

La gestión del inspector en la implementación de la política curricular jurisdiccional

La alfabetización inicial como desafío político-educativo

Documento de trabajo nº 2/2014

Material destinado a directivos y docentes

Dirección Provincial de Educación Inicial
Subsecretaría de Educación

Índice

Agradecimientos.....	3
Introducción	4
El plan de implementación como herramienta para la intervención con continuidad. La circulación de saberes teóricos	6
Enseñar a leer y escribir desde los primeros años de la escolaridad. Avances y recurrencias en las prácticas pedagógicas	7
Alfabetización inicial. Condiciones didácticas para fortalecer la enseñanza de la escritura.....	9
La documentación pedagógica en el marco de la evaluación de la enseñanza y los aprendizajes en situaciones de escritura por sí mismos.....	25
Una invitación a continuar pensando	46
Bibliografía	48

La gestión del inspector en la implementación de la política curricular jurisdiccional

Agradecimientos

Los ejemplos de clase corresponden a propuestas desarrolladas en jardines de infantes de las regiones 1, 20 y 21. En los dos primeros casos se trata de propuestas que fueron parte del acompañamiento del equipo de inspectores a diversos jardines de infantes de sus áreas de supervisión, en el marco de asistencias técnicas realizadas por la Dirección Provincial de Educación Inicial en 2013. Se agradece a todos ellos el compartir estas propuestas a través de la documentación pedagógica realizada en distintas instituciones.

Dirección Provincial de Educación Inicial

Directora Provincial: Adriana Corral | Directora de Gestión Curricular: Vilma Pailos | Directora de
Gestión Institucional: Mabel Corrado | Asesores: Andrea Ocampo, Verónica Orellano, Clarisa Raskin

Introducción

Si realmente aceptas que el otro piensa, asumes que piensa de una manera diferente a la tuya, tienes que conseguir que el otro te ayude a entender cómo piensa. (...) Considerar a un chico de cuatro o cinco años, o incluso menos, como un interlocutor intelectual es un ingrediente fundamental del asunto. (Ferreiro, 1999)¹

Este documento se inscribe en la línea de fortalecimiento de la gestión de los equipos de conducción, responsables de comunicar y sostener la política curricular jurisdiccional para el Nivel Inicial. Tiene como propósito profundizar las orientaciones planteadas en el Documento 1/2013, focalizando en aquellas prácticas supervisivas que permitan concretar los objetivos de la política educativa de la provincia de Buenos Aires vinculados a la alfabetización inicial.

Se espera que los inspectores, en el marco del Proyecto Educativo de Supervisión, avancen en la elaboración y desarrollo de un plan tendiente a reflexionar, junto con los equipos directivos, acerca de las propuestas de enseñanza de las prácticas de lectura y escritura, garantizando la igualdad de condiciones en el acceso a la cultura escrita; para que los niños y las niñas puedan ir formándose como lectores y escritores plenos.

En esta línea, interesa profundizar aquí en las propuestas de situaciones de lectura por parte del maestro y de escritura por los niños, en el marco de unidades didácticas y proyectos para indagar diferentes aspectos del ambiente natural y social, dado que en ellas se ejercen prácticas de lectura con el propósito de aprender más sobre el contenido que se pretende enseñar, y de escritura con el propósito de registrar datos recabados e informar a otros sobre lo aprendido. Dichas prácticas requieren de previsiones por parte del docente para el abordaje de los contenidos tanto de Prácticas del Lenguaje, como de El ambiente natural y social, ya que estos otorgan sentido a dichas prácticas.

En estas propuestas de enseñanza, los equipos institucionales deben asumir decisiones tendientes a generar ciertas condiciones didácticas, tales como: preservar el sentido social de la lectura y la escritura, promover la interacción con otros, anticipar y sostener intervenciones docentes que guarden coherencia con el enfoque didáctico que sustenta el Diseño Curricular (agrupamiento de los alumnos, selección del tipo de texto y texto que se va a leer y a escribir, entre otras cuestiones a considerar).

¹ Quinteros, Graciela (ed.), "La importancia de la reflexión teórica" en: *Cultura escrita y educación. Conversaciones con Emilia Ferreiro*. Fondo de Cultura Económica, 1999.

Si bien las unidades didácticas y los proyectos no son los únicos contextos en los cuales las prácticas de lectura y de escritura adquieren sentido -dado que a lo largo del tiempo didáctico anual es posible sostener en simultaneidad su enseñanza con otras propuestas en contextos cotidianos y literarios- en estas propuestas de enseñanza de El ambiente natural y social, intervienen con igual peso Prácticas del Lenguaje. En este caso en particular, se trata de ofrecer a los niños oportunidades para formarse como escritores y lectores de textos difíciles, brindándoles oportunidades de enfrentarse con esos textos, así como con los diversos problemas que se les plantea al escribir con el propósito de informar a otros acerca de lo que aprendieron.

La decisión de hacer foco en estas situaciones tiene el propósito de generar líneas de continuidad necesarias para abordarlas, promoviendo la revisión del enfoque del área y de las condiciones de enseñanza para que los niños avancen en su proceso de alfabetización. En este sentido, el rol de los inspectores es fundamental en la visualización y en el análisis de los avances y desafíos de las instituciones del Nivel Inicial en las áreas de El ambiente natural y social y Prácticas del Lenguaje; así como en las orientaciones y asesoramientos necesarios para ajustar la enseñanza al enfoque propuesto en el Diseño Curricular.

Garantizar que esto ocurra en las instituciones requiere contar con registros y producciones que posibiliten la reflexión y el análisis. Por lo tanto es necesario documentar la enseñanza y el proceso de aprendizaje de los niños. Para ello es importante que los equipos docentes tomen decisiones vinculadas con la planificación de la evaluación: qué situaciones didácticas se van a documentar, quiénes lo harán, en qué tiempo didáctico anual, con qué recursos, cómo se organizará y analizará la documentación recogida considerando el proceso de enseñanza y de aprendizaje de los alumnos, cómo y a quiénes se comunicará y qué decisiones se asumirán para mejorar la enseñanza.

De este modo se evita que la evaluación se reduzca a una actividad a realizarse una vez finalizado el año y se comienza a instalar la evaluación del proceso, a fin de avanzar en la reflexión acerca de las prácticas de enseñanza y los efectos de las mismas en el aprendizaje. A continuación se detallan los aspectos fundamentales, a modo de síntesis.

- Fortalecer la comprensión de que la implementación de una política de alfabetización inicial implica un compromiso de trabajo conjunto entre inspectores y directores, entre equipos directivos y maestros para hacer posible que todos los alumnos tengan derecho a formarse como lectores y escritores desde el inicio de la escolaridad.
- Generar las condiciones necesarias para que las instituciones, de la mano de la gestión del inspector, puedan sostener la continuidad y la diversidad de propuestas de lectura y escritura en contextos de indagación del ambiente natural y social.
- Promover la documentación pedagógica de las situaciones de enseñanza, su análisis y comunicación como parte del proceso de evaluación.

El plan de implementación como herramienta para la intervención con continuidad. La circulación de saberes teóricos

La enseñanza es una práctica social compleja que requiere de saberes especializados y no puede ejercerse en soledad. Por tanto, es necesario contar con docentes que como profesionales amplíen y profundicen sus conocimientos, se apropien de herramientas teóricas para resignificar sus prácticas, reflexionen junto con otros docentes y construyan criterios para tomar decisiones didácticas fundamentadas.

Para ello es importante el rol del inspector en la previsión de diferentes instancias de asesoramiento que se sostengan con continuidad, dado que “el saber docente no se conforma sólo desde la práctica, se nutre también en las teorías que dotan a los sujetos de variados puntos de vistas y perspectivas de análisis que le permiten una acción contextualizada sobre la base de la comprensión de contextos históricos, sociales, culturales y organizacionales en los que se desenvuelven profesionalmente”. (Edelstein, 2011)

En tal sentido, este plan de implementación no debe ser pensado como un motivo de visita aislado sino como una intervención sostenida, cuyo propósito es ampliar las oportunidades para analizar, conceptualizar y fortalecer las prácticas supervisivas orientadas a acompañar a los docentes en la organización de propuestas de enseñanza que involucren prácticas de lectura y escritura, enmarcadas en propuestas para saber más sobre un tema.

Se trata de privilegiar, como estrategia de intervención, la revisión de los aspectos didácticos: realizando orientaciones precisas acerca de modalidades de organización didáctica, habilitando la reflexión a través de preguntas y referencias específicas al Diseño Curricular en función del núcleo problemático visualizado, ejemplificando y ofreciendo alternativas. Esto es importante dado que incide en la potencialidad de la intervención para provocar mejoras en las propuestas de enseñanza.

Asimismo, se busca fortalecer las prácticas institucionales que dan cuenta de la apropiación significativa de los marcos curriculares, poniendo en evidencia la importancia de sostener modos de enseñanza que hacen avanzar los aprendizajes de los niños y las niñas. Por tanto, son importantes aquellas intervenciones en las que se recomienda revisar decisiones sostenidas en enfoques didácticos que no favorecen aprendizajes socialmente significativos, ofreciendo evidencias y promoviendo la reflexión acerca de las razones que sostienen uno u otro tipo de enfoque dado que “la naturalización de

las prácticas escolares hace invisible la necesidad de discutir sobre la enseñanza y esta invisibilidad contribuye a consolidar la consideración de la enseñanza como un acto privado”. (Sadovsky y Lerner, 2006)

Promover la reflexión acerca de estas cuestiones permitirá desnaturalizar prácticas de larga tradición escolar, posibilitando que entren en diálogo versiones conocidas de las prácticas con otras versiones posibles. Se trata entonces de promover una gestión del equipo de conducción centrada en la orientación de los procesos.² (Sadovsky y Lerner, 2006)

Enseñar a leer y escribir desde los primeros años de la escolaridad. Avances y recurrencias en las prácticas pedagógicas

Durante los años 2012 y 2013, la Dirección Provincial de Educación Inicial (dpei) implementó diversas acciones de Acompañamiento para el Mejoramiento de la Enseñanza en los Jardines de Infantes. En el marco de las acciones vinculadas con la alfabetización inicial y la enseñanza de El ambiente natural y social, se pudo identificar la recurrencia de ciertas decisiones en torno a la enseñanza que deben ser objeto de reflexión, tales como las que se señalan a continuación.

Es habitual que los maestros expliciten, como parte del itinerario didáctico, la actividad “buscar información en libros, enciclopedias, revistas, etcétera” que permite abordar contenidos de El ambiente natural y social; pero es muy poco habitual que se seleccionen contenidos de prácticas de lectura y que esa actividad se planifique, es decir se consideren momentos destinados a la lectura en voz alta para todos los alumnos e intervenciones posibles para antes, durante y después de la lectura de este tipo de textos (qué textos seleccionar, qué fragmentos se van a leer de esos textos en función de lo que se quiere enseñar, cómo coordinar los espacios para brindar posibilidades de intercambiar sus interpretaciones acerca de lo leído, cómo tomar nota para que los niños tengan la posibilidad de poner en palabras las ideas a las que van arribando y guardar memoria de ello).

² Según Sadovsky y Lerner se trata de un tipo de gestión en donde las prácticas y los contenidos de enseñanza parecen estar sujetos a mayores niveles de reflexión. En estos casos, la enseñanza tiende a constituirse en un tema público, es decir, en un asunto discutido en la institución y en la que hay una mayor apertura a voces y referencias externas a la escuela que de alguna manera renuevan perspectivas y van creando condiciones para cambios en la enseñanza.

Es habitual encontrar en las planificaciones de unidades didácticas o proyectos, actividades como “explorar libros/materiales de la biblioteca para buscar información”; pero no es habitual que se prevea qué corpus de materiales de la biblioteca se seleccionará, cómo se organizará ese corpus de libros para los diferentes grupos de alumnos, qué propósitos orientarán las intervenciones docentes en el momento de la exploración, qué problemas de lectura se plantearán a los niños a través de esas intervenciones y qué contenidos de las prácticas del lector son los que se pondrán en juego (¿qué material seleccionar para leer, cuál sirve y cuál no para poder saber más sobre...?, ¿dónde dice?, ¿qué dice?). O bien, es habitual que luego del enunciado mencionado anteriormente se explicita la siguiente actividad: “escribir para informar a otros sobre lo aprendido (cartelera, libro, etcétera)”; sin embargo no es habitual que medien propuestas de lectura por parte del maestro para que, previamente, puedan acceder al contenido que se va a comunicar a través de la escritura.

Es habitual que los docentes expliciten en sus planificaciones actividades como “elaborar carteleras, afiches informativos, folletos, libro de animales, fichero de árboles u otras plantas”, como producto de proyectos o como actividad de cierre de alguna unidad didáctica; pero no es habitual que anticipen qué condiciones didácticas se deberán considerar para preservar el sentido social de la escritura, qué tipo de situaciones se plantearán (por sí mismos; dictado al maestro), qué intervenciones se preverán antes, durante y después de la producción del texto (cómo se organizará el grupo de alumnos, cómo se brindarán oportunidades para que piensen con otros qué escribir antes de comenzar a hacerlo, qué problemas sobre el sistema o el lenguaje escrito se plantearán a los niños en función de los diversos conocimientos que posean, cómo se revisará lo escrito, entre otras cuestiones).

Por último, es habitual que se publiquen en el jardín y en instancias de feria de ciencias, diversas producciones –carteleras, afiches, folletos, volantes– en las cuales las escrituras infantiles son alfabéticas; pero no es habitual encontrarse con escrituras que den cuenta de las diferentes aproximaciones de los niños al sistema de escritura –pre-silábicas, silábicas o silábico alfabéticas– necesarias para garantizar, por un lado, la igualdad de oportunidades para que todos puedan escribir con el propósito de informar acerca de lo aprendido (esto es, que se publiquen las escrituras de todos los niños que escribieron, o bien que medien situaciones de reflexión-revisión sobre esas escrituras) y, por otro, la diversidad de situaciones de escritura (dictado, por sí mismos, individuales, en pequeños grupos, colectivas) que es necesario sostener en la continuidad de propuestas a lo largo del año y del ciclo.

Es preciso volver reflexivamente sobre estas propuestas de enseñanza que están presentes en los jardines de infantes, a fin de hacerlas avanzar y que se constituyan en verdaderas oportunidades para que los niños y las niñas puedan acceder a las prácticas de la cultura escrita, al tiempo que comprenden el sistema de escritura.

Alfabetización inicial. Condiciones didácticas para fortalecer la enseñanza de la escritura

El derecho a incorporarse a la cultura escrita, a ingresar en el mundo literario y en el mundo del saber a través de la lectura y la escritura, puede y debe estar presente desde el Nivel Inicial. Para poner en primer plano este derecho es preciso que en los jardines de infantes se proponga, con continuidad, diversidad de situaciones de lectura y de escritura con propósitos sociales claros (mediadas por el maestro o por sí mismos).

Ahora bien, el ejercicio de este derecho sólo es posible si las distintas instancias institucionales asumen la responsabilidad de trabajar juntas (dpei, equipos de inspectores, equipos institucionales) para un fin común que permita acompañar las políticas públicas vigentes, generando las mejores condiciones de enseñanza en las instituciones.

A los efectos de focalizar la reflexión sobre algún aspecto de la enseñanza, se tomarán como objeto de análisis las situaciones de escritura por sí mismos en relación con las siguientes condiciones didácticas.

- Preservar el sentido social de la escritura en diferentes decisiones didácticas previas al desarrollo de la situación (¿qué, para qué y para quién se escribe?).
- Prever y sostener, durante el desarrollo de las propuestas, intervenciones docentes que guarden coherencia con el enfoque didáctico que sustenta el Diseño Curricular (plantear diversos problemas en torno a la escritura considerando la diversidad de conocimientos que poseen los niños, promover la interacción con otros al escribir, solicitar interpretación de lo escrito).
- Organizar el tiempo didáctico para sostener la continuidad en la enseñanza.

Preservar el sentido social de la escritura

Concebir a la escuela y al jardín como una comunidad de escritores significa que los niños puedan desde su ingreso producir sus propios textos, plantearse y sostener propósitos para la escritura y considerar progresivamente a los destinatarios. En el marco de diversas situaciones didácticas sostenidas a lo largo del ciclo escolar, los niños comprenden cómo se escribe, sobre qué se escribe, para qué se escribe y cómo son los discursos y textos que circulan en el contexto social. (dgcYe, 2008b)

Teniendo en cuenta este marco del enfoque didáctico, es fundamental que las propuestas presentadas se aproximen lo mejor posible a cómo circulan en contextos extraescolares, de modo tal que los alumnos puedan comprender este sentido y apropiarse de las más diversas prácticas socialmente relevantes y personalmente significativas.

Es por ello que es preciso reflexionar acerca de ciertas decisiones didácticas que el docente, en interacción con el equipo directivo, debe considerar para sostener el propósito social de la escritura, decisiones que constituyen intervenciones previas al desarrollo de la propuesta:

- explicitar el propósito social que orientará la situación de escritura;
- considerar el tipo de texto (lista, cartelera informativa, libro de..., entre otros) y el contenido que se va a escribir en función del propósito comunicativo y del contexto que enmarca la situación de escritura;
- anticipar la forma de agrupamiento en función del tipo de texto, la cantidad de textos que se van a escribir y la cantidad de niños que participarán en la situación.

Se presenta a continuación un ejemplo.

Escritura de rótulos para armar la maqueta del zoológico

Como parte del itinerario de actividades de la unidad didáctica “El zoológico” (no se explicita cuál), se prevé la confección de una maqueta como situación de comunicación acerca de lo indagado. Una vez realizada, el docente propone una situación de escritura por sí mismos de los nombres de animales para que los destinatarios puedan informarse acerca de cuál de ellos está representado en cada uno de los espacios que conforman esa recreación del zoológico; tal como ocurre en los zoológicos, donde se informa a los visitantes acerca de los nombres y características particulares de los animales.

Unidad didáctica. El zoológico

Situación didáctica: escritura de nombres de animales para incorporar en la maqueta que realizaron sobre el zoológico, a fin de informar a las familias acerca de lo indagado.

Formas de agrupamiento: individual y en parejas. Algunos niños escriben de manera individual con la ayuda del docente, otros escriben en parejas los nombres de los demás animales indagados con ayuda de la preceptora.

Fragmento seleccionado: escritura de GORILA y JIRAFÁ

Inicio

Chicas, ya tenemos a los animales en los recintos, ahora tenemos que hacer los carteles para que los visitantes sepan qué animal están mirando. Vamos a comenzar.

Desarrollo

Docente: ¿Quién va a comenzar?

Paola: Yo, quiero gorila.

Docente: ¡Muy bien!, acá está el cartel y el fibrón. Comenzá.

Paola: Go (escribe O).

Docente: ¡Muy bien!

Paola: Go, ri, (agrega l), go-ri-la (agrega A), ¡listo!

Docente: Muy bien, mostrame dónde dice gorila.

Paola: (Señala con el dedo y lee) “gorila” OIA.

Docente: Listo, ahora lo pegamos.

Ruth: Ahora me toca a mí, yo escribo jirafa.

Docente: Bueno acá está tu cartel ¿cómo vas a empezar?

Ruth: Ji, con ji (escribe l), (lee ji l) ji, ji.

Paola: Viene “a”, ji, ra, ra.

Docente: ¿A vos qué te parece Ruth?

Ruth: Sí, está bien, ji-ra (agrega A).

(Se quedan un momento en silencio)

Docente: Jirafa, ¿ahora cuál te parece que sigue?

Ruth: No sé.

Docente: Paola ¿la podés ayudar?

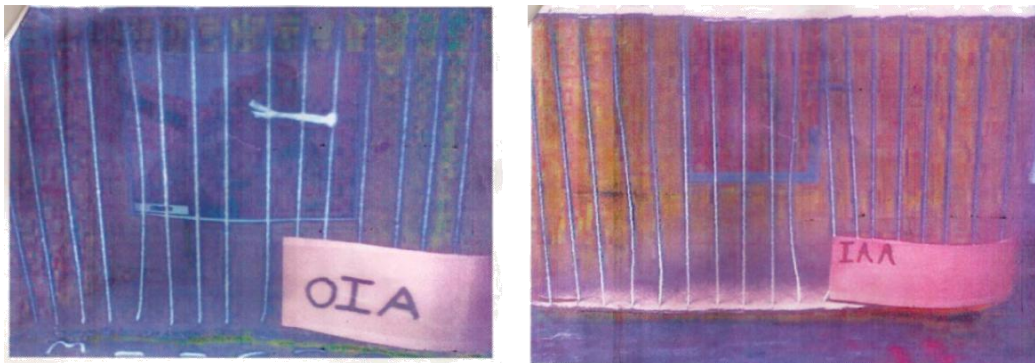
Paola: Ji-ra-fa, otra vez “a”.

Docente: ¿Estás de acuerdo?

Ruth: Sí, ji-ra-fa (escribe A).

Docente: Vamos a leer lo que escribiste.

Ruth: Ji-ra-fa, (IAA), ¡listo!, pegálo Señó.



Producción de la maqueta. Escritura de rótulos

Interesa analizar aquí qué decisiones previó la maestra al planificar la situación y cómo esas decisiones permitieron que el propósito social se sostenga a lo largo de la situación didáctica. La propuesta de escritura estuvo orientada hacia un propósito relevante para los alumnos: escribir nombres de animales para informar a las familias en qué lugar se encuentran ubicados en la maqueta. Aquí el contexto no es una excusa para escribir, sino que cobra sentido didáctico desde ambas áreas y cobra sentido para los niños porque es una oportunidad para que ellos aprendan a escribir escribiendo, avancen en sus conocimientos sobre del sistema alfabético, y porque la realización del producto permite que pongan en juego aquello que indagaron sobre ese espacio social (organización espacial, características físicas y comportamientos de los animales, etcétera). Por su parte, el tipo de texto seleccionado, “rótulos de animales representados en la maqueta”, así como el contenido que se escribe, son adecuados al propósito definido: “que los visitantes identifiquen de qué animal se trata”.

A fin de reflexionar acerca de estas decisiones, cabe preguntarse ¿en qué ocasiones el contenido que se escribe puede no guardar relación con el propósito social que se define? Siguiendo con el ejemplo, si lo que se intenta señalar es el lugar donde está ubicado el cóndor andino o el oso hormiguero gigante y el docente les sugiere a los niños “si quieren pueden escribir cóndor o pueden escribir sólo oso hormiguero”, ¿el contenido es adecuado al propósito?, ¿se está informando sobre qué oso hormiguero o qué cóndor es el que allí se encuentra?

Por otra parte, ¿en qué ocasiones el tipo de texto seleccionado no guarda relación con el propósito social que se define? Por ejemplo en el caso en que el docente propone a los niños escribir –además de los rótulos – una lista sobre las características y los comportamientos de los animales a fin de ponerla a disposición de los visitantes y se escribe sobre la jirafa lo siguiente: “sabana, hierbas, manada, cría, piel”. Es importante

reflexionar aquí acerca de la pertinencia de este listado de nombres –palabras aisladas– para informar sobre determinados comportamientos o características físicas del animal. ¿Qué tipo de texto será entonces el más adecuado para resguardar el propósito de informar sobre estos aspectos? Sin duda, la ficha técnica o lista con construcciones nominales, dado que permiten ampliar la información: “vive en la sabana africana”, “se alimenta de hierbas”, “la cría es igual a los adultos cuando nace”, “todas tienen manchas en la piel, pero esas manchas son distintas en cada jirafa”, entre otras posibilidades.

La maestra recupera el propósito social en la consigna que brinda a los alumnos del pequeño grupo al anunciar: “Chicas, ya tenemos a los animales en los recintos, ahora tenemos que hacer los carteles para que los visitantes sepan qué animal están mirando”. De este modo, los niños y las niñas saben *para qué* están escribiendo. Además, la decisión de agrupar a los alumnos en parejas permite que todos escriban simultáneamente y que todas las producciones se incluyan en la maqueta. Para una mejor gestión de la clase, la maestra prevé la presencia de la preceptora y organiza la actividad en dos grandes grupos: unos escribirán con ella y el resto con la preceptora. A su vez anticipa, por la cantidad de textos que se requieren (cantidad de animales y espacios que recrearon), que algunos serán escritos entre dos niños y otros individualmente.

Ahora bien, ¿qué hubiese pasado si se hubieran propuesto todas las escrituras de manera individual? En primer lugar, el docente habría distribuido a cada niño un cartel para que escribiera un nombre. Esto tiene como consecuencia textos repetidos (varias versiones de “jirafa”, “gorila”, “elefante”, etcétera), lo que resulta valioso si se prevé luego plantear al conjunto de los alumnos un nuevo problema acerca del sistema de escritura, como por ejemplo: “acá un nene escribió ‘gorila’ así” (señala OIA) “y leyó así” (lee señalando como hizo el niño), “y acá otro nene escribió ‘gorila’ así” (señala GOIA) “y leyó así” (lee señalando como hizo el niño); “¿es lo mismo acá que acá?” (señalando ambas escrituras), “¿podrá escribirse gorila de diferente manera?”.

Es decir, si se trata de la producción de un único producto (como es en este caso la maqueta) y se anticipa una organización individual, se deberá contemplar también un espacio de reflexión de esos textos que podrá ser colectivo o en parejas. Momento que estará orientado por un propósito bien claro para el maestro: brindar oportunidades para que los niños puedan volver a poner en juego sus conocimientos sobre el sistema alfabético (buscando soluciones, justificando ideas para resolver el problema sobre cuáles y cuántas letras lleva gorila); y por un propósito claro para los alumnos: revisar lo escrito para arribar a acuerdos y tomar decisiones sobre qué texto elegir para publicar en la maqueta, decisión que puede incluir una nueva escritura.

Asumir estas decisiones didácticas para que la situación de escritura resguarde el sentido social no es una cuestión “visible” para todos los maestros y equipos directivos. Cuando estas decisiones no se consideran necesarias los docentes se encuentran con escrituras “sobrantes” y recurren a la votación o al sorteo para elegir cuál publicar en el libro, cartelera, volante, etcétera; o bien se publican todas las producciones (por ejemplo, todas las versiones de elefante, gorila, para comunicar los animales que se van a indagar), perdiéndose en cada caso el propósito que le daba sentido.

Prever y sostener intervenciones que guarden coherencia con el Diseño Curricular

En la construcción del sistema de escritura la intervención del maestro en la clase resulta fundamental [...] interviene de maneras diversas para enseñar, y esta presencia tiene consecuencias particulares según los conocimientos infantiles sobre la escritura. Los niños encuentran en el aula no sólo oportunidades para poner en juego tales conocimientos en situaciones con sentido para ellos, sino también oportunidades para poner en duda tales ideas. (dgcye, 2008b)

Planificar qué propósitos comunicativos –preservando el sentido social de la escritura– son los que orientan las propuestas de escritura por sí mismos y prever qué contenidos se van a enseñar en determinada situación, no es condición suficiente para que los niños puedan verdaderamente enfrentarse a problemas sobre el sistema alfabético. Será necesario, además, que el docente haga circular esos contenidos en distintos momentos de la situación, a partir de intervenciones que guarden coherencia con el sentido que le otorga el enfoque didáctico que sustenta el Diseño Curricular.

En el marco de las situaciones de escrituras por sí mismos, tener presente qué problemas plantear a los niños durante el proceso de producción y qué contenidos interesa poner en juego, facilita la previsión de las intervenciones que lo hagan posible y permite que se sostengan a lo largo de la situación, para que los alumnos aprendan a:

- resolver problemas para decidir cuántas y cuáles marcas o letras escribir, y en qué orden se ubican en la serie gráfica;
- intercambiar con los compañeros y con el docente acerca de lo que se está escribiendo;
- recurrir a escrituras conocidas para producir escrituras nuevas;
- revisar las escrituras que se están produciendo y las ya producidas.

Algunas intervenciones generales que es necesario considerar y que se asumen como condiciones didácticas, dado que deben preverse en cada una de las situaciones de escritura por sí mismo, son las que se mencionan a continuación:

- plantear diversos problemas en torno a la escritura considerando la diversidad de conocimientos que poseen los niños;
- promover la interacción con otros al escribir.

Plantear diversos problemas en torno a la escritura considerando los conocimientos que poseen los niños

Pensar y sostener intervenciones que planteen problemas a los niños mientras escriben es una cuestión central para cumplir con el propósito didáctico de brindar a todos y cada uno de los alumnos las mejores condiciones para que puedan avanzar en sus conocimientos sobre el sistema de escritura, y que puedan hacerlo cada vez con mayor autonomía.

Considerar la diversidad de conocimientos que poseen los niños es sin duda un desafío para maestros, maestras y equipos institucionales, porque entra en conflicto con la tendencia a la homogeneización que caracteriza a ciertas prácticas naturalizadas. ¿Qué problemas plantear a los niños en torno a la escritura?, ¿cuáles son los conocimientos infantiles que deben considerarse para tal fin? Para intentar responder a estas cuestiones, a continuación se analizarán dos ejemplos.

Ejemplo 1. Producción de listas de ingredientes necesarios para decorar una torta

En el marco de las actividades planificadas para festejar la semana del niño, la maestra propone a los alumnos decorar una torta y confeccionar títeres. Organiza la clase de forma tal que todos estén involucrados en la preparación del festejo. Un grupo de cuatro niños son los encargados de confeccionar la lista de ingredientes para decorar la torta, que luego el jardín comprará. Proponen escribir “torta, velas, dulce y confites”. El resto confecciona los títeres con distintos materiales para realizar una obra.

Fragmento seleccionado: escritura de VELAS

(...)

Docente: Ahora velas.

Mateo: La “ve” (señala la E de su nombre).

Jony: ¡No!, ésa es la “e”, ¡no sirve para escribir vela!, ¡no, no!

Mateo: (mientras señala la tarjeta de vino) ¡Acá! (señalando la V), (escribe V) ahora la “o”. Jony: ¡No, la “a”!

Mateo: Va... creo que la “a” (escribe A).

Docente: Leé Mateo ¿qué escribiste?

Mateo: Ve-la VA.

Rocío: La de sapo, porque es velas (señala S en uno de los carteles).

Mateo: ¡Ah! Sí creo que falta esa, pero no me sale (piensa, agrega S).

Jony: ¡No, va con dos letras!, hay que sacar ésa (señalando la S que agregó Mateo).

Docente: ¿A ustedes qué les parece?, ¿cuántas se necesitan para que diga velas?

Mateo: Sí, hay que sacarla (tacha S), sólo digamos vela. Anahí y Rocío: Sí, vela.

Es interesante observar el proceso de escritura e intercambio de información de los niños sobre los conocimientos que poseen acerca de cuántas y cuáles letras lleva “velas”. El docente permite ese intercambio, interviene en ocasiones para poner en discusión la información que aportan los niños, y solicita la interpretación mientras escriben.

Mateo intenta primero con la E, con la intervención de Jony escribe V; intenta con la O y con la intervención de Jony decide por A. El problema empieza cuando lee “vela”.



Con la intervención de Rocío (le señala la S porque “es velas”) Mateo agrega S.



Parecía que agregando una letra pertinente el plural estaba resuelto, pero Jony sostiene que para velas “van dos” y que ésa última “hay que sacarla”.



La maestra pone a discusión del grupo el problema que trae Jony (centrado en la cantidad de una por cada sílaba), solicitando que anticipen “cuántas se necesitan para que diga velas”, problema que no resultó tan sencillo (ninguno responde a la pregunta, más bien la obvian) ya que Mateo rápidamente opta por tachar la S, pero a sabiendas de que no dice lo mismo, ya que agrega: “solo digamos vela”. En realidad esa S no es cualquier S, ni cualquier última letra, encierra otro problema para los niños que es representar el plural: tiene que decir “velas” porque se necesitan más de una.

Por la producción de los niños se podría decir que la maestra organiza al grupo teniendo en cuenta niveles próximos de conceptualización de la escritura, Jony y Rocío aportan saberes que refieren a los aspectos cualitativos del texto “¡esa es la e, no sirve para velas!”; “va la a”; “la de sapo, ésa- señalando S-“, y justifica la pertinencia en el final de la escritura “porque es velas”. Jony y Mateo centran su atención en aspectos cuantitativos “van dos, hay que sacar ésa”, “digamos sólo velas” (con una menos no dice lo mismo).

Es necesario hacer notar que la intervención docente (“¿A ustedes qué les parece?, ¿cuántas se necesitan para que diga velas?”) da cuenta de que está interpretando cómo están pensando los niños sobre la escritura, y plantea un nuevo problema sobre “¿cuántas se necesitan para que diga velas?” en el momento que Jony sugiere quitar la “S”. Si bien ese problema no fue asumido como tal por los alumnos, es posible que intenten enfrentarlo en otro momento.

Por otra parte, y a fin de seguir reflexionando acerca de esta situación didáctica, hubiese sido interesante solicitarle a Jony que lea, dado que aquí no es posible saber si para él “VA” es “vela” o es “velas”; y a todo el grupo volver a plantear el problema sobre el texto que se pretendía escribir “tiene que decir velas, necesitamos muchas y ustedes leyeron vela, ¿cómo resolvemos este problema?”.

Este ejemplo sirve para enfatizar la importancia de los espacios de reflexión acerca de lo que ocurre en el aula, a fin de tomar decisiones que pongan en coordinación la enseñanza con los procesos de aprendizaje en el marco de un trabajo didáctico, en colaboración con otros pares docentes o con los marcos curriculares y bibliográficos; asimismo contribuye a poner en valor la documentación pedagógica para sostener la reflexión.

Ejemplo 2. Unidad Didáctica “La plaza Villa Garibaldi”, registro del lugar que visitaron

Luego de la salida educativa a la plaza del barrio del Jardín, el docente propone escribir, de manera individual, el nombre del lugar que visitaron -en este caso: “plaza Villa Garibaldi”-, con el propósito de guardar memoria. Proponer situaciones de escritura por sí mismos a niños que realizan escrituras presilábicas y prever intervenciones adecuadas a este nivel de conceptualización es una tarea poco sencilla.

En este ejemplo se presenta un breve intercambio colectivo previo a la producción escrita individual. Resulta interesante reparar en la intervención del docente como respuesta a la intervención de un niño (Lorenzo), la respuesta de una niña a la pregunta del maestro (Tatiana), y el efecto de esas intervenciones en la producción escrita de algunos niños.

Docente: Ayer fuimos a la plaza de Villa Garibaldi ¿qué les parece si lo dejamos anotado?

Lorenzo: ¡Tiene muchas “a” plaza!

Docente: Y ¿es una palabra corta o larga plaza?

Tatiana: ¡Corta!

Docente: ¿vamos a escribirla?



Luego de la consigna general brindada por el docente: “Ayer fuimos a la plaza Villa Garibaldi, ¿qué les parece si lo dejamos anotado?”, un niño interviene anticipando una idea acerca de la escritura de plaza “tiene muchas A”. De este modo aporta información acerca de cuáles puede llevar plaza y cuántas; para él lleva “A” y lleva “muchas A”. Lo importante es que el maestro interviene sólo sobre uno de los aspectos anticipados por el niño que es relevante hacer visible. Solicita al grupo que anticipe cuantitativamente “¿es una palabra larga o corta?”, a lo que Tatiana responde “corta”. ¿Qué información circuló en ese breve intercambio? “tiene A, tiene muchas A, lleva pocas”. Esto puede observarse en las producciones de algunos niños: Bianca escribe “muchas A” y Tatiana controla bien la cantidad, escribe tres. En otros casos se ha observado que los maestros intervienen preguntando “¿cuál te parece que te puede servir para escribir...?, ¿cuál te suena para...?”; en niños que aún no producen escrituras en ese nivel de conceptualización.

Entre las cuatro situaciones fundamentales para que los niños puedan iniciar y avanzar en su proceso de alfabetización las más relevantes son sin duda las situaciones de escritura y lectura por sí mismos, dado que brindan oportunidades para resolver problemas sobre cuáles, cuántas letras escribir y en qué orden de la serie gráfica ubicarlas, si se trata de escribir; y dónde dice, qué dice, si se trata de una situación de lectura.

Es preciso que los docentes reflexionen acerca de la importancia de distinguir estos problemas al momento de planificar las situaciones de escritura por sí mismos, para no caer en confusiones entre “la escritura y la copia”. Existen numerosos ejemplos de situaciones pensadas para que los niños escriban por sí mismos, en las cuales el maestro realiza intervenciones de localización de un texto entre otros, en algunos casos para que lo copien (sin reflexionar sobre el texto escrito) y en otros para que lo escriban una vez quitado el modelo. En ambos casos cabe preguntarse cuáles son las interpretaciones que

se ponen en juego en torno al escribir y al copiar. Suele suceder que el escribir y el copiar³ son considerados por los docentes como situaciones equivalentes sin reconocer que se trata de situaciones que enfrentan a los niños a problemas diferentes.

En ocasiones el docente realiza intervenciones similares a la siguiente: “¿Algún cartel te puede servir para escribir?” cuando en la sala ya existe el cartel con el nombre que se pretende escribir y previamente se ha leído en voz alta a todo el grupo. Los niños recurren a esa fuente y se expresa en el registro docente: “escriben utilizando el cartel”. Es importante preguntarse qué se está entendiendo por “enseñar a buscar información en fuentes alfabéticas para producir nuevas escrituras”, ¿se está entendiendo que se tiene que buscar el cartel donde está escrito el texto que se va a escribir?, ¿qué diferencia habría con la copia? Dado que enseñar a escribir implica plantear con continuidad problemas sobre el sistema alfabético, es preciso preguntarse qué problemas se plantea a los niños cuando se les propone que escriban, y cuáles cuando se les propone que copien un texto.

Promover la interacción con otros en situaciones de escritura por sí mismos (con pares; con docente)

Desde el inicio de la escolaridad, los niños están autorizados a escribir por sí mismos en propuestas de escritura que promueven la interacción con otros como condición para aprender. En el marco de estas interacciones ponen a prueba sus ideas, las revisan, las reformulan y así avanzan con creciente autonomía. (Molinari, 2008)

Esta condición de enseñanza implica proponer diferentes situaciones de escritura por sí mismos a lo largo del año y a lo largo del nivel, con diversas formas de agrupamiento que brinden a los niños distintas posibilidades de interacción como las que se mencionan a continuación.

³ Como sostiene Emilia Ferreiro “La copia no es mala en sí misma. Es un recurso entre otros, y no el más importante. Cuando se copia un nombre se ponen ciertas letras en cierto orden, pero eso no es suficiente para comprender por qué van esas letras (y no otras) en ese orden (y no en otro orden). Por el contrario, los intercambios en pequeños grupos tienen el objetivo de dar un espacio para que se reflexione precisamente en la cantidad, el orden y las razones por las cuales ciertas letras son más apropiadas que otras. Si no llegan a comprender el modo de producción (en este caso, el de nuestra escritura que es básicamente alfabética) no podrán ser autónomos al producir textos ni mucho menos al tratar de leerlos”. (Molinari, 2008)

- **Producción de un texto de manera individual**, intercambiando ideas, consultando dudas que se le presentan al escribir tanto con otros compañeros, con el maestro, con las fuentes de información alfabética disponibles en la sala.
- **Producción de un texto en pequeños grupos-colectivamente**, pensando con otros qué escribir, resolviendo colaborativamente los problemas que se les presentan mientras escriben. En este caso la interacción debe estar orientada por una intervención del docente que tienda a la consecución de un mismo texto entre dos, entre tres o más niños, entre el colectivo de la clase.

Cada una de estas situaciones de producción, organizadas de diversas maneras (individual, en pequeños grupos, colectivamente), permiten intercambios diferentes entre los niños acerca del sistema y por consiguiente requieren también de intervenciones diferentes.

La propuesta de “escribir un texto con otros”, “escribir un texto en pequeños grupos” no debe entenderse como “escribir en la misma mesa con otros, al lado de otros o en el mismo papel de otros”. Del mismo modo, la propuesta de “escribir de manera individual” no debe entenderse como “escribir aislado de otro o escribir sin hablar o intercambiar con otro”. Se ha focalizado el análisis en esta cuestión, propia del enfoque de enseñanza, dado que en muchas ocasiones se explicita una propuesta de escritura en parejas o tríos y luego las producciones son individuales, aún en aquellos casos en los cuales se les entrega al pequeño grupo un sólo papel y lápiz.

A continuación se presenta un ejemplo de propuesta de escritura realizada en colaboración con los otros niños del grupo y con el maestro, en la que se produce una sola escritura entre los integrantes del pequeño grupo.

Producción de un texto en pequeño grupo

En el marco del proyecto “Producción de folletos sobre el cuidado de los dientes”, la maestra propone a los alumnos registrar de forma escrita lo indagado. Algunos niños deciden escribir el nombre de una de las herramientas que utiliza el odontólogo, “torno”.

Fragmento seleccionado: escritura de TORNO.

Docente: Vamos a escribir torno, ¿cómo lo escribimos?

Jony: Voy a pensar...con la "o" (escribe O), torno, la de torno..., la no, "o", "o", "o", to...no (escribe N)

Docente: ¿Acá dice torno?

Jony: To, to (busca en los carteles cuál le sirve y marca la R en RATÓN), la de ratón... (piensa), no sé cuál es la to...

Mateo: ¡Es así! (gesto de T)

Docente: Mateo, a ver...vamos a leer ¿qué dice acá?

Mateo: (lee señalando con el dedo) ON tor-no, ¡no!, le falta la to (busca en los carteles y encuentra la tarjeta con torta y señala la T)

Jony: (Observa y agrega T adelante de ON) (T), Tooornoooo... ¡éstas tres son! (Luego lee) Tor-no, ¡no, no necesito algo más!, ¡así no! (reescribe TN y luego lee) tor-no, ¡sí esas dos!

Docente: ¿Estás seguro?, ¿y acá qué decía? (señalando donde habían escrito TON)

Jony: ¡No, Señor, ahí no!, es así, ¡acá! (señala TN y luego lee) Tor-no

Docente: ¿Y Mateo, a vos qué te parece?

Mateo: (mirando las dos escrituras) ¡Acá dice torno! (señalando TN), (lee) tor-no

Es interesante observar el proceso de escritura de los niños a partir de estos intercambios, cómo van modificando la escritura, poniendo a prueba sus ideas. El docente solicita la lectura, mientras los niños van escribiendo, para revisar y propicia el intercambio entre pares.

En la escritura inicial, Jony sostiene su idea de una letra por sílaba. Ante la pregunta de la maestra "¿acá dice 'torno'?", no lee su escritura, repite "to, to", busca en un cartel y finalmente dice que no sabe cuál es la "to". Se infiere que está pensando que hay algo más en el interior de la primera sílaba.

Interviene la maestra solicitándole a Mateo que lea la escritura de Jony (ON). Mateo dice que falta la "to", la busca en "torta" y se la señala a Jony. Con la intervención de su compañero, Jony agrega la "T" adelante de la escritura y dice convencido: "¡éstas tres son!". Aquí hace referencia a la cantidad de letras, pero continúa sin leer.

Al leer, Jony se enfrenta con el problema de cantidad (hay más de una letra por sílaba), afirma que no necesita una más y reescribe "TN". Sostiene la cantidad de una letra por sílaba, pero lo interesante es que en esta nueva escritura no se centra en el núcleo vocálico de la primera sílaba, sino que escribe la consonante "T", que tanto estaba buscando en su primer intento cuando escribió "ON".

La maestra interviene para que piense en la producción anterior (TON) "¿Estás seguro?, ¿y acá qué decía?". Jony señala "TN" y afirma que es así, sin justificar. La maestra pide la intervención de Mateo sin mucho éxito porque rápidamente confirma que allí dice "torno".

Para seguir avanzando, se podría haber planteado a los niños nuevos problemas: de cantidad, comparando "TON" con "TN"; o bien un problema de cuántas y cuáles en la primera sílaba, entre "ON" y "TN". La "O" y la "T" son letras pertinentes de la sílaba "TOR" y los niños las conocen, pero aún no pueden coordinarlas por peso de la hipótesis de cantidad –una por sílaba–.

Organizar el tiempo didáctico para sostener la continuidad en la enseñanza

Como ya se ha señalado, es posible generar condiciones favorables para implementar propuestas vinculadas con la alfabetización inicial, si todos los actores involucrados se comprometen para la consecución de este fin común. Para ello es necesario lograr una organización del tiempo didáctico anual, semanal y diario, que permita garantizar la continuidad en la enseñanza de las prácticas de lectura y escritura en el marco de las cuales se comuniquen particularidades del lenguaje escrito, según distintos géneros, y el sistema de escritura alfabético.

En el Documento de trabajo n°3/2014, *Estrategias para la optimización del tiempo de la*

enseñanza, se aborda y ejemplifica la importancia del tiempo cuando se trata de favorecer la continuidad en la enseñanza. Como se plantea en dicho documento, se trata de “analizar y pensar las diferentes propuestas de enseñanza previstas en los planes anuales de cada una de las áreas curriculares, considerando los criterios de diversidad, continuidad, simultaneidad y progresión. Considerar estos criterios implica pensar nuevos problemas que guardan relación con el anterior y de ninguna manera significa repetir la misma actividad una y otra vez, perdiendo el propósito didáctico y el sentido; implica sostener el abordaje de propuestas de las diferentes áreas enmarcadas en diferentes modalidades organizativas. (...) Prever una organización del tiempo por situaciones didácticas para garantizar la continuidad en la diversidad, definiendo la frecuencia semanal y los tiempos diarios para el desarrollo de las propuestas planificadas”. (dgcYe, 2014)

Continuidad en el ejercicio de las prácticas de lectura y escritura a lo largo de una misma propuesta

Producción de una enciclopedia sobre bichos



Localizar información en libros, enciclopedias

Escuchar leer al maestro la información localizada

Dictar al maestro para guardar memoria

Escribir por sí mismos para informar a otros.
Página de la enciclopedia

Jardín rural



Revisar de manera colectiva, lo escrito en pequeños grupos

Comparar información de todos los animales indagados.
Localizar nombres de animales para organizar la información

Producción final de páginas de la enciclopedia

Jardín rural

La documentación pedagógica en el marco de la evaluación de la enseñanza y los aprendizajes en situaciones de escritura por sí mismos

Como ya se ha considerado, el propósito de este documento es brindar herramientas para que el inspector oriente a los equipos directivos en el análisis y reflexión de las prácticas pedagógicas, con el fin de mejorar las propuestas de enseñanza tendientes a lograr que los niños y las niñas se apropien de la cultura escrita; es decir, favorecer procesos reflexivos que permitan analizar lo que acontece en la sala en estrecha relación con los marcos de la política curricular vigente.

Esta tarea no puede realizarse individualmente, sino que involucra a diferentes actores como co-responsables de la educación de los niños, tanto el Nivel Central, como los inspectores, los directores y los equipos docentes están comprometidos en ello. Asimismo requiere que se faciliten tiempos para pensar acerca de las propias prácticas educativas, generando espacios democráticos de construcción de sentido y de reflexión sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje que tienen lugar en la institución. (dgcYe, 2008a)

Para mejorar las propuestas pedagógicas es necesario enfrentarse con los problemas y las situaciones de enseñanza concretas, reflexionar acerca de lo que se hace, de las condiciones y decisiones institucionales, de las intervenciones del docente y de los alumnos; poder confrontar las propias experiencias con las de los pares y con los marcos curriculares que les dan sentido. “El docente, mediante la documentación pedagógica, puede desarrollar su conocimiento y su comprensión sobre el aprendizaje de los niños y, simultáneamente, alcanzar una comprensión más profunda de las consecuencias de sus propias acciones como docente”. (dgcYe, 2008a)

Considerando que estos espacios de reflexión se realizan en un tiempo diferido del que acontece en la sala, es preciso instalar en los jardines la documentación pedagógica. Documentar no implica acopiar planificaciones, registros de clase, producciones de los niños en forma azarosa; por el contrario, se trata de un proceso planificado y sostenido en relación directa con la propuesta de enseñanza que será objeto de análisis. En este apartado se presentan algunas orientaciones en torno a la documentación de situaciones de escritura por sí mismos, en el marco de propuestas para indagar el ambiente natural y social orientadas por diversos propósitos sociales (solicitar-registrar-informar).

Orientaciones para la documentación pedagógica de situaciones de escritura por sí mismos

Tal como se señala en el Documento n° 2/2013, la evaluación no es algo que ocurre espontáneamente sino que forma parte del quehacer institucional (dgcYe, 2013); se trata de tomar decisiones anticipadas que permitan definir aspectos de la propuesta de enseñanza en los cuales se focalizará el análisis y, por consiguiente, qué datos será necesario recopilar para tal fin. Documentar la enseñanza y los procesos de aprendizaje de los niños aporta material de análisis sobre el cual los docentes, de modo colectivo, construyen significado sobre la enseñanza y sus efectos en el aprendizaje de los alumnos de modo sistemático.

Este proceso implica una fuerte tarea del inspector –asesoramiento, orientación, seguimiento y reflexión– y debe formar parte de la gestión curricular a nivel areal e institucional. Para ello es necesario, como condición previa, avanzar hacia un mismo nivel de aproximación a las ideas que sustentan el enfoque del área, a fin de elaborar criterios de lectura que permitan profundizar en el análisis de los registros de las situaciones de enseñanza.

En este sentido, en las reuniones areales se deberán considerar momentos en los que se reflexione acerca de los marcos teóricos desde los cuales se van a describir, comprender y revisar las prácticas institucionales; y acerca de los supuestos que se tienen en relación al objeto de conocimiento, a los sujetos, al aprendizaje y a la enseñanza. Asimismo es importante, al trabajar con los directores, recuperar fragmentos del Diseño Curricular para analizar su sentido, releer las orientaciones didácticas, etcétera; seleccionado qué se va a leer en función de lo que se quiere trabajar y habilitar un espacio de intercambio donde se pongan en juego las diversas interpretaciones.

Orientar y acompañar el análisis de las propuestas didácticas y la evaluación de su implementación a la luz de los marcos teóricos, constituyen oportunidades en las que el equipo directivo se apropia de herramientas; a la vez que mejoran su intervención. Propiciar en las instituciones momentos de observación, análisis y reflexión de las prácticas de enseñanza en forma directa y a partir de la documentación pedagógica, parte de considerar que el paso del registro hacia el análisis no resulta automático sino que requiere tiempo e intervenciones específicas. (Lerner, 2009)

A continuación se ofrecen una serie de ejemplos para orientar las posibles decisiones que pueden asumir los equipos institucionales a la hora de pensar la documentación pedagógica en el marco del proceso de evaluación de la enseñanza y el aprendizaje.

El Diseño Curricular aporta, en cada una de las áreas curriculares, orientaciones muy precisas acerca de la evaluación. En cada apartado se explicita la necesaria relación entre enseñanza, aprendizaje y evaluación. La idea que antecede a la explicitación de los aspectos a evaluar carga de sentido esta condición fundamental: “si se ofrecieron con continuidad múltiples y variadas oportunidades...podrán evaluarse los siguientes aspectos”. Este principio señala el compromiso de evaluar sólo aquello que se ha enseñado en diversas situaciones ofrecidas con continuidad a lo largo de un tiempo determinado.

¿Cómo dar cuenta de lo que se ha enseñado?, ¿cómo hacer público las múltiples y variadas oportunidades que se ofrecen a los niños en el jardín y en una sala en particular?, ¿cómo compartir lo que fue enseñado y los efectos de esa enseñanza en el aprendizaje de los alumnos con otros docentes del jardín, con las familias? La documentación pedagógica es, sin duda, una herramienta que permite fortalecer la reflexión acerca de

las prácticas de enseñanza y el aprendizaje, y de la igualdad de oportunidades que se brinda a los alumnos para aprender, tanto en el interior de una sala como en el interior de la institución. Por otra parte, la documentación pedagógica permite comunicar a otros el análisis y las valoraciones que los docentes hacen sobre sus propias prácticas de enseñanza y el proceso de aprendizaje de los niños.

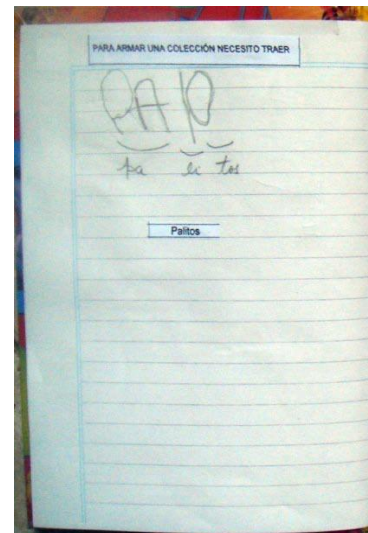
Un criterio importante que orienta las decisiones en torno a la documentación y al análisis del material recogido y seleccionado para su discusión, es prever qué información se obtiene acerca de la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos. De este modo, si se pretende analizar qué decisiones previó el docente al planificar la situación y cómo esas decisiones permitieron que el propósito social se sostenga a lo largo de la situación didáctica, se requiere contar con la planificación de la propuesta de enseñanza en la que se explicita el propósito comunicativo, con el registro de las intervenciones del docente –tipo de texto seleccionado, consigna, formas de agrupamiento–; así como con el producto final que da sentido a la escritura.

Asimismo, y atendiendo a la visualización de los procesos, es necesario considerar la documentación de situaciones de escritura por sí mismos en un período determinado (bimestral, trimestral o mensual), en tanto permite recopilar las huellas de continuidad en la enseñanza y los aprendizajes. Se trata de documentar diversidad de situaciones en las cuales los niños se enfrentan una y otra vez con los mismos contenidos en diferentes situaciones. Sostener con continuidad la documentación no significa realizar un seguimiento a un maestro en particular para ejercer control sobre sus acciones de enseñanza sino hacer visibles los avances de la enseñanza y el aprendizaje a lo largo de un período determinado.

Relacionado con los criterios planteados anteriormente, un tercer criterio se refiere a la necesidad de poner en relación diferentes formas de registro considerando la potencialidad de cada uno de los instrumentos para recabar información acerca de aspectos que se pretenden documentar (dgcye, 2013) –registro textual de las intervenciones del docente y de los niños, producciones de los niños, observación y toma de notas de lo observado, registro fotográfico de situaciones y producciones, filmación de situaciones, entre otros–. El valor de contar con diferentes formas de registro reside en la posibilidad de realizar una lectura ajustada y complejizar la interpretación para tomar decisiones didácticas apropiadas.

A continuación se enuncian algunas variantes en la documentación pedagógica que permiten diferentes niveles de análisis para mejorar y reorientar la enseñanza.

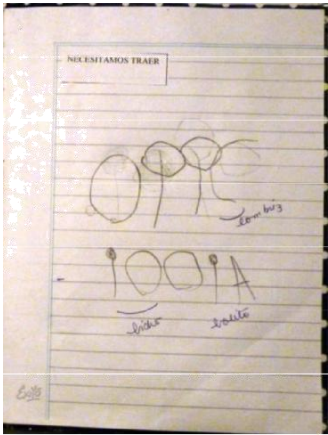
Documentación de producciones escritas por los niños en diferentes situaciones propuestas en una sala a lo largo de un trimestre (agosto– octubre)



Pedido de materiales: palitos



Registro de particularidades de los lobos de los cuentos



Pedido de animales para observar



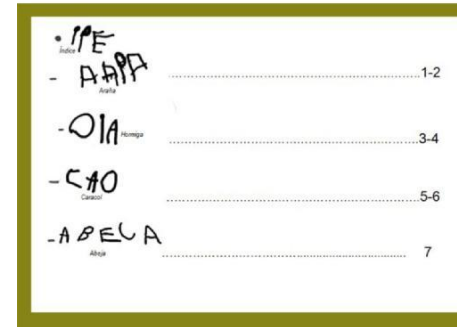
Cartelera sobre los animales que se van a indagar



Registro de información: partes del cuerpo



Registro de información: características físicas



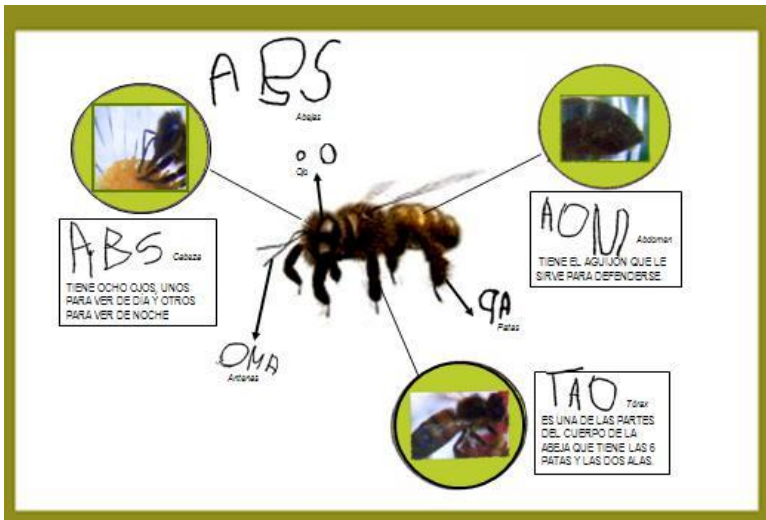
Lista para el índice del libro de bichos



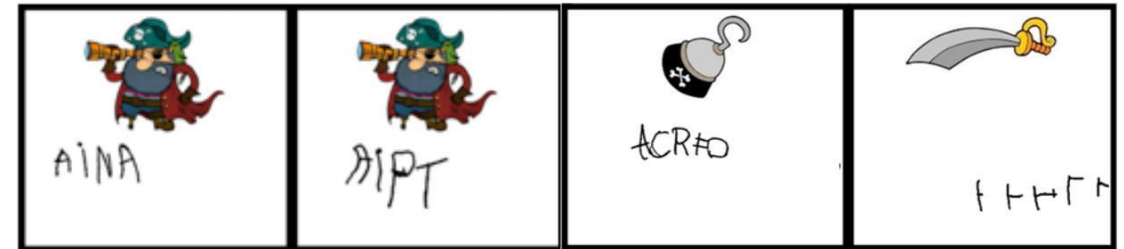
Escritura de epígrafes para página del libro de bichos



Escritura de epígrafes para página del libro



Escritura de título de página y partes del cuerpo



Producción de materiales para jugar. Escritura de fichas del dominó: capitán-garfió-espada-parche-bandera-monedas-cofre

Información pedagógica que es posible obtener analizando estos materiales, con respecto a la enseñanza

- La diversidad de situaciones de escritura por sí mismos que se ofrecieron con continuidad a los niños y que permitieron que se enfrenten a los mismos contenidos.
- Situaciones enmarcadas en diversos contextos de enseñanza: literarios, cotidianos, para indagar el ambiente natural y social.
- Diversidad de propósitos sociales de la escritura: solicitar animales para observar y materiales para jugar; guardar memoria de la información recabada acerca de los animales que se están indagando; guardar memoria de las particularidades de algunos de los personajes de los cuentos leídos; informar a otros chicos del jardín y a las familias sobre los animales que se indagarán a

través de una cartelera, y lo aprendido acerca de los “bichos” a través de un libro; elaborar materiales de juego (dominó de piratas).

- Diversidad de tipos de textos: listas, nombres para fichas de juego, notas y epígrafes.
- Diversidad de características del texto a producir: despejados y más extensos.
- Diversidad de formas de agrupamiento: de manera individual en el cuaderno agenda y en la producción de materiales de juego; en parejas para la elaboración de la cartelera y el libro de “bichos”.
- Los materiales dan cuenta de que las producciones fueron escritas por los niños y no “por mano de niños a través de la copia”, permitiendo que resuelvan problemas que les plantea el sistema alfabético.
- Otra cuestión importante que se puede observar es que los textos más extensos no fueron propuestos sólo a los niños que realizan escrituras más avanzadas.
- En relación con las intervenciones del docente durante la producción de la escritura, se observa que sostiene la solicitud de lectura con señalamientos para que los niños interpreten/revisionen sus producciones. Hay marcas de lectura que no sólo se evidencian por el trazado realizado por el docente, sino fundamentalmente por la transcripción de la interpretación que realizan los niños de su propia escritura.

Información pedagógica que es posible obtener analizando estos materiales, con respecto al aprendizaje de los alumnos

- La selección del material realizado permite dar cuenta de que los niños poseen diferentes conocimientos sobre el sistema de escritura: niños que realizan escrituras presilábicas utilizando grafismos, pseudo letras y letras convencionales; niños que realizan escrituras silábicas con predominio de vocales y con valor sonoro convencional; niños que comienzan a escribir más de una letra por sílaba.
- En las producciones presentadas hay descripciones más avanzadas sobre los comportamientos de los animales: “La reina pone huevos” (abeja), “La hembra no cuida a la cría” (caracol).

Si bien esta documentación es valiosa para dar cuenta de las variadas oportunidades que se les brindaron a los alumnos de una sección a lo largo de un trimestre y para conocer algunos de los efectos de esa continuidad en el aprendizaje, a la hora de profundizar en el análisis de la relación entre la enseñanza y el aprendizaje este material resulta insuficiente. Será necesario además, contar en algún momento del año con registros de clases para obtener mayor información, en este caso, acerca de las intervenciones del maestro y de los niños durante el proceso de escritura.

Documentación de producciones escritas y registros de clases de situaciones de escritura propuestas a lo largo de un tiempo determinado

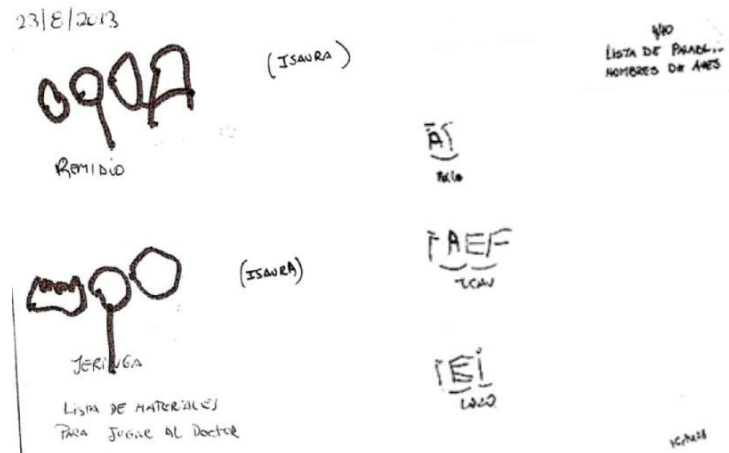
El valor de contar con diferentes formas de documentación reside en la posibilidad de realizar una lectura ajustada y complejizar la interpretación de diferentes cuestiones didácticas. Por tanto, si bien tomar registros de clases, como una de esas formas, no es una tarea sencilla dentro del funcionamiento diario de la institución, es preciso asumir algunas decisiones que garanticen las condiciones necesarias para realizarlos.

Para optimizar el esfuerzo que implica esta tarea de evaluación y, por consiguiente, lograr que los datos que se obtengan den información precisa sobre aquello que se pretende analizar, se deberá planificar cuidadosamente para que se puedan cumplir las diferentes acciones que involucra este proceso -recopilar datos, analizarlos, informar sobre los resultados y tomar decisiones de mejoras, comunicar a otros-. De este modo, será necesario:

- explicitar los propósitos y el objeto de evaluación (intervenciones docentes y de los niños durante el proceso de escritura);
- destinar un tiempo anual para la toma de registros (por ejemplo: en el inicio y en el final de un trimestre para poder establecer comparaciones);
- decidir qué situaciones se van a registrar y en qué salas;
- prever quiénes serán los responsables de realizar los registros y con qué recursos será necesario contar (por ejemplo el equipo directivo, el preceptor; registro manual; registro audio y/o video grabado, entre otros);
- incluir registros de producciones escritas de los mismos niños;
- considerar algunos requisitos para la elaboración de los registros (que documenten intervenciones del maestro y de los niños mientras escriben y no realizarlo a modo de relatoría);
- destinar un tiempo de reflexión colectiva sobre los registros recopilados;
- tomar decisiones conjuntas para ajustar algunas cuestiones de la enseñanza en función de lo evaluado;
- tomar decisiones sobre qué comunicar de lo evaluado y a quiénes.

Información que es posible obtener acerca de los conocimientos que poseen los niños sobre el sistema de escritura analizando estos materiales

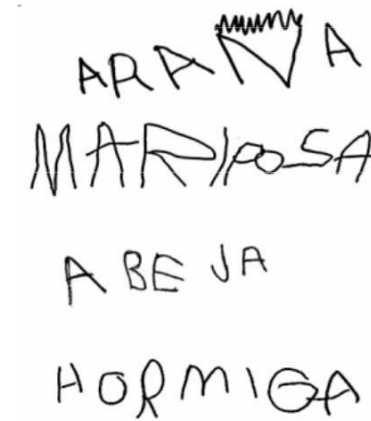
Material A: producción individual de listas de materiales realizadas por una misma niña; una en el mes de agosto y la otra en el mes de octubre.



Material B: producción de listas en parejas y tríos (de ingredientes para decorar una torta y de elementos que indagaron en el consultorio odontológico), realizadas por los mismos niños; una en el mes de agosto y la otra en el mes de septiembre.



Material C: producción individual de una lista de los animales que indagarán, realizada por diferentes niños en el mes de agosto.



Análisis del material: ¿qué conocimientos poseen los niños sobre el sistema de escritura?

La decisión institucional de tomar registros de los mismos niños, en dos situaciones diferentes, permite visualizar los avances en los conocimientos sobre el sistema de escritura.

Material A: en el mes de agosto realiza escrituras presilábicas, alterna seudoletas con grafismos que empiezan a tener similitud con marcas gráficas conocidas como “algo” parecido a una letra, varía cantidad y orden de marcas que utiliza para representar nombres diferentes.

En el mes de octubre utiliza un repertorio gráfico convencional y lo amplía, usa formas gráficas más controladas (posición-trazo), comienza a interpretar su escritura.

Material B: en el mes de agosto realizan escrituras silábicas con predominio de vocales y del valor sonoro convencional en vocales. Se observan ajustes en la escritura luego de la lectura (tachan en “dulce”, en “velas” y reescriben en “confites”), precisamente en sílabas complejas como DULCE y CONFITES y en el plural VELAS.

C) Fragmento: Escritura individual de MARIPOSA

D: ¿Con cuál empieza mariposa?

Joaquín: Con la "a"

D: Mmmm, mmmmmm

Joaquín: Con la de mamá

D: Te escribo mamá (escribe MA MÃ separando en sílabas)

Joaquín: (escribe MA)

D: Ahora ri, ri, ¿cuál sigue?

Joaquín: ¿La "r"?

D: Te escribo río- Ricardo (escribe marcando las sílabas iniciales RÍ O- RÍ CARDO ¿cuál te sirve?)

Joaquín: (escribe RI)

D: (lee) Hasta acá dice MARI, posa, posa ¿cuál sigue?

Joaquín: Como pozo

D: (escribe POZO y lee separando y marcando las sílabas) PO ZO

Joaquín: (escribe P)

D: ¿Para que diga po, cuál te falta?, po, poooo, ya pusiste ésta (señalando la inicial de POZO), ¿cuál te falta para que suene po?

Joaquín: Ésta (señala O y la escribe)

D: ¿Y ahora? ya está maripo, falta sa, sa, ¿cuál es la sa? ...como saco- sapo

Joaquín: No sé

D: (escribe SA CO, SA PO)

Joaquín: (se da cuenta que es la S y la escribe)

D: Mariposaaa

Joaquín: (escribe A)

Análisis de algunas intervenciones del docente y los niños	Decisiones para mejorar la enseñanza
<p>Material B. En agosto la docente permite la interacción niño/niño (Mateo - Jony - Rocío), en septiembre esa interacción es más autónoma (Mateo - Jony - Mateo - Jony); aquí hay huellas de continuidad. En ambas situaciones la escritura es colaborativa; la maestra prevé un trabajo en parejas y el problema que plantea es escribir entre dos o entre tres un texto. Recurren con mayor autonomía a escrituras conocidas para resolver algunos problemas que se le presentan al escribir: "¿acá qué dice? (al buscar el cartel de cafetera)", "falta la ve" (señalando V en el cartel de EVELYN), Jony busca en JULIANA la I, Mateo busca información en RATÓN. Cuando dudan, la maestra interviene para que piensen nombres con igual inicio silábico "¿hay algún nombre que empiece como confites?", "piensen nombres que empiecen...". La intervención de la docente solicitando la lectura de lo escrito, permite que los niños, luego de leer, vuelvan a pensar sobre su escritura: agregan una letra más, descartan, reescriben, confirman. La maestra interviene considerando los conocimientos de los niños: cuando Jony dice "cafetera, no, para confites ¡no!", no insiste para que elija la C; del mismo modo, cuando Mateo busca BICICLETA para cepillo, lo pone a discusión de su compañero.</p>	<p>Solicitar nuevas justificaciones sobre las decisiones que asumen los niños al escribir y al revisar su propia producción. Por ejemplo, "¿por qué te parece que no va la l en confites?, ¿por qué te parece que va ésa (B) y no ésta que había puesto Jony (P)?".</p>
<p>Material C. Analizando la información provista por el registro, es posible observar que la escritura alfabética se logra por efecto de una intervención muy ajustada del maestro sobre cada uno de los segmentos silábicos. Hay diferencias entre la producción escrita y los conocimientos que posee el niño sobre el sistema. Por lo registrado se deduce que Joaquín dibuja o copia letras, pero se evidencia poco sobre cómo está pensando, si intenta establecer correspondencia entre la pauta oral y la escritura. La intervención de la maestra está focalizada en lograr una escritura alfabética. No hay registro más completo sobre el proceso de escritura, que aporte datos de cómo localiza y selecciona la información silábica pertinente en la fuente alfabética que ofrece la maestra. En MAMÃ toma MA, en RICARDO-RÍO toma RI, en SACO- SAPO toma SA. A diferencia del ejemplo anterior, es la maestra quien lee la escritura que produce el niño.</p>	<p>Avanzar hacia intervenciones que planteen problemas a los niños sobre el sistema de escritura y permitan resolverlos en función de los conocimientos que poseen (no a través del silabeo oral o de la separación en sílabas, o de la fonetización del maestro). Pensar intervenciones que planteen problemas para buscar información en fuentes alfabéticas disponibles en la sala. Si el alumno pregunta "¿Cuál es MA?", podría plantearse: "¿cómo podés hacer para saber cuál es la que necesitás?, ¿cómo te puedo ayudar?, ¿de qué otras maneras podrías buscar información cuando tenés alguna duda?, ¿en la sala hay algo que te pueda ayudar?". Solicitar la lectura con señalamiento mientras los chicos están escribiendo, o una vez finalizada su producción.</p>

Cuando se documentan las producciones escritas de los niños a través de material fotográfico, éste debe estar acompañado de la comunicación que provee el registro de escritura de los niños. Las producciones de los alumnos constituyen una valiosa fuente de información para la planificación del trabajo didáctico. De ahí la necesidad de otorgar sentido a la documentación y a los datos que los materiales ofrecen en relación con un marco teórico que permita leer esa información.

Comprender las escrituras de los niños permite a los maestros disponer de mayores elementos para anticipar intervenciones que ayuden a avanzar a todos los alumnos, quienes tendrán conocimientos y conceptualizaciones diferentes. (Lerner, 2009)

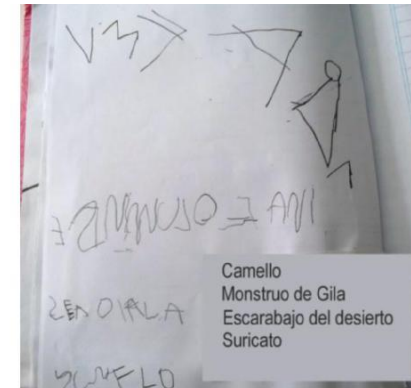
Documentación de propuestas de situaciones de escritura por sí mismos en el interior del itinerario didáctico diseñado para indagar el ambiente natural y social

Este tipo de documentación demanda una organización institucional diferente, dado que requiere que se incluyan cada una de las situaciones que se proponen en el interior de un proyecto o unidad didáctica, aunque no todas se documentarán de la misma manera – algunas sólo con fotografías, otras con registros de clase, con videos, etcétera–.

A diferencia de las variantes de documentación presentadas anteriormente, esta permite no sólo obtener información acerca de la diversidad y continuidad de situaciones de escritura y de lectura que se ofrecen a lo largo de dicho proceso, sino que además pone a disposición datos que ofrecen mayores posibilidades de reflexión acerca de cómo circulan los contenidos de El ambiente natural y social, en el ejercicio de las prácticas de lectura y escritura que se ponen en funcionamiento al indagar los aspectos naturales y sociales seleccionados. A modo de ejemplo se incluirán aquí materiales fotográficos sobre las situaciones de escritura por sí mismos.

Proyecto: producción de infografías sobre animales del desierto (suricato - camello - monstruo de Gila - escarabajo del desierto)

Diversidad y continuidad, condiciones de enseñanza necesarias para garantizar la progresión en el aprendizaje.



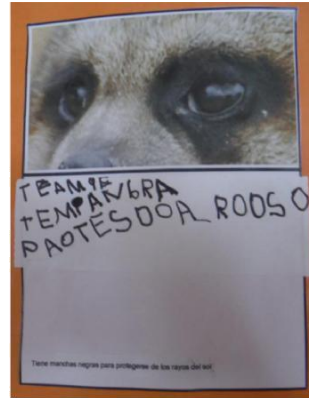
Escritura individual de los nombres de los animales que se van a indagar



Escritura en parejas de los títulos de las infografías



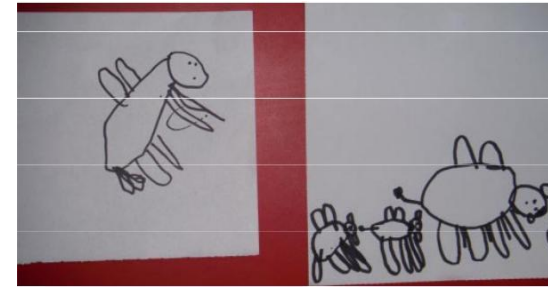
Escritura en tríos de las partes del cuerpo de los animales indagados



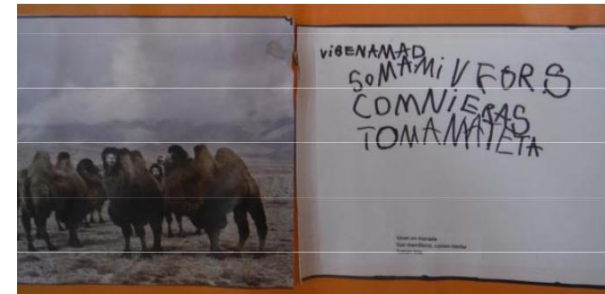
Escritura en parejas o tríos de epígrafes de las infografías

En los ejemplos que se presentan a continuación es posible ver cómo una y otra vez los niños se enfrentan al mismo contenido y cómo ponen en juego sus conocimientos cuando registran mediante el dibujo y al escribir. En este caso el primer registro sigue a la observación de imágenes y, el segundo, a la lectura del fragmento de un texto seleccionado por el docente para indagar determinado aspecto del comportamiento de los animales seleccionados (solitarios-en manada-excavan madrigueras para protegerse del calor extremo).

Si bien no se cuenta con registro escrito de las primeras ideas de los niños, la documentación de los dos dibujos realizados en diferentes etapas del proyecto permiten ver los avances en los conocimientos de los niños acerca de algunos comportamientos de los animales indagados: desde una representación centrada en características físicas observables a una representación de comportamientos – los camellos viven en grandes grupos o manadas; conviven machos, hembras y crías; el monstruo de Gila excava madrigueras para protegerse del calor extremo—. En el material escrito, el texto del epígrafe evidencia la vuelta al contenido en el momento de pensar qué información escribir y escribirla: “viven en manadas” (en el ejemplo del camello), “vive en cuevas” (en el ejemplo del monstruo de Gila).



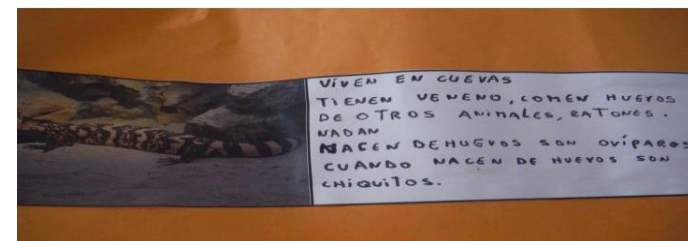
Primer y segundo registros con dibujos



Escritura de epígrafes sobre comportamientos



Primer y segundo registros con dibujos



Escritura de epígrafes sobre comportamientos

La evaluación, tanto desde la perspectiva de la propuesta diseñada y realizada, como desde la perspectiva de los aprendizajes logrados por los niños, tiene la función primordial de brindar información para diseñar, reformular y redireccionar las futuras situaciones de enseñanza. (dgcYe, 2008a)

Para ello es importante, al documentar situaciones de enseñanza, acompañar el registro de clase con la comunicación del análisis sobre la documentación pedagógica recogida. Es decir, dejar registro escrito de la reflexión para ponerlo a disposición del resto del equipo, reajustar decisiones institucionales para mejorar la enseñanza, o bien tomar insumos para informar a las familias acerca del aprendizaje de los niños. Se trata, en suma, de garantizar el carácter público de la enseñanza.

Una invitación a continuar pensando

Como afirma Malaguzzi, “la documentación es una manera ética, estética y política de pensar la educación y, sobre todo, de reflexionar sobre las extraordinarias capacidades de los niños y niñas para evitar que pasen desapercibidas en nuestra cultura. La documentación supone establecer una distancia –un nuevo punto de vista– sobre nuestro trabajo. Es una ocasión preciosa para discutir y confrontar las reflexiones y síntesis de nuestro proyecto educativo. Se ofrece como una ocasión para releer los procesos de aprendizaje”. (Malaguzzi, 2001)

Para que la documentación sea significativa será preciso hacerle preguntas acerca de qué informan esas situaciones de escritura documentadas, qué datos tienen en cuenta, qué analizan, para qué se documenta la enseñanza a lo largo de un tiempo determinado. En este sentido es importante que el inspector focalice en la gestión del director en torno a la documentación pedagógica, el análisis de los datos recogidos y la comunicación de las conclusiones, dado que son los directores los responsables de propiciar la reflexión acerca de las prácticas de enseñanza institucionales.

El director coordina la recopilación de documentación pedagógica sobre determinados aspectos de la enseñanza y prevé instancias de análisis colectivo de los datos recogidos, poniéndolos en relación con indicadores que permitan identificar las ideas centrales del enfoque didáctico vigente, a fin de tomar decisiones coherentes a las mismas y mejorar las prácticas de la enseñanza en la institución. Se trata de una intervención que tiene como propósito ayudar a los docentes a que avancen en la comprensión de que “no se aprende

de una vez” y que por lo tanto es necesario pensar la enseñanza a largo plazo, brindando a los niños la posibilidad de enfrentarse una y otra vez a los mismos contenidos en diversidad de situaciones, tanto a lo largo de un proceso, de un año, como del ciclo.

La gestión del equipo directivo en la evaluación institucional con el propósito de mejorar la enseñanza, y con ello las trayectorias de los niños, es de fundamental importancia. La posibilidad de realizar cambios en la implementación sólo puede ser resultado de una evaluación de equipo, a partir de la identificación de problemas, de la observación de los registros expuestos en la sala durante el desarrollo de una propuesta y del análisis de documentación pedagógica recogida a lo largo de un período determinado, proponiendo mejoras para reorientar la enseñanza.

La alfabetización inicial como desafío político educativo compromete a todos los actores institucionales, en tanto agentes del Estado, en un propósito común. En tal sentido, la tarea del inspector es fundamental en la interpelación de las prácticas institucionales para generar las mejores condiciones de enseñanza y garantizar el derecho de todos los niños a acceder a la cultura escrita con igualdad de oportunidades.

“El compromiso alfabetizador supone que ha de propiciarse el contacto entre niños y textos desde el ingreso al jardín, significa abordar el tratamiento de las prácticas sociales de lectura y escritura de manera sistemática, con continuidad y con propósitos didácticos claramente definidos. Para aprender esas prácticas es necesario que los chicos “lean” y “escriban” por sí mismos, es necesario que se les lea y escriba desde siempre a través de experiencias definidas, en gran parte, por criterios de diversidad y continuidad”. (Molinari, 1998)

Bibliografía

dgcYe, *Diseño Curricular para la Educación Inicial*. La Plata, dgcYe, 2008a.

–, *La escritura en la alfabetización inicial: producir en grupos en la escuela y en el jardín*. La Plata, dgcYe, 2008b.

–, *La gestión del equipo de conducción de los jardines de infantes en el primer período anual*. Documento n° 2/2013. La Plata. dgcYe, 2013.

–, *Estrategias para la optimización del tiempo de enseñanza*. Documento de trabajo n° 3/2014. La Plata, dgcYe, 2014.

Edelstein, Gloria, *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires, Paidós, 2011.

Lerner, Delia; Stella, Paula; Torres, Mirta, *Formación docente en lectura y escritura*. Recorridos didácticos. Buenos Aires, Paidós, 2009.

Malaguzzi, Loris, *La educación infantil en Reggio Emilia*. Barcelona, Octaedro, 2001.

Molinari, María Claudia, *Diversidad y continuidad en situaciones de escritura y revisión en el jardín de infantes* en Revista Latinoamericana de Lectura. Publicación de la Asociación Internacional de Lectura. Buenos Aires, 1998.

Sadovsky, Patricia; Lerner, Delia (coord.) “*Procesos de cambio en la enseñanza en escuelas primarias de la Ciudad de Buenos Aires: transformaciones, conservaciones, relaciones con la gestión directiva*”. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Dirección de Investigaciones Educativas, Dirección General de Planeamiento, Subsecretaría de Educación, Secretaría de Educación, 2006.