Trabajo Práctico consiste en un informe de la jornada.

Primeramente se desarrollará un Foro preparatorio cuyas fechas de apertura y cierre serán informadas por los tutores. El Foro lleva el mismo número que la actividad, en este caso 2, y lo hallarán en el mismo espacio del Seminario.

El Foro preparatorio tiene la función de lograr que los supervisores participantes en el Postítulo puedan realizar un Trabajo Práctico lo más elaborado posible. (Estos Foros preparatorios no llevan evaluación de los tutores pues están al servicio de las necesidades de los cursantes).

Una vez finalizado el Foro, los equipos contarán con un tiempo para concluir la elaboración del Trabajo Práctico (las fechas serán indicadas por los tutores). Este se entregará adjuntando el archivo en el espacio de Trabajos Prácticos que hallarán en el aula virtual, en el Seminario.

Extensión máxima del Trabajo Práctico, con relatos y registros de la reunión: 7 páginas, Arial 11, espacio 1,15.

Denominación del archivo: "Seminario Evaluación I Actividad 2 Apellido de los integrantes".

Foro preparatorio

➤ Revisar el plan que habían elaborado en el trabajo práctico solicitado para el **Seminario Acerca de la Evaluación – I**.

Como ustedes recordarán, los aspectos centrales propuestos para esa planificación eran:

- ¿Cuáles de los temas tratados en el Seminario pondrían en primer plano y por qué? ¿Cómo incide en esta selección la situación existente en las escuelas que ustedes supervisan?
 - ¿Cómo plantearían la discusión con los directivos? ¿Qué situaciones problemáticas presentarían para debatir acerca de las posibles soluciones?
 - Mencionen algunas conclusiones a las que les parecería interesante llegar como producto de la discusión.
- Realizar las modificaciones que considere pertinentes en virtud de las experiencias ya realizadas por los directivos que participarán en la reunión.
- Llevar a cabo la reunión y registrarla.

Trabajo Práctico

Elaborar un informe en el que:

- se analicen los intercambios fundamentales sostenidos por los participantes;
- se reseñen las conclusiones a las que hayan arribado.

SEMINARIO ACERCA DE LA EVALUACIÓN - II

Compartimos con ustedes el mensaje que Silvia Storino, Directora de Educación Primaria del Ministerio de Educación de la Nación, ha escrito para todos los cursantes del Postítulo.

En este Seminario ustedes tendrán oportunidad de encontrarse con el pensamiento pedagógico de una gran compañera a la que quisiera, en estas breves frases, hacer un cálido reconocimiento: Stella Maldonado.

En sus palabras se hace visible una tradición pedagógica de la que este Postítulo y, en general, las políticas educativas llevadas adelante desde el Ministerio Nacional en estos años se sienten herederos; aquella que tiene una profunda confianza en la escuela, en la potencialidad de los docentes por enseñar a todos con alegría y con la convicción de que ese es el trabajo que elegimos y el que volveríamos a elegir.

Stella fue una gran dirigente gremial. Durante el desarrollo de la Resolución 174, estuvo muy atenta a su escritura. Señaló con meticulosidad los cuidados que la Resolución debía considerar para que los cambios propuestos pudieran hacerse efectivos. Defendió la Unidad Pedagógica de los embates que el pensamiento conservador intentó, con poco éxito, instalar. No dudó en expresar su apoyo a esta Resolución, que de su mano ganó calidad y solidez.

En ella, están presentes las preocupaciones de una pedagogía que, lejos de distanciarse de los principios políticos rectores y de la pelea por mejores condiciones laborales, las asume como parte de su contenido. Se trata de un pensamiento pedagógico que busca, incesantemente, no ser complaciente con los diversos modos de desigualdad que pueden hacerse presentes en la escuela y en la sociedad.

Stella será para todos nosotros una presencia constante, sus palabras siempre nos orientarán e impulsarán a seguir adelante:

“Tenemos que pensar que cada día, cuando entramos a nuestras escuelas con el colectivo de nuestros compañeros y compañeras, es una apuesta que hacemos al futuro y que en el presente está sustentada en esos pibes y pibas que nos miran todos los días expectantes, que llegan con sus historias, con sus problemas, con sus saberes previos, con sus culturas y sus amores. Somos maestros porque estamos convencidos que hay un futuro mejor para ellos y que somos parte de esa construcción. Si no pensamos que hay un futuro mejor para ellos, no podemos enseñar.”

¡Gracias Stella y hasta siempre!

SEMINARIO ACERCA DE LA EVALUACIÓN - II

Introducción

La primera parte del Seminario se ha centrado en la evaluación de los aprendizajes tanto a comienzos como en el transcurso del año escolar. En esta segunda parte, se enfocará en primer lugar el papel de las decisiones relativas al pasaje de un grado a otro en el destino escolar de los niños y, en segundo lugar, el valor de reagrupar de diferentes maneras a los alumnos como opción para fortalecer los avances de los aprendizajes.

Enfrentamos el desafío de reflexionar sobre un dispositivo escolar que está naturalizado. Como hemos visto en el Módulo *“Fundamentos Político-Pedagógicos. La alfabetización inicial en la Unidad Pedagógica”*, la escuela graduada parece colocarnos ante la opción ineludible de que los alumnos pasen de grado o repitan y, al mismo tiempo, nos impone la inmovilidad de los grupos constituidos en cada año escolar.

A lo largo de esta parte del Seminario, nos proponemos tanto poner en tela de juicio las bondades de la repitencia como plantear alternativas que tienden a movilizar la rígida separación entre los grupos a través de reagrupamientos variados y provisorios de los alumnos.

Las trayectorias escolares: ¿repetir o avanzar?

Cuando nos aproximamos a la finalización del año lectivo, nos preguntamos qué decisiones son más favorables para garantizar que, en el año siguiente, nuestros alumnos continúen progresando como lectores y escritores.

Aunque tengamos la certeza de que todos los niños han avanzado gracias a las intervenciones adecuadas de sus maestros, sabemos que no todos llegan a escribir y a leer con la misma autonomía al final del año.

¿Cómo se encara esa situación? La cuestión se plantea tanto en 1er. grado como en 2.º, pero es en este último año cuando se agrega un tema candente: la promoción.

Según una creencia muy generalizada que trasciende los muros de las escuelas, hay una solución eficaz para resolver el problema: repetir el grado. Dentro del ámbito escolar, una investigación realizada en Canadá (Pouliot, 1998) puso de manifiesto que muchos de los docentes encuestados consideraban que la repitencia tiene efectos favorables para el aprendizaje de los alumnos. De hecho, el 91,7 % de ellos expresaron su desacuerdo con un enunciado según el cual la repitencia no es conveniente en ningún caso. Por otra parte, también eran muchos los que afirmaban que, si hay que hacer repetir a un niño, es mejor tomar esa decisión antes de que llegue a 4.º grado porque dudan de la eficacia de la repetición en los años siguientes.

Los docentes que consideran eficaz la repetición temprana creen que ayuda al alumno inmaduro, que no perjudica la autoestima, que no acarrea dificultades de comportamiento y que no etiqueta a los niños de manera permanente.

Sin embargo, como veremos a continuación, tanto las decisiones de muchos países como los resultados de rigurosas investigaciones contradicen esas creencias.

Los países que están a la cabeza de los resultados en las pruebas internacionales organizan la trayectoria de los niños a lo largo de la escuela primaria sin contemplar la repitencia como opción.

Es lo que ocurre, por ejemplo, en Finlandia, Noruega, Suecia, Irlanda, Holanda, Canadá, Corea del Sur, Japón y Singapur. El Reino Unido, colocado en segundo término en el ranking mundial de Educación de la Unesco, pone en primer plano que los niños y adolescentes cursen todos los años con los mismos compañeros, sin que ninguno se quede atrás. En China han ido incluso más lejos: la reprobación de los alumnos está prohibida por ley.

Ahora bien, en otros países donde la repitencia ha sido una posibilidad, se realizaron numerosas investigaciones para analizar sus efectos.

Citemos en primer lugar una reseña de 702 estudios encargados por el Banco Mundial y realizados entre 1971 y 1981, en diversos países de América Latina, de Asia y algunos europeos (Dutra Coelho da Rocha, 1983). Los resultados muestran claramente que la repitencia es perjudicial tanto desde el punto de vista educativo como desde el punto de vista económico porque afecta negativamente el aprendizaje y la igualdad de oportunidades, incrementa el riesgo de expulsión del sistema educativo, no aumenta la homogeneidad de los grupos y encarece los costos de la educación.

En Francia y en Brasil se han realizado numerosas investigaciones para evaluar hasta qué punto la repitencia opera como recurso eficaz para el aprendizaje de los alumnos y para el sistema educativo.

Comencemos por exponer los resultados de las más relevantes investigaciones francesas.

En 1983 se realizó un estudio comparativo del desempeño de alumnos repetidores y no repetidores, dirigido por Claude Seibel y Jacqueline Levasseur.

Al finalizar 1er. grado se administró una prueba de Matemática y Lengua a través de la cual se seleccionó a alumnos “flojos” y dos meses después del inicio del año lectivo siguiente se los evaluó nuevamente. El análisis ítem por ítem puso en evidencia que los alumnos “flojos” que no habían repetido mostraban avances muy importantes en las dos áreas, en tanto que los repetidores no habían progresado.

Muchos otros estudios posteriores confirmaron los resultados obtenidos en 1983. Finalmente, en 2005, el Ministerio de Educación de Francia promovió una investigación dirigida por Olivier Cosnefroy y Thierry Rocher que dio lugar a un informe cuyo título es “*La repitencia en el curso de la escolaridad obligatoria: nuevos análisis, idénticas constataciones*” (Ministerio de Educación Nacional, de la Enseñanza Superior y de la Investigación. Dirección de Evaluación y Prospectiva).

¹ Lamentablemente, no disponemos de indagaciones rigurosas realizadas en nuestro país sobre este tema.

Los resultados obtenidos en la investigación citada son contundentes y han sido organizados en apartados cuyos títulos expresan claramente que *la repitencia no es equitativa, es ineficaz desde el punto de vista de los progresos de los alumnos y desde el punto de vista de los resultados del sistema educativo, amplifica las desigualdades, estigmatiza a los alumnos y afecta negativamente su motivación y su expectativa de éxito.*

Revisemos algunos fundamentos de estas afirmaciones:

➤ *La repitencia no es equitativa porque resulta de una decisión que se toma sin considerar referencias externas al grupo*

Dos datos aportados por la investigación ponen claramente de manifiesto que la repitencia no es equitativa:

1 ➤ El porcentaje de repitencia es muy diferente en distintas regiones, en distintos distritos, en distintas escuelas.

2 ➤ Las pruebas estandarizadas que son administradas a toda la población escolar al final de cada nivel (en 5.º grado y en 3er. año) arrojan resultados diferentes de los obtenidos en las evaluaciones realizadas por cada docente: muchos alumnos cuyos maestros habían decidido que repitieran el año obtienen en las pruebas resultados mucho mejores que los de otros alumnos que iban a ser promovidos al año siguiente.

➤ *La repitencia es ineficaz*

- Diferentes estudios en los que se siguió la misma cohorte de 1.º a 5.º grado -considerando siempre los alumnos con bajo desempeño en las pruebas estandarizadas- mostraron que o bien no hay diferencias entre repetidores y no repetidores o bien los que pasaron al grado siguiente manejan conocimientos que los repetidores no manejan. En conclusión: se ha perdido un año para el aprendizaje y los chicos han quedado estigmatizados.
- Otros estudios muy rigurosos -realizados también en 2005- han constatado que, cuanto más temprano en la escolaridad se produce la repitencia, más graves son las consecuencias para el aprendizaje. Mostraron que muchos niños que repiten 1er. grado quedan estancados, en tanto que los que no repiten avanzan considerablemente en sus aprendizajes².

➤ *La repitencia amplifica las desigualdades*

Al comparar los datos obtenidos en las pruebas estandarizadas que, como dijimos, se administran al final de 5.º grado y de 3er. año, se comprobó que los alumnos con bajo desempeño que están cursando el año que corresponde a su edad obtienen mejores resultados que los que repiten. Esta comparación, que se realizó controlando

² Un estudio dirigido por Brais (1992) en Canadá había mostrado ya que, cuanto más temprano repite el alumno, mayor es el riesgo de que abandone sus estudios.

todas las otras variables (origen social, sexo, el hecho de asistir o no a una escuela que pertenece a una zona de atención prioritaria, el trimestre de nacimiento, etc.), permitió advertir que:

- los efectos negativos de la repitencia para el aprendizaje se incrementan en el curso de la escolaridad,
- la repitencia es un factor aún más fuerte que las variables socio-económicas porque, independientemente de éstas, el retraso escolar opera negativamente sobre el aprendizaje.

► **La repitencia estigmatiza a los alumnos y afecta negativamente tanto su motivación como su expectativa de éxito**

Los investigadores citan en su informe estudios realizados por Bressoux (2004) y por Mallet (2004) en los cuales se analizan las respuestas de los alumnos a diversos cuestionarios aplicados al finalizar a 5.º grado y 3er. año, respectivamente. Las conclusiones de estos trabajos son las siguientes:

- Los alumnos que han repetido tienen tendencia a subestimar su rendimiento escolar real. La precocidad de la repitencia amplifica este efecto.
- Al final de 3er. año, además de la auto-desvalorización, el temor al fracaso futuro está fuertemente presente en los chicos que han repetido algún año escolar, lo cual repercute en una disminución de las expectativas de los estudiantes con respecto a sus estudios posteriores.
- Quienes han repetido tienen calificaciones más bajas que otros alumnos cuyo desempeño es equivalente.

En relación con este último resultado, Bressoux afirma que es probable que el docente no mida con la misma vara a los alumnos que están repitiendo el año y a los que lo cursan por primera vez: “todo ocurre como si el retraso escolar fuera un componente negativo, implícitamente incorporado en la evaluación del docente”.

Los resultados expuestos por Cosnefroy y Rocher fueron tan impactantes que condujeron a las autoridades educativas francesas a tomar la decisión de restringir la repitencia a una única posibilidad en toda la escolaridad primaria. Es decir que, si un niño repite un grado, tiene que ser obligatoriamente promovido en todos los siguientes, por lo cual los maestros de los primeros grados evitan en lo posible decidir que un niño repetirá.

Varios estudios realizados en Brasil arribaron a conclusiones similares a las de los franceses. Consideraremos en particular los referidos a los primeros años de la escolaridad primaria.

En este sentido, son significativos los resultados de la investigación dirigida por Sérgio Costa Ribeiro (1991), quien señala: “Cálculos recientes indican que, para Brasil, la probabilidad de aprobar primer grado de un alumno que lo cursa por primera vez es casi el doble de la probabilidad del que ya es repitiendo de ese grado. La repitencia tiende a provocar nuevas repitencias y, muchas veces, desemboca en la exclusión.”

Al analizar las tasas de repitencia en el Nordeste brasileiro, el autor subraya: *“Esta práctica muestra claramente la tragedia y perversidad de nuestro sistema educativo. El primer grado es cursado en por lo menos dos años, con una crueldad en el medio: se realiza una evaluación después del primer año, donde se imputa al alumno un fracaso que ya había sido definido a priori por la cultura del sistema educativo.”*

Una investigación longitudinal realizada posteriormente en la Universidad Federal de Minas Gerais (Riani, da Silva y Machado Soares, 2009), basada en los datos proporcionados por el *Programa de Avaliação do Ciclo Inicial de Alfabetização*, analizó en dos años consecutivos los resultados de 41.635 alumnos que habían mostrado bajo desempeño en la prueba administrada a todos los niños de 3er. grado en 2008, de los cuales 36.152 habían sido promovidos a 4.º grado y 5.483 habían repetido. La prueba administrada a todos estos niños en 2009 (al año siguiente) confirmó la nocividad de la repitencia para el aprendizaje también en esta etapa inicial de la escolaridad, al poner de manifiesto que los niños que habían sido promovidos habían progresado mucho más que aquellos que habían repetido. De estos últimos sólo 453 repetían por primera vez, en tanto que más de cinco mil niños ya habían repetido hasta tres veces algún grado.

Los resultados de las investigaciones brasileiras sobre los efectos de la repitencia permitieron enfrentar una situación que venía prolongándose durante varias décadas y que fue descrita por Telma Weisz con estas estremecedoras palabras: *“Fue recién a mediados de la década de 1990 que el país llegó a darse cuenta del genocidio intelectual que era su educación pública, en especial en lo referente a la alfabetización. Era como si la mitad de la población brasileira fuese poco capaz de aprender.”*

La afirmación de Weisz estaba ampliamente justificada para la situación brasileira de esa época, ya que el índice de reprobación del primer grado en Brasil ascendía al 50%.

¿Cuál fue la decisión tomada para encarar el problema?

- Se estableció la “progresión continuada”, sin promoción ni reprobación, en todo el primer ciclo que corresponde a los primeros tres años de escolaridad.
- En la mayoría de los Estados, los dos años siguientes (4.º y 5.º) constituyen también un ciclo sin posibilidad de repetir cuarto.
- En algunos Estados, los niños que terminan el tercer año y son promovidos sin haber conseguido leer con autonomía y escribir a la par de la media de sus compañeros, cursan cuarto y quinto año en un grupo en el que se les ofrecen mejores condiciones pedagógicas: pocos alumnos, personal docente más formado e intensificación del trabajo. La expectativa de las autoridades educativas es que, a medida que se perfecciona la formación de todos los docentes de 1.º y 2.º grado, los grupos de trabajo intensivo dejen de ser necesarios.

En el caso específico del Estado de São Paulo, la Secretaría de Educación unificó en 1984 los dos primeros años de escolaridad en lo que se denominó “ciclo básico”. Esta medida fue suficiente para que, al final de este ciclo, la reprobación disminuyera en un 10%.

Extender el tiempo dedicado a la alfabetización inicial es una condición necesaria para mejorar los aprendizajes pero no suficiente para garantizar que todos los niños escriban alfabéticamente y lean con autonomía. Por esa razón, a partir de aquel momento se desarrolló una acción constante de mejoramiento de la alfabetización a través de diferentes programas que contemplan la formación de formadores y coordinadores pedagógicos, la producción de libros destinados a los alumnos, el perfeccionamiento de los docentes y la evaluación anual de los resultados obtenidos en el aprendizaje al finalizar 2.º grado.

| Año | Porcentaje de alumnos que escriben alfabéticamente y leen con autonomía | Porcentaje de alumnos que no alcanzaron las expectativas |
|------|---|--|
| 2003 | 77,9 | 22,1 |
| 2004 | 81,7 | 18,4 |
| 2005 | 84,5 | 15,5 |
| 2007 | 87,4 | 12,6 |
| 2008 | 90,2 | 9,8 |
| 2009 | 92,6 | 7,4 |
| 2011 | 94,7 | 5,3 |

Veamos los resultados de las sucesivas evaluaciones realizadas sistemáticamente a partir de 2003:

El porcentaje de alumnos que terminan 2.º grado escribiendo alfabéticamente y leyendo con autonomía siguió incrementándose hasta llegar actualmente a abarcar la totalidad de la población escolar de ese grado.

La experiencia brasilera que acabamos de reseñar constituye un antecedente significativo para afirmar que la extensión del tiempo destinado a la alfabetización inicial, el desarrollo constante de prácticas de lectura y escritura en el aula y la intensificación de las intervenciones docentes que favorecen avances en los aprendizajes son condiciones que hacen posible sentar las bases para la formación de todos los niños como lectores y productores de texto.

En agosto de 2012, Delia Lerner expuso sobre el tema tratado en esta primera parte del Seminario -en un panel compartido con Mirta Castedo, Stella Maldonado y Silvia Storino- en el marco del Segundo Encuentro Nacional de Educación Primaria. Ministerio de Educación de la Nación.

Los invitamos a ver y a escuchar esa ponencia.

 <https://vimeo.com/68218293>



Los reagrupamientos: una opción para fortalecer los avances

Un niño es alumno de un maestro pero, fundamentalmente, alumno de una escuela. Sólo la escuela en tanto institución tiene la posibilidad de seguir la trayectoria escolar completa del niño a lo largo del nivel que cursa. De allí la importancia de los registros escritos, de las trayectorias escolares más o menos documentadas, de las reuniones de los maestros por ciclos, de las discusiones entre directivos y docentes sobre la enseñanza, de los acuerdos que se establecen puertas afuera del aula.

En muchas escuelas, los equipos de maestros o el conjunto de docentes y directivos están asumiendo que brindar oportunidades para todos los niños no es lo mismo que brindar las mismas oportunidades a todos al mismo tiempo. Por esa razón, buscan diferentes modos de tomar decisiones sobre los reagrupamientos provisorios de los niños para trabajar -en cada subgrupo- determinados contenidos con el propósito de que todos avancen según sus posibilidades.

Como se señala en el Módulo *“Fundamentos Político-Pedagógicos. La alfabetización inicial en la Unidad Pedagógica”*, la Resolución 174/12 introduce ciertos cambios que requieren nuevas normas sobre aspectos de la escolaridad primaria que hasta el momento se regían por una normatividad diferente. Citaremos a continuación los tres cambios que están implicados en este Seminario:

Medidas de seguimiento de la asistencia, reingreso a la escuela y apoyos para dar continuidad a la escolaridad (*artículos 10 y 11*).

Posibilidad de producir reagrupamientos diversos (*artículo 21*) y de incorporar a los niños lo más rápidamente que sea posible al grado que les corresponde por su edad cronológica (*artículo 20*).

Régimen de promoción acompañada desde el segundo grado (*artículos 24 y 25*).

Reiteramos que “hay cosas que podrían ocurrir de manera más o menos informal en algunas escuelas [...] es posible que en ciertas escuelas se hayan producido desde hace años reagrupamientos diversos de los alumnos; pero la indicación (no la mera posibilidad) de producir reagrupamientos diversos en todas las escuelas constituye un cambio normativo respecto de los regímenes usuales de promoción, que prevén el avance de un grado por año y la toma de decisiones al final de cada ciclo lectivo.” (*Fundamentos Político-Pedagógicos. La alfabetización inicial en la Unidad Pedagógica*, p. 13).

En el Anexo de la Actividad 1 del Módulo *“Fundamentos Político-Pedagógicos”*, se han señalado modalidades de reagrupamiento alternativas a las usuales. Retomaremos a continuación las que son pertinentes para el desarrollo de este Seminario.

Trabajo en equipos, dentro de cada grado. No se altera la organización del grupo clase, el mismo maestro sigue trabajando con su grupo de alumnos e interviene de manera adecuada a lo que saben y necesitan aprender los niños que participan en diferentes subgrupos. Contar con el apoyo de otro docente hace posible ayudar de manera más intensa y eficaz a todos los niños.

Trabajo en equipos que reagrupan provisoriamente niños de diferentes secciones del mismo grado. Los maestros de un mismo grado de la escuela se ponen de acuerdo para reagrupar a sus alumnos de una manera diferente de la habitual -por ejemplo, una o dos veces por semana durante un período acotado-, con el propósito de brindar una atención más específica a las necesidades de cada subgrupo, en particular al de los niños que requieren de mayor ayuda del docente para avanzar.

En algunas ocasiones, los subgrupos realizan actividades diferentes y complementarias, vinculadas con un proyecto común que se está desarrollando en todas las secciones del mismo grado.

El reagrupamiento de niños de diferentes secciones puede repetirse varias veces en el año pero no necesariamente con los mismos niños ni con los mismos contenidos.

El trabajo en equipos dentro del mismo grado ha sido tratado en los Documentos Transversales y en los Módulos ya cursados. En muchos casos, el maestro forma los grupos para que interactúen niños que están en posibilidades de aportar conocimientos diferentes a la tarea común. En otros casos, cuando se propone intervenir intensamente con los alumnos que más lo necesitan, prefiere agruparlos y acercarse a ellos tantas veces como le resulte posible.

Pueden encontrarse referencias a este modo de agrupamiento y al ajuste de la intervención del docente en función de las posibilidades de los chicos:

- En el Documento Transversal n° 2, apartado “Condiciones generales de las situaciones didácticas” [en situaciones de lectura], (p. 23), el relato de la lectura de una historieta es un buen ejemplo para releer pensando en los agrupamientos.
- En el Documento Transversal n° 3, todo el apartado relativo a “Intervenciones del docente” (p. 34- 60) muestra un amplio abanico de intervenciones para alumnos que están en diferentes momentos de su proceso constructivo.
- Otro ejemplo productivo para atender a la diversidad de conocimientos de los niños puede encontrarse en la clase que se analiza en la Actividad 3 del módulo 1, “Lectura de títulos en fichas de biblioteca”. La docente desarrolla dos actividades simultáneas: propone una situación que todos los chicos pueden sostener con autonomía mientras va llamando a parejas de niños y despliega con ellas una breve situación de lectura adecuada a las posibilidades lectoras de los integrantes de cada pareja.
- El Seminario Evaluación I brinda información para saber por dónde van los chicos y para “Intervenir para generar avances” (p. 38).

Por otra parte, se puede consultar el análisis de un registro de clase donde los niños leen por equipos en el marco de un proyecto de recopilación de coplas y adivinanzas, en Molinari y Castedo (coord.).

El trabajo en equipos que reagrupan provisoriamente niños de diferentes secciones del mismo grado tiene muchas ventajas:

- La redistribución de los niños -en momentos específicos, por ejemplo, una o dos veces por semana- considerando el estado de sus conocimientos como lectores y productores de texto permite a cada maestro focalizar su atención en las necesidades particulares del subgrupo a su cargo.
- Como el subgrupo de niños que necesita mayor ayuda para avanzar es generalmente reducido, se hace posible tanto intervenir intensamente para generar avances como promover el trabajo compartido entre niños cuyos conocimientos son diferentes pero próximos. El contacto más estrecho que sostienen con los docentes fortalece a los niños y ellos se encuentran en mejores condiciones cuando trabajan con los compañeros de su grado habitual.
- Esta modalidad de reagrupamiento brinda a todos los alumnos posibilidades de interactuar con docentes diferentes y ofrece a los docentes una excelente ocasión para poner en común sus miradas sobre niños con los que todos han tenido oportunidad de trabajar.

Desde una perspectiva institucional, los reagrupamientos pueden requerir de la participación de otro docente de la escuela y/o de un miembro del personal directivo.

La decisión de reagrupar a los niños de las diferentes secciones de un mismo grado puede ser tomada en diferentes momentos del año escolar. Cuando los desfases internos en cada sección son muy notables, es conveniente apelar a este recurso lo más tempranamente posible para intentar que las diferencias se reduzcan en lugar de incrementarse.

Trabajar con un grupo pequeño permite a los docentes comprender mejor cómo piensa y cómo se posiciona al leer o escribir cada uno de los alumnos. En consecuencia, los maestros pueden planificar situaciones particularmente pertinentes y afinar sus intervenciones adecuándolas a lo que los niños saben y pueden aprender. Muchos niños, al interactuar más cercanamente con el docente de lo que es posible en el aula habitual, suelen realizar progresos notables en breve tiempo. No obstante, algunos alumnos pueden necesitar un acompañamiento más prolongado.

A continuación nos referiremos a reagrupamientos que tienen lugar en el interior de la UP y, posteriormente, consideraremos algunas cuestiones cruciales vinculadas con el papel de los reagrupamientos en el marco de la promoción acompañada para que todos los alumnos puedan seguir progresando en sus aprendizajes en 3er. grado.

³ Molinari, Claudia y Castedo, Mirta (coord.). (2008). *La lectura en la alfabetización inicial. Situaciones didácticas en el jardín y en la escuela*. La Plata. DGCyE, p. 69-77. Disponible en: http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/lecturayescritura/publicaciones/maqueta_lectura.pdf

Los reagrupamientos en la Unidad Pedagógica

Los reagrupamientos pueden tener lugar en cualquier momento del ciclo lectivo, cuando los docentes los consideren necesarios para contribuir al avance de quienes necesitan intervenciones más intensas y cercanas que las que pueden tener lugar en el interior de su grado.

Se describirán a continuación algunas experiencias realizadas en diversas instituciones que corresponden a comienzos de 1.º y de 2.º grado. Si bien no serán idénticas a las situaciones que se enfrentan en otras escuelas, pueden ser inspiradoras de reagrupamientos y de intervenciones vinculadas con diferentes estados de conocimiento en los que se encuentren los alumnos.

Niños de diferentes secciones trabajan juntos a comienzos de 1er. grado

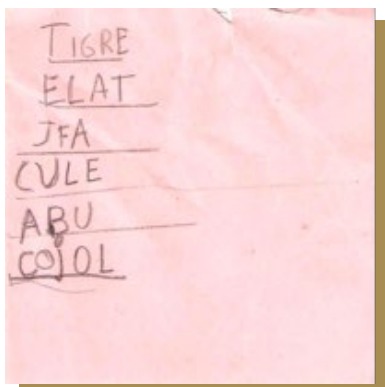
Los tres maestros de 1.º reúnen entre todos 59 niños. En el mes de mayo, se encuentran con su directora para discutir las primeras notas del boletín. Los tres manifiestan preocupación por un pequeño grupo de alumnos. Algunos de ellos, que faltan a menudo, no parecen interesarse por los cuentos, no logran orientarse en el uso del cuaderno y, aun con la indicación del maestro, pueden escribir en cualquier página.

La directora pregunta por los demás niños. La maestra de 1.º B muestra la escritura de Juan, que puso su nombre en la AGENDA del mes. Pero señala: *-Juan recién ingresó, pobre, hace dos semanas, estaba sin escolarizar y pone letras, eso me tranquiliza. Va a aprender.*

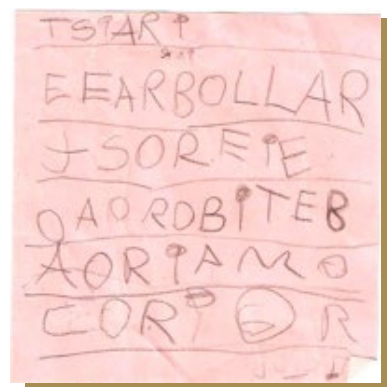


Los tres maestros buscan ejemplos de escrituras. Pocos días antes, han pedido a los niños que escriban los nombres de los animales que aparecen en *La selva loca*, cuento que todos conocen. Conservan las producciones para volver a tomar las mismas palabras el próximo mes y observar los avances de los niños. *-Esta es la escritura de Carla-* (muestra el maestro de 1.º C). *-De los 19 de mi grado, 9 o 10 escriben más o menos como ella. Pero tengo a Victoria, que escribe así, hay tres que sólo ponen algunas de las letras que van en la palabra.*

CARLA

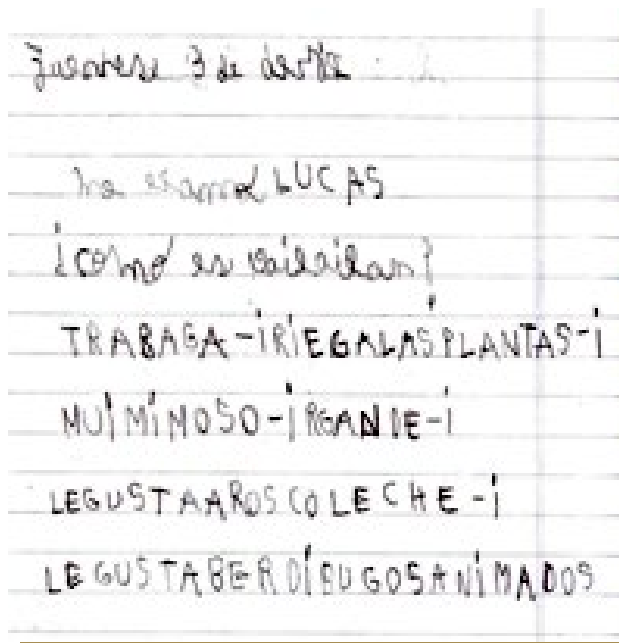


VICTORIA



La directora quiere saber cuántos escriben como Carla y cuántos como Victoria en cada 1.º grado.

- Tenemos unos cuantos que ya escriben así - dice bastante orgullosa la maestra de 1.º A. - Fijate, acá cuenta cómo es Dailan Kifki porque estamos leyendo la novela por capítulos.



La directora toma el calendario.

- A ver, hoy es miércoles 7 de mayo. Nos tomamos hasta el viernes 7 de junio. ¿Qué días no hay Educación Física ni Plástica?

Todos hablan, miran el horario de los profesores:

- A ver, Lucio, llámá a Laurita, la bibliotecaria. Hay que atenderlos a todos, también a los Lucas. (Se refiere al autor de la escritura de Dailan Kifki).

Plan de trabajo

Todos los grupos, constituidos por chicos de diferentes secciones, trabajan a partir de los textos que se están leyendo en los tres primeros grados. Este reagrupamiento tiene lugar dos veces por semana. Algunos chicos del primer grupo -los que más preocupan a los maestros porque no se interesan por los cuentos- van a trabajar otra hora semanal con la bibliotecaria.

Primer grupo

Lucio, el maestro que tiene 1.º desde hace varios años, planteará situaciones de escritura a los niños cuyas producciones corresponden a un nivel similar a las de Victoria.

El docente les propone escribir listas, interviene para que busquen información en las carteleras del aula y para que discutan entre ellos acerca de lo que están escribiendo. Les pide también que releen sus escrituras y señalen lo que van leyendo -mostrando “cómo dice”-, con la intención de que comiencen a pensar en las partes de su escritura.

Segundo grupo

María Rosa, maestra de 1.º A, atenderá a los niños que escriben como Carla. La Directora tratará de acompañarla porque este grupo es numeroso. Todos revisarán sus escrituras y las cotejarán con las de sus compañeros que tal vez representen las mismas sílabas con otras letras (unos pueden haber seleccionado la vocal y otros una consonante). La docente los alentará para que, cuando están escribiendo, busquen la información que necesitan ya sea en las escrituras existentes en el aula o en el repertorio de palabras cuya escritura convencional ya conocen.

Tercer grupo

Sandra, la maestra de 1.º B que tuvo 3.º el año anterior, se ocupará de los niños que escriben casi convencionalmente o que están muy cerca de hacerlo y que, seguramente, producirán textos más extensos que los de los grupos anteriores. La docente intentará que vayan haciéndose cargo de la revisión de sus escrituras para corregir aspectos ortográficos, embellecer formas de decir, hacer más claro el texto.

Veamos ahora en qué consiste el trabajo que realiza Laura, la bibliotecaria, con los doce niños de los tres primeros grados que no prestan atención en las situaciones de lectura a través del docente. Mientras sus compañeros permanecen en sus aulas con sus maestros, ellos van a la biblioteca en grupitos de tres. Laura trabaja con cada grupito durante veinte minutos: lee con ellos los cuentos o los capítulos de la novela que después se van a leer en el grado. El propósito de esta **actividad de anticipación** es que los niños empiecen a ocupar en el aula un lugar más favorable, que puedan ser vistos por sus compañeros como “adelantados”, ya que probablemente empezarán a intervenir en la clase con comentarios del tipo: *Yo ya lo sé/lo vi/lo conozco*.

Laura se propone también que cada niño pueda interactuar personalmente con el texto para que todos empiecen a anticipar qué puede decir a partir de las ilustraciones, así como a descubrir relaciones entre lo que escuchan leer y las escrituras.

Finalmente, es necesario subrayar que existe movilidad entre los tres grupos. A medida que progresan en sus aprendizajes, los niños pasan a trabajar con compañeros más avanzados.

Niños de diferentes secciones trabajan juntos a comienzos de 2.º grado

Florencia y Malena son las maestras de segundo. Florencia ha sido la maestra de los mismos chicos en 1.º y tiene muchos años de experiencia en el ciclo; Malena es nueva en la institución, ha tenido primer ciclo desde que se recibió, hace tres años. En ambos grupos hay chicos nuevos. Ana es la vice y la persona del equipo directivo que se encarga de primer ciclo. Natalia es maestra de apoyo y durante este año ayudará sobre todo en los segundos. Ana hará lo mismo con los primeros y la bibliotecaria con los terceros. Como Malena es nueva en la escuela, Natalia la ha acompañado casi diariamente en alguna hora de la jornada durante las tres semanas que han transcurrido desde el inicio de clases.

A fin de que todos los niños se conozcan mejor, los dos grupos ya han compartido varias actividades.

Las docentes se reúnen para planificar cómo se organizarán para brindar una atención más específica a las necesidades de diversos subgrupos, especialmente a los chicos que están en 2.º en condiciones más preocupantes, pero sin descuidar a ninguno. Esta forma de trabajo entre los segundos se mantendrá a lo largo de dos meses, una o dos veces por semana; luego, evaluarán los avances y re-planificarán la tarea.

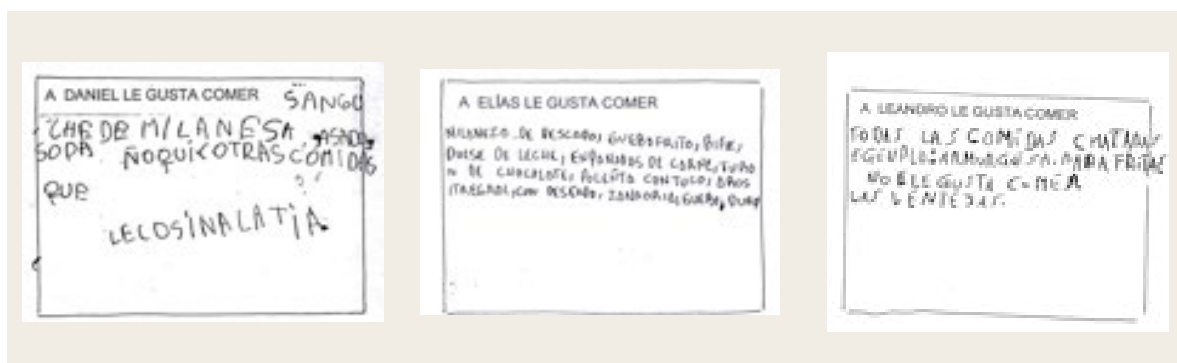
Durante las primeras semanas ambas docentes tuvieron oportunidades de observar cómo se desenvuelven los niños en la biblioteca del aula y cómo recurren a los calendarios y otras carteleras en busca de información para leer o escribir lo que el docente propone.

Para ejemplificar “por dónde van”, Florencia muestra cuadernos y otras producciones de sus 32 alumnos:

F: *-Tengo el grupo de Daniel, Leandro, Elías, más o menos 12, ahora. Nombre y apellido, lo escriben perfecto, ningún problema cuando escriben otras palabras. Claro, ortografía, algunos cualquier cosa, otros muy bien pero eso hay que trabajar, y también las separaciones, todavía alguna cosa juntan y separan donde no va. Aún no pedí que escribieran textos más largos este año. Algunos hasta puntuación. Ya leen o casi leen, eso no me preocupa. Bah, este es el grupo que está súper bien, creo.*



GRUPO 1



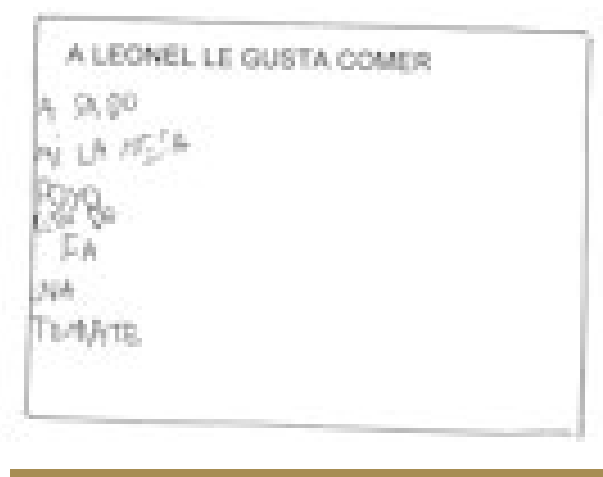
F: -Después tengo un grupo bastante numeroso [11 chicos] que con el nombre tampoco tienen problema y escriben bastante bien pero todavía no ponen todas las letras o ponen letras que no van o esas cosas, ¡pero si sos maestra ya los podés leer, ya se entiende! El tema es que no se queden así. Hay que trabajar.



GRUPO 2



Malena acota que tiene muchos chicos en esa misma situación y muestra la producción de Leonel.



Malena todavía tiene dudas sobre las condiciones en que se encuentran algunos niños. Natalia interrumpe: -Creo que entre los que están mejor, como los primeros, y estos otros, deben ser 19. Porque estoy segura que los que preocupan son 9.

-¿Y cómo leen los del segundo grupo?, pregunta la vicedirectora a Florencia.

Florencia: -Bastante. Cuando saben de qué se trata⁴, anticipan y pueden tomar muchos índices; si les das opciones enseguida se dan cuenta de cuál es la que corresponde. Claro que si no es mayúscula impresa les cuesta más.

⁴ Se refiere a que conocen el contenido y/o la forma del texto. Ver: DT2, "Los niños leen por sí mismos", "Situaciones didácticas", p.28.

Natalia aclara que los dos grupos están muy bien pero hay muchas diferencias entre ellos. Algunos alumnos son muy activos e independientes, lo que no saben lo buscan, se preguntan entre ellos, comparan, se dan indicaciones... Otros se concentran poco, necesitan alguien al lado para revisar lo que van escribiendo o para recurrir a fuentes de información. Y acota: *-Lo normal, digamos. Pero van bien.*

Luego se centran en los que les preocupan más. Son 6 alumnos de Florencia y 4 de Malena. *- Si bien escriben su nombre y las palabras que ya saben de memoria porque circulan mucho en el salón o les llaman la atención, escriben silábicamente y usan pocas consonantes.*



GRUPO 3



Malena muestra un ejemplo parecido.

La vicedirectora enfatiza que los recuerda de 1.º y que, efectivamente, les falta pero están avanzando. Se les nota que ya saben de qué se trata leer y escribir, quieren aprender, ponen muchas ganas en cada tarea.... Algunos de esos chicos empezaron casi sin haber usado el lápiz ni haber asistido al jardín. Observa con cuidado las escrituras y luego concluye: *-Estoy de acuerdo, nos tenemos que ocupar muy bien de todos ellos. Pero miren, al menos Valentina, usa todas las consonantes, ya aparecen algunas sílabas con dos letras. Ramón lo mismo. Hay alguna separación. Me parece que están por buen camino, hay que seguirlos de cerca. ¿Deben tomar indicios para leer, no? Creo que todos lo hacían el año pasado.*

Malena pregunta qué es “tomar indicios al leer”. Florencia explica: *-Si les pedís que busquen en la lista de libros “Blancanieves y los 7 enanitos”, lo encuentran “porque empieza con la de BLANCA, porque está el 7, porque es el título más largo...”, si les decís que busquen qué comen los lobos en un librito que conocen bien, buscan en el lugar exacto, se van fijando en algunas letras y pueden leer algo bastante aproximado...”*

Ver: DT2, Leer y aprender a leer, p. 23 a 48.

Ana vuelve al tema de la reunión: *-Bien. Entonces, retomando, tenemos los chicos como Ariel o Rosa... y supongo que hay más preocupantes. Siempre hay.*

Para Florencia son dos. Natalí es la nena que faltó mucho en 1.º. Lucas es uno de los chicos nuevos, comenzó sin jardín y es el hermano mayor de una familia que proviene de una población muy alejada del interior de la provincia; a fin de 1.º dio “un salto”, pero de todos modos le falta mucho para estar cerca de sus compañeros.



GRUPO 4



Florencia acota: *-A veces emplea bien la primera letra. Si le hacés releer, lo invitás a que se fije en los nombres de los chicos del aula, mejora, corrige, borra, tacha.*

La vicedirectora señala que eso es importantísimo, muestra que está pensando y que no le da lo mismo poner cualquier cosa. *-Si está pensando, está aprendiendo.*

Florencia sigue preocupada: *-Sí, pero solo no toma la iniciativa. En los momentos colectivos está super callado, nunca sé lo que piensa, es muy tímido, no sé. Igual está atento, sobre todo cuando leo en voz alta le encanta, eso desde el primer día. Y creo que debe tomar índices para leer porque, cuando tiene que unir nombre e imagen no hace cualquier cosa, por ejemplo, se puede equivocar entre “avispa” y “abeja”, pero no entre “paloma” y “elefante”. Algo sabe, seguro.*

Natalia, la maestra de apoyo, insiste en que también entre estos chicos hay diferencias importantes. Por ejemplo, recuerda algo que le llamó la atención en 1.º: cuando escribían a través del docente una invitación para la fiesta de fin de año, Natalí le pidió que relejera y descubrió que faltaba información sobre el horario de la fiesta. *-¡Una maravilla todo lo que pensaba esa nena! Y hay chicos que a pesar de sus ausencias, hacen intentos de lectura súper interesantes, tratan de leer. Eso es muy valioso. No son todos iguales a pesar de que escriben parecido.*

Malena manifiesta que no distingue bien entre los que escriben como Rosa y los que escriben como Lucas. Entre todas, le explican las diferencias.

Ana retoma el propósito de la reunión: *-¿Qué vamos a hacer con todos ellos? ¿Me recuerdan en qué iban a trabajar durante los próximos dos meses?*⁵

Florencia: *-Teníamos pensado, además de la biblioteca y la agenda de cuentos, una vez por semana agregar una hoja del álbum de cada nene. Hasta ahora solo hicimos “Comidas preferidas”. Ahí hay siempre escritura por sí mismo con con-*

⁵ Toda la escuela ha hecho una planificación general antes del inicio de clases.

sulta de fuentes de información, con intercambio de producciones y todo eso y, más adelante, pensábamos hacer algunas portadas para cada parte con una escritura colectiva sobre las comidas, los juegos, las películas...

Ana: *-De acuerdo, lo tengo presente.*

Malena: *-También dos o tres veces por semana leemos un cuento, dos o tres de cada autor, para que al final elijan uno para profundizar en los siguientes dos meses. En la hora que vamos a biblioteca, les leen versiones de cuentos clásicos pero muy de ahora, de risa, de Roald Dahl, de Caperucita que se come al lobo... Conocen bien los cuentos, pero estas versiones les encantan, ¡esa clase a mí me gusta tanto como a los chicos!*

Natalia agrega que en esa clase, una vez por semana, se van a empezar a introducir fichas de libros leídos con los datos, con citas de frases preferidas y opiniones de los lectores sobre las obras.

Florencia: *-Y ahora tenemos que empezar con lo más fuerte de esta parte, la enciclopedia sobre las cuevas, nidos, madrigueras y otras viviendas de animales de la zona, formas de desplazamiento, huellas, alimentación... que son los temas de segundo. Ya tienen conocimientos porque el año pasado vimos las partes del cuerpo de diferentes animales (aclara para Malena). Eso es tres veces por semana.*

Mientras las docentes van explicando, Ana -que ha llevado un esquema de horarios vacíos de los dos grados- va armando la agenda semanal.

Plan de trabajo

Todos los grupos trabajan a partir de los proyectos que se están desarrollando en las aulas de segundo grado. Una vez por semana, tres subequipos constituidos por chicos de diferentes secciones trabajan simultáneamente, coordinados por las dos docentes del grado y por la maestra de apoyo. Otro día por semana, se forman cuatro subequipos, uno de los cuales es coordinado por la bibliotecaria.

Constitución de los subequipos

- Los martes, en las horas destinadas a la enciclopedia de mascotas, todos los niños de 2.º serán reagrupados de la siguiente manera: Florencia trabajará con los chicos menos avanzados de ambos grados (grupo 4) y Malena con los que están un poquito más avanzados (grupo 3). Natalia hará lo propio con los chicos cuyas escrituras son silábico- alfabéticas o cuasi alfabéticas. La actividad, en todos los casos, estará centrada en situaciones de lectura y escritura de los niños por sí mismos.
- Los miércoles, cuando se trabaja la escritura de listas para el álbum (de comidas preferidas, de juegos, de películas, etc.), los dos segundos se van a dividir en cuatro: los 8 chicos con escrituras menos avanzadas trabajarán

con Florencia, los 10 con escritura silábica lo harán con Natalia, Malena se ocupará de los 20 del grupo 2 y la bibliotecaria atenderá a los 22 que escriben de manera totalmente alfabética⁶. Estos últimos, trabajarán la lectura de textos sobre diversidad de juegos o comidas existentes en el mundo y elaborarán un texto síntesis para las portadas de cada sección del álbum en equipos de dos o tres.

A fin de ayudar a avanzar a los 7 chicos cuya escritura es silábica o llegando a silábica de ambos grados (grupo 4), la vicedirectora tomó la decisión de trabajar con ellos otra vez por semana en la escritura de la ficha de libros.

Por otra parte, Natalia colaborará también con Florencia y con Malena trabajando en cada grado una vez por semana. A veces, Natalia se ocupará de los menos avanzados y la maestra del grado de todo el grupo. Otras veces será al revés.

Recordamos: para pensar las intervenciones adecuadas a las posibilidades de cada grupo de niños, revisar “Intervenir para generar avances”, en Seminario de Evaluación, parte I, (p. 38), y “Las intervenciones en acción”, Documento Transversal n° 3. (p. 36).

Las docentes tratarán de evaluar semanalmente el desempeño de los niños para reajustar el trabajo y para decidir, en función de los progresos que se registren, qué alumnos están en condiciones de pasar a un subequipo más avanzado.

Recordemos que los reagrupamientos son provisorios y que es esperable que, pasados unos meses, sean innecesarios o bien se reconfiguren para dedicarse a otras actividades.

⁶ Los espacios físicos para trabajar con los chicos serán acondicionados con carteles iguales a los del aula, para que también puedan contar con fuentes de información.

La promoción acompañada a 3er. grado: el papel de los reagrupamientos

«... Para fortalecer la continuidad de las trayectorias y respetar la singularidad de los procesos que cada alumno/a realiza en su aprendizaje, las jurisdicciones implementarán un régimen de promoción acompañada desde el segundo grado de la escuela primaria. Se entiende por promoción acompañada a la que permite promocionar a un estudiante de un grado/año al subsiguiente, siempre y cuando en el transcurso del mismo pueda garantizársele el logro de los aprendizajes acreditados en el año anterior.»

Resolución CFE N°174/12, Anexo 1, Artículo 25.

Al finalizar la UP, la decisión que tienen que tomar los docentes de 2.º en relación con el pasaje de los niños al grado siguiente se torna fuertemente conflictiva cuando se sabe que la repitencia está muy lejos de ser una solución.

¿Será posible promover también a aquellos alumnos que todavía no logran escribir y leer con suficiente autonomía con la tranquilidad de que el año siguiente contarán con un entorno favorable que los ayude a seguir avanzando?

También en el caso de 3er. grado, apelar a los reagrupamientos provisorios de los niños de diferentes secciones permite que los docentes puedan intensificar las intervenciones adecuadas para los diferentes estados de conocimiento de los alumnos. De este modo, será posible acompañar de manera muy cercana a los niños que más necesitan avanzar como lectores y escritores.

Propondremos a continuación dos tipos de reagrupamiento para los niños de 3er. grado. En uno de ellos participan todos los alumnos de las diferentes secciones; en el otro, están involucrados solamente los niños cuyos aprendizajes es imperioso fortalecer.

Reagrupamiento de todos los alumnos de las diferentes secciones de 3er. grado

Una o dos veces por semana, los alumnos de todas las secciones se reagrupan para realizar actividades enmarcadas en un proyecto común. En uno de estos grupos, se reúnen aquellos que están menos avanzados en escritura o que leen con menor autonomía.

Veamos algunos proyectos que se prestan para este tipo de reagrupamiento.

➤ **En relación con el mundo literario**, el proyecto elegido puede estar centrado ya sea en la escritura, ya sea en la lectura.

Se podría producir, por ejemplo, una novela breve y, en este caso, cada grupo elaboraría uno de los capítulos siguiendo un plan previamente acordado con los maestros.

Otro proyecto posible sería preparar una función de teatro leído, para

lo cual es necesaria una lectura fluida en voz alta. Los docentes proponen a cada grupo una obra breve o bien diversas escenas de una misma pieza teatral en la que intervienen distintos personajes. Los ensayos necesarios para arribar a la representación final constituyen situaciones especialmente productivas para desarrollar las estrategias lectoras de los alumnos.

- **En relación con la lectura y la escritura para aprender,** se puede elegir un tema previsiblemente atractivo para los niños de esta edad y desarrollar diversas tareas teniendo en cuenta el estado de conocimientos de cada uno de los grupos que se han formado. Se convocará a todos a hojear los libros, a leer o releer en ellos fragmentos que les resulten interesantes, a encontrar o reencontrar ciertas informaciones por propia iniciativa y a comentarlas. Luego, se propondrán situaciones de escritura vinculadas con el tema.

Una temática que suele resultar atrapante para los alumnos es la planteada en la serie Piedra Libre, colección **GRANDES VIAJEROS I, II y III**, disponible en las escuelas y en el link: http://www.educ.ar/sitios/educar/recursos/ver?id=118014&coleccion_id=118471

Esta colección ofrece una variedad de textos y situaciones de escritura adecuados para las posibilidades de los alumnos que participan en los diferentes grupos que se constituyan.

Por otra parte, pueden emprenderse proyectos que requieran la coordinación con maestros de la UP. Veamos dos ejemplos de trabajo compartido entre docentes de 3.º y de 1er. grado.

- **Preparar sesiones de lectura para los más pequeños:** En esta propuesta participan todos los niños de 3.º reagrupados en función de sus posibilidades de lectura. Prepararán un cuento, una leyenda o una fábula para leerles rotativamente a los niños de primero.

Los alumnos que leen autónomamente pueden ensayar su texto en poco tiempo y se hacen cargo de iniciar las sesiones de lectura para los más pequeños. El grupo de alumnos de los dos terceros que necesitan preparar mejor la lectura dispone, de ese modo, de más tiempo para ensayar.

- **Parejas de escritura:** En esta propuesta participan todos los niños de 3.º reagrupados en función de sus posibilidades de escritura. Requiere además una estrecha colaboración con las maestras de primero. Formarán parejas en las que cada niño de 1.º contará con un compañero de 3.º para dictarle el texto que desee exponer en la cartelera de la escuela. Las docentes acuerdan cómo constituir las parejas para que, en el caso de los niños menos avanzados, los de 1.º dicten textos cercanos a las posibilidades del que escribe -los títulos de los cuentos que ya leyeron o el texto de una adivinanza, por ejemplo- en tanto que otros niños podrán dictarle a su par de 3.º una experiencia vivida, una anécdota graciosa que ha pro-

tagonizado, una pesadilla que lo ha asustado... Luego, los alumnos de 3.º tendrán oportunidad de revisar las escrituras resultantes con su maestro o con el docente responsable del grupo provisorio al que pertenecen. Una vez realizada la revisión final, las entregarán a los niños de 1er. grado.

(Con respecto al trabajo compartido entre niños de diferentes grados, ver: Nemirovsky, Myriam. (1999). "Interacción entre niños de diferentes grupos escolares". Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños. (p.71 a 85), México. Paidós. Este texto fue publicado originalmente en la revista Textos, N° 17, Barcelona, 1998.)

Reagrupamiento de los niños menos avanzados de las diferentes secciones de 3.º

A diferencia de lo que ocurre en el reagrupamiento anterior, en este caso la mayoría de los niños de 3er. grado sigue trabajando en su aula con su maestro. Como solo se reagrupan algunos niños de las diferentes secciones, la coordinación del grupo resultante puede estar a cargo de un docente de la escuela (maestra de apoyo, bibliotecaria, etc.) o de un miembro del personal directivo.

Veamos dos tipos de actividades que han resultado especialmente productivas en estos grupos.

- **Actividades de anticipación:** Se trata de una propuesta particular para los niños de 3.º que necesitan de mayor apoyo. El docente que coordina el grupo trabajará con ellos para preparar anticipadamente una actividad que luego se desarrollará con todos los alumnos del grado. Puede tratarse de ensayar una escena de la obra de teatro que están leyendo en el aula; de leer el capítulo siguiente de una novela para comprender bien de qué se trata; de comenzar con apoyo del docente la producción de un texto que se propondrá unos días después a todos los alumnos de tercero... Es así como estos niños estarán mejor preparados para participar eficazmente en la actividad que realizarán posteriormente junto con todos sus compañeros.
- **Sesiones de escritura:** Una hora por semana, en un espacio fuera del aula, se reúne el grupo de alumnos que comparte la necesidad de avanzar en la producción de escrituras convencionales de manera autónoma. Se les propone:
 - revisar escrituras propias realizadas en el aula,
 - leer producciones de otros compañeros y hacerles sugerencias desde la perspectiva del lector para hacer más comprensible el texto,
 - producir textos breves -epígrafes para imágenes vinculadas con un tema en estudio, recomendaciones de un cuento leído, etc.- para permitir una revisión minuciosa en cada encuentro.

Estas sesiones habilitan a los niños a producir progresivamente textos más extensos de tal modo que vayan ampliando la información que son capaces de ofrecer por escrito y empiecen a enfrentar, en los momentos de revisión, algunos de los obstáculos que es necesario considerar cuando se escriben textos y no sólo listas de palabras.

Al comienzo de este ítem nos preguntábamos hasta qué punto es posible promover a 3er. grado a los alumnos que aún no leen y escriben con total autonomía sin correr el riesgo de instalarlos en un contexto futuro que les impida seguir avanzando por no sintonizar con el estado de sus conocimientos.

En el curso de diferentes experiencias que nos permitieron poner en acción tanto los reagrupamientos provisorios como las situaciones de lectura y escritura que hemos descrito, fue posible comprobar que resultan muy productivos para el aprendizaje porque los maestros entablan diálogos fecundos con los alumnos, diálogos que han permitido a muchos de ellos abandonar el lugar del que no sabe y asumir una posición protagónica en su crecimiento como lectores y escritores.

En diferentes momentos de este Seminario remitimos al Panel “La unidad pedagógica del primer y segundo grado. Perspectivas institucionales, pedagógicas y didácticas”, desarrollado en el Segundo Encuentro Nacional de Educación Primaria, en el que contamos con la invaluable participación de Stella Maldonado. Para ella, el más profundo y sincero de los homenajes.



Los invitamos también a presenciar su ponencia en: <https://vimeo.com/77797210>



Referencias bibliográficas

- Brais, Yves. (1992). *Retard scolaire au primaire et risque d'abandon scolaire au secondaire*. Direction de la Recherche. Ministère de l'Éducation. Bibliothèque Nationale du Québec.
- Conseil Supérieur de l'Éducation. (1992). "Évaluer les apprentissages au primaire: un équilibre à trouver. Avis au ministre de l'Éducation". Sainte-Foy (Québec). Direction des communications du Conseil supérieur de l'éducation.
- Cosnefroy, Olivier et Rocher, Thierry. (2004). "Le redoublement au cours de la scolarité obligatoire: nouvelles analyses, mêmes constats". *Éducation & formations*. N° 70, p. 73-82. Disponible en: <http://media.education.gouv.fr/file/13/1/5131.pdf>
- Costa Ribeiro, Sérgio. (1991). "A pedagogia da repetência". *Estudos Avançados*, Vol.5, N° 12. Disponible en: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141991000200002&lng=en&nrm=iso
- Dutra Coelho da Rocha, Any. (1983). "Contribución de la revisión de investigaciones internacionales al tema de la deserción y la repitencia". *Cadernos de Pesquisa*, N° 45, p. 57-65. Disponible en: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1490/1484>
- Nemirovsky, Myriam. (1999). "Interacción entre niños de diferentes grupos escolares". *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños*. (p.71 a 85). México. Paidós. (Este texto fue publicado originalmente en la revista *Textos*, N° 17, Barcelona, 1998.)
- Pouliot, Louise. (1998). *Les croyances au sujet du redoublement chez des enseignants de la maternelle et du primaire*. Thèse de doctorat en éducation. UQTR-UQAM.
- Ruas Riani, Juliana de Lucena, Vania C. da Silva y Tufi Machado Soares. (2009). "Repetir ou progredir? Uma análise da eficiência da repetência nas escolas públicas de Minas Gerais". *Anais do XIV Seminário sobre a Economia Mineira [Proceedings of the 14th Seminar on the Economy of Minas Gerais]*. Cedeplar, Universidad Federal de Minas Gerais. Disponible en: http://www.cedeplar.ufmg.br/seminarios/seminario_diamantina/2010/D10A118.pdf
- Seibel, Claude et Levasseur, Jacqueline. (2007). "Les effets nocifs du redoublement précoce". Audition au Haut Conseil de l'Éducation. París, 25 de enero de 2007. Disponible en: http://educeval.plejade.education.fr/pdf/audition_haut_conseil/effets_nocifs_redoublement_precoce.pdf
- Weisz, Telma. (2010). "Formação, avaliação e políticas públicas". *Lectura y Vida*. Año 31, N° 4, p. 19-26. Disponible en: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a31n4/31_04_Weisz.pdf/view

SEMINARIO ACERCA DE LA EVALUACIÓN - II

ACTIVIDADES PARA DOCENTES

SEMINARIO ACERCA DE LA EVALUACIÓN - II

ACTIVIDAD 1: Trabajo Práctico

Apreciación de los progresos de los niños y análisis de modalidades de reagrupamiento que pueden beneficiar los aprendizajes

Introducción

En este segundo momento del Seminario sobre Evaluación, se ponen en primer plano algunos problemas que no han sido abordados en la primera parte. En particular, se analizan los resultados de investigaciones sobre los efectos de la repitencia y se enfatiza tanto la apreciación de los progresos de los alumnos como la necesidad de contribuir al avance de quienes necesitan una intensa ayuda para continuar con éxito su trayectoria escolar. Se analiza igualmente la posibilidad de poner en acción en el marco de la UP modalidades de reagrupamiento provisorio de los niños que resulten factibles en cada escuela.

Les proponemos en primer lugar un Foro que estará centrado en el debate sobre los efectos nocivos de la repitencia que han sido reiteradamente puestos en evidencia por investigaciones desarrolladas en diversos países. Nos interesa que los docentes entablen un genuino debate sobre esta cuestión crucial para el destino escolar de los alumnos.

Instrucciones para el desarrollo del Trabajo Práctico

La actividad consiste, por una parte, en analizar los progresos realizados por dos alumnos considerando sus producciones en diferentes momentos del año escolar y, por otra parte, en discutir sobre las modalidades de reagrupamiento y las intervenciones del docente que beneficiarían el aprendizaje de los alumnos que requieren mayor ayuda para continuar avanzando.

Primeramente se desarrollará un Foro preparatorio cuyas fechas de apertura y cierre serán informadas por los tutores. El Foro lleva el mismo número que la actividad, en este caso 1, y lo hallarán en el mismo espacio del Seminario.

El intercambio en el Foro tiene los siguientes objetivos: compartir las apreciaciones de los participantes acerca de los resultados de las investigaciones sobre los efectos de la repitencia, entablar un debate genuino sobre la cuestión y reelaborar los argumentos que se consideren más convincentes. Por otra parte, la discusión sobre los indicadores de avance que es relevante considerar al evaluar los progresos de los niños constituirá un paso importante para la apreciación de los progresos de dos alumnos, una de las consignas formuladas en el Trabajo Práctico.

El Foro preparatorio tiene la función de lograr que los estudiantes de este Postítulo puedan realizar un Trabajo Práctico lo más elaborado posible. (Estos Foros preparatorios no llevan evaluación de los tutores pues están al servicio de las necesidades e los cursantes).

Una vez finalizado el Foro, los equipos contarán con un tiempo para concluir la elaboración del Trabajo Práctico (las fechas serán indicadas por los tutores). Este se entregará adjuntando el archivo en el espacio de Trabajos Prácticos que hallarán en el aula virtual, en el Seminario.

Extensión máxima del Trabajo Práctico: 3 páginas, Arial 12, espacio y medio.

Cada equipo recibirá una devolución por parte de los tutores de manera privada. Si los tutores considerasen que el informe no resulta suficiente para ser aprobado, los cursantes recibirán una devolución que los orientará para revisar los aspectos necesarios en el transcurso del dictado del Seminario (si fuese indispensable, también existirá otra oportunidad posterior).

Actividad preparatoria: Foro de intercambio

Les proponemos que intercambien acerca de los siguientes interrogantes:

- ¿Qué argumentos esgrimirían para convencer a otros colegas acerca de la ineficacia/nocividad de la repitencia?
- ¿Cuáles indicadores les parecen más pertinentes para apreciar los avances de sus alumnos sobre el conocimiento del sistema de escritura?

Observación:

Para participar en este Foro es necesario haber discutido el texto del Seminario acerca de la Evaluación – II. Además, en relación con el segundo punto, es conveniente también haber releído una parte del Seminario acerca de la Evaluación – I: “La evaluación en el transcurso del año escolar”. (p. 31)

Trabajo Práctico

Apreciación de los progresos de los niños y análisis de modalidades de reagrupamiento que pueden beneficiar los aprendizajes

En este Trabajo Práctico les proponemos:

- Elegir dos alumnos y registrar cuáles considera que fueron sus avances en términos de su conocimiento del sistema de escritura, según se evidencia tanto en sus producciones como en sus intercambios con otros niños.
- Analizar con los compañeros de su equipo las posibilidades de reagrupamiento que podrían ser beneficiosas para ayudar a avanzar en lectura y en escritura a los alumnos que más les preocupan.

- Producir un escrito en que se sinteticen el registro y el análisis realizados, así como las decisiones que se hayan tomado para contribuir a generar progresos por parte de los alumnos que más lo requieren.

Observación:

Para realizar este Trabajo Práctico se recomienda consultar los indicadores de avance expuestos en el Seminario acerca de la Evaluación, la exposición de Mirta Castedo en el Encuentro Nacional de Educación Primaria del Ministerio de Educación de la Nación y el artículo de Mirta Castedo (2015) “La unidad pedagógica del primer y segundo grado. Perspectivas institucionales, pedagógicas y didácticas”, en particular el punto “Una escuela y un maestro que ‘observan’ para hacerse cargo de las complejas relaciones -deseadas, no deseadas, previstas, imprevistas...- entre enseñanza y aprendizaje”.

El artículo de Mirta Castedo está disponible en la Biblioteca del Seminario.

Los invitamos a ver y a escuchar la ponencia realizada en el Encuentro Nacional de Educación Primaria.



<https://vimeo.com/77797032>



SEMINARIO ACERCA DE LA EVALUACIÓN- II

ACTIVIDADES EQUIPOS DIRECTIVOS

SEMINARIO ACERCA DE LA EVALUACIÓN - II

ACTIVIDAD 1: Trabajo Práctico

Los avances a lo largo de la Unidad Pedagógica y la promoción acompañada a 3er. grado

Introducción

En este segundo momento del Seminario sobre Evaluación, se ponen en primer plano algunos problemas que no han sido abordados en la primera parte. En particular, se analizan los resultados de investigaciones sobre los efectos de la repitencia, se consideran tanto los progresos de los alumnos como la necesidad de contribuir al avance de quienes necesitan una intensa ayuda para continuar con éxito su trayectoria escolar y se inicia la planificación de actividades orientadas a acompañar en los primeros meses del próximo año a niños que serán promovidos a 3er. grado.

Les proponemos en primer lugar un Foro que estará centrado en el debate sobre los efectos nocivos de la repitencia que han sido reiteradamente puestos en evidencia por investigaciones desarrolladas en diversos países. Nos interesa que los directivos elaboren argumentos fuertemente sustentados, de tal modo que puedan suscitar un debate productivo con los docentes de su institución.

Instrucciones para el desarrollo del Trabajo Práctico

La actividad consiste en planificar y realizar un encuentro que reúna a los docentes de la UP con los maestros de 3er. grado con el objeto de discutir y poner en común temas centrales tratados en esta segunda parte del Seminario de Evaluación y tomar las decisiones pertinentes. Se elaborará luego un informe sobre lo discutido y acordado en el encuentro.

Primeramente se desarrollará un Foro preparatorio cuyas fechas de apertura y cierre serán informadas por los tutores. El Foro lleva el mismo número que la actividad, en este caso 1, y lo hallarán en el mismo espacio del Seminario.

El intercambio en el Foro tiene como finalidad: compartir las apreciaciones de los participantes acerca de los resultados de las investigaciones sobre los efectos de la repitencia, entablar un debate genuino sobre la cuestión y reelaborar los argumentos que se consideren más convincentes para plantear la discusión en la escuela y, en particular, con los maestros de los tres primeros grados.

El Foro preparatorio tiene la función de lograr que los estudiantes de este Postítulo puedan realizar un Trabajo Práctico lo más elaborado posible. (Estos Foros preparatorios no llevan evaluación de los tutores pues están al servicio de las necesidades de los cursantes).

Una vez finalizado el Foro, los equipos contarán con un tiempo para concluir la elaboración del Trabajo Práctico (las fechas serán indicadas por los tutores). Este se entregará adjuntando el archivo en el espacio de Trabajos Prácticos que hallarán en el aula virtual, en el Seminario.

Extensión máxima del Trabajo Práctico: 3 páginas, Arial 12, espacio y medio.

Cada equipo recibirá una devolución por parte de los tutores de manera privada. Si los tutores considerasen que el informe no resulta suficiente para ser aprobado, los cursantes recibirán una devolución que los orientará para revisar los aspectos necesarios en el transcurso del dictado del Seminario (si fuese indispensable, también existirá otra oportunidad posterior).

Actividad preparatoria: Foro de intercambio

Les proponemos que intercambien acerca de los siguientes interrogantes:

- ¿Qué argumentos esgrimirían para convencer a otros colegas acerca de la ineficacia/nocividad de la repitencia?
- Entre las diferentes modalidades de reagrupamiento provisorio de los niños de la UP que se proponen en el Seminario, ¿cuáles son las que resultan factibles en sus instituciones?, ¿por qué?

Observación:

Para participar en este Foro, es necesario haber discutido el texto del Seminario acerca de la Evaluación – II, en particular los puntos referidos a las investigaciones realizadas en diversos países sobre los efectos de la repitencia y a las modalidades de reagrupamiento provisorio de los alumnos de la UP.

Trabajo Práctico

Los avances a lo largo de la Unidad Pedagógica y la promoción acompañada a 3er. grado

Este Trabajo Práctico apunta hacia un doble propósito. En primer lugar, se trata de pasar en limpio los avances logrados por los alumnos de la UP y de pensar en conjunto cómo intensificar las intervenciones docentes orientadas a generar progresos en el proceso de los niños que han avanzado menos. En segundo lugar, se trata de incluir a los docentes de 3er. grado en las discusiones y acciones que se vienen desarrollando en el marco de la UP. En relación con esta última cuestión, consideramos relevante propiciar un intercambio entre docentes que ofrezca pistas para que las actividades que se realizarán en 3er. grado a comienzos del próximo año escolar constituyan un nuevo aporte al progreso de todos los niños en sus posibilidades como lectores y productores de textos.

En este Trabajo Práctico les proponemos:

- Planificar y realizar una reunión con los maestros de la UP y los de 3er. grado para:
 - conversar sobre los progresos realizados por los alumnos de 1.º y 2.º grado a lo largo del año lectivo;
 - generar acciones que se desarrollarán de la finalización del año escolar para apoyar específicamente a los niños que así lo requieren;
 - planificar actividades que corresponden a la promoción acompañada a 3er. grado.
- Redactar un informe sobre lo discutido y decidido en la reunión sostenida con los docentes.

Observación:

Para elaborar este Trabajo Práctico, es necesario tomar en cuenta el texto del Seminario acerca de la Evaluación – II, en particular los puntos dedicados a las modalidades de reagrupamiento provisorio y a la promoción acompañada a 3er. grado.

SEMINARIO ACERCA DE LA EVALUACIÓN - II

ACTIVIDAD 2: Trabajo Práctico

Informe sobre una reunión con docentes de la UP y de 3° grado: los progresos de los alumnos y las acciones a realizar para que todos avancen

Introducción

En el **Seminario Acerca de la Evaluación I**, en los apartados *Evaluar los aprendizajes de los alumnos: indicadores de avance e Intervenir para generar avances* se ponen en primer plano los progresos de los niños y las condiciones didácticas que favorecen que ellos avancen en sus aprendizajes. En el **Seminario Acerca de la Evaluación -II** se enfatiza en los resultados de investigaciones internacionales sobre los efectos de la repitencia, se pone en primer plano la necesidad de contribuir el avance de quienes necesitan una intensa ayuda para continuar con éxito su trayectoria escolar y se inicia la planificación de actividades orientadas a acompañar en los primeros meses del próximo año a los niños que serán promovidos a 3er. grado.

El Trabajo Práctico que proponemos consiste en planificar, realizar e informar sobre una reunión con los docentes de la UP –en lo posible, donde también se incluyan los docentes de tercer grado- para conversar acerca de los progresos de los alumnos a partir de diferentes indicadores y las acciones a realizar de manera conjunta para favorecer los aprendizajes de todos.

Instrucciones para el desarrollo del Trabajo Práctico

El punto de llegada para cumplir con este Trabajo Práctico es informar acerca de la reunión desarrollada.

Primeramente se desarrollará un Foro preparatorio cuyas fechas de apertura y cierre serán informadas por los tutores. El Foro lleva el mismo número que la actividad, en este caso 2, y lo hallarán en el mismo espacio del **Seminario Acerca de la Evaluación - II**.

El intercambio en el Foro tiene el propósito de ayudar en el análisis a través de compartir apreciaciones y consultas. El Foro preparatorio tiene la función de lograr que los equipos directivos participantes en el Postítulo puedan realizar un Trabajo Práctico lo más elaborado posible. (Estos Foros preparatorios no llevan evaluación de los tutores pues están al servicio de las necesidades de los cursantes).

Una vez finalizado el Foro, los equipos contarán con un tiempo para concluir la elaboración del Trabajo Práctico (las fechas serán indicadas por los tutores). Este se entregará adjuntando el archivo en el espacio de Trabajos Prácticos que hallarán en el aula virtual, en el Seminario.

Foro preparatorio

- Revisar **Seminario Acerca de la Evaluación -II**.
- Intercambiar con los colegas sobre los criterios y acciones planificadas para la reunión con los docentes en la que:
 - Se consideren indicadores a tomar en cuenta para evaluar los avances de los niños como lectores y escritores (este punto está desarrollado en el **Seminario Acerca de la Evaluación -I**).
 - Se acuerden acciones conjuntas para favorecer los aprendizajes de todos.
- Llevar a cabo la reunión.

Trabajo Práctico

En este informe, se analizará lo discutido en la reunión con docentes. Las cuestiones centrales a considerar en el análisis son:

- La apreciación de los avances de los alumnos sobre lectura y escritura considerando el análisis comparativo que los docentes están realizando para responder a la Actividad 3 del **Seminario Acerca de la Evaluación -I**.
- Las intervenciones que podrían ayudar a avanzar en sus aprendizajes a quienes más lo necesitan.
- Las formas de organización en la escuela que hagan posible poner en acción estrategias colaborativas entre maestros que redistribuyan provisoriamente a los niños de la UP: reagrupamientos.

SEMINARIO ACERCA DE LA EVALUACIÓN - II

ACTIVIDADES PARA SUPERVISORES

SEMINARIO ACERCA DE LA EVALUACIÓN - II

ACTIVIDAD 1: Trabajo Práctico

Promoción acompañada a 3er. grado

Introducción

En este segundo momento del Seminario sobre Evaluación, se ponen en primer plano algunos problemas que no han sido abordados en la primera parte. En particular, se analizan los resultados de investigaciones sobre los efectos de la repitencia, se consideran tanto los progresos de los alumnos como la necesidad de contribuir al avance de quienes necesitan una intensa ayuda para continuar con éxito su trayectoria escolar y se inicia la planificación de actividades orientadas a acompañar en los primeros meses del próximo año a niños que serán promovidos a 3er. grado.

Les proponemos en primer lugar un Foro que estará centrado en el debate sobre los efectos nocivos de la repitencia que han sido reiteradamente puestos en evidencia por investigaciones desarrolladas en diversos países. Nos interesa que elaboren argumentos fuertemente sustentados, lo cual permitirá suscitar un debate productivo con los directivos de las instituciones que ustedes supervisan.

Instrucciones para el desarrollo del Trabajo Práctico

La actividad contempla dos aspectos: por una parte, se trata de elaborar una argumentación que fundamente la promoción acompañada a 3er. grado y, por otra parte, de describir y fundamentar modalidades de reagrupamiento que podrían tomarse como eje en una reunión de intercambio entre directivos.

Primeramente se desarrollará un Foro preparatorio cuyas fechas de apertura y cierre serán informadas por los tutores. El Foro lleva el mismo número que la actividad, en este caso 1, y lo hallarán en el mismo espacio del Seminario.

El intercambio en el Foro tiene los siguientes objetivos: compartir las apreciaciones de los participantes acerca de los resultados de las investigaciones sobre los efectos de la repitencia, entablar un debate genuino sobre la cuestión y reelaborar los argumentos que se consideren más convincentes para plantear la discusión en una reunión de directivos.

El Foro preparatorio tiene la función de lograr que los estudiantes de este Postítulo puedan realizar un Trabajo Práctico lo más elaborado posible. (Estos Foros preparatorios no llevan evaluación de los tutores pues están al servicio de las necesidades de los cursantes).

Una vez finalizado el Foro, los equipos contarán con un tiempo para concluir la elaboración del Trabajo Práctico (las fechas serán indicadas por los tutores). Este se entregará adjuntando el archivo en el espacio de Trabajos Prácticos que hallarán en el aula virtual, en el Seminario.

Extensión máxima del Trabajo Práctico: 3 páginas, Arial 12, espacio y medio.

Cada equipo recibirá una devolución por parte de los tutores de manera privada. Si los tutores considerasen que el informe no resulta suficiente para ser aprobado, los cursantes recibirán una devolución que los orientará para revisar los aspectos necesarios en el transcurso del dictado del Seminario (si fuese indispensable, también existirá otra oportunidad posterior).

Actividad preparatoria: Foro de intercambio

➤ Después de haber leído la clase del Seminario acerca de la Evaluación – II, discutan sobre los resultados de las investigaciones citadas sobre la repitencia y comenten los argumentos que esgrimirían para convencer a otros colegas acerca de la ineficacia/nocividad de la repitencia.

Observación:

Para participar en este Foro, es necesario haber discutido el texto del Seminario acerca de la Evaluación – II, en particular los puntos referidos a las investigaciones realizadas en diversos países sobre los efectos de la repitencia y a las modalidades de reagrupamiento provisorio de los alumnos de la UP.

Trabajo Práctico

Promoción acompañada a 3er. grado

En este Trabajo Práctico les proponemos:

- Desplegar los argumentos que considera centrales para fundamentar la promoción acompañada a 3er. grado.
- Describir las opciones de reagrupamiento y las situaciones que le parecen más adecuadas -entre las expuestas en el Seminario acerca de la Evaluación II- para plantear en una reunión de directores que tome como eje el intercambio acerca de la promoción acompañada a tercer grado. Fundamente su elección.

SEMINARIO ACERCA DE LA EVALUACIÓN - II

ACTIVIDAD 2: Trabajo Práctico

Informe sobre una reunión realizada con directivos para discutir los efectos nocivos de la repitencia y las estrategias para que todos los alumnos continúen avanzando en sus trayectorias escolares

Introducción

En el **Seminario Acerca de la Evaluación -II** se ponen en primer plano los resultados de investigaciones sobre los efectos de la repitencia, se consideran los progresos de los alumnos como la necesidad de contribuir el avance de quienes necesitan una intensa ayuda para continuar con éxito su trayectoria escolar y se inicia la planificación de actividades orientadas a acompañar en los primeros meses del próximo año a niños que serán promovidos a 3er. grado.

El Trabajo Práctico que proponemos consiste en planificar y realizar una jornada con los equipos directivos de las escuelas que supervisan para discutir acerca de los resultados de investigaciones internacionales que muestran los efectos nocivos de la repitencia, así como acerca de las estrategias a desplegar para que todos los alumnos continúen avanzando en sus trayectorias escolares.

Instrucciones para el desarrollo del Trabajo Práctico

El punto de llegada para cumplir con este Trabajo Práctico incluye tanto la planificación de la jornada con los equipos directivos como su realización y la elaboración de un informe.

Primeramente se desarrollará un Foro preparatorio cuyas fechas de apertura y cierre serán informadas por los tutores. El Foro lleva el mismo número que la actividad, en este caso 2, y lo hallarán en el mismo espacio del Seminario.

El intercambio en el Foro tiene el propósito de compartir apreciaciones e intercambiar sobre posibles formas de organizar una jornada para analizar esta problemática con los equipos directivos. Tiene la función de lograr que los supervisores participantes en el Postítulo puedan realizar un Trabajo Práctico lo más elaborado posible. (Estos Foros preparatorios no llevan evaluación de los tutores pues están al servicio de las necesidades de los cursantes).

Una vez finalizado el Foro, los equipos contarán con un tiempo para concluir la elaboración del Trabajo Práctico (las fechas serán indicadas por los tutores). Este se entregará adjuntando el archivo en el espacio de Trabajos Prácticos que hallarán en el aula virtual, en el Seminario.

Extensión máxima del Trabajo Práctico, con relatos y registros de la reunión: 7 páginas, Arial 11, espacio 1,15.

Denominación del archivo: "Seminario Evaluación II Actividad 2 Apellido de los integrantes".

Foro preparatorio

Para realizar la actividad tendrán que:

- Revisar el **Seminario Acerca de la Evaluación – II**.
- Planificar la reunión con los directivos considerando los aspectos centrales tratados en el Seminario.
- Llevar a cabo la reunión y registrarla.

En el foro preparatorio pueden discutir con sus colegas del aula virtual y consultar a las tutoras sobre cómo planificar la reunión con directivos y cómo registrarla. También, si fuese preciso, pueden poner en común nuevos interrogantes que les plantea la relectura del seminario.

Trabajo Práctico

En este informe, se reseñarán y analizarán las discusiones más relevantes que hayan tenido lugar en la reunión. Los aspectos centrales a considerar en el análisis son:

- Los resultados de las investigaciones internacionales planteadas en el Seminario y los intercambios sostenidos por los directivos a partir de ellos.
- Las experiencias desarrolladas en las escuelas en relación con los agrupamientos provisorios tendientes a asegurar el avance de todos los niños como lectores y escritores.
- Las conclusiones a las que se haya arribado a partir de las discusiones sostenidas.

