

El director como coordinador pedagógico en la enseñanza de las prácticas del lenguaje

UNA EXPERIENCIA DE FORMACIÓN DOCENTE EN SERVICIO, EN EL PRIMER CICLO DE LA ESCUELA PRIMARIA ESTE TEXTO DA CUENTA DEL DISPOSITIVO DENOMINADO “EL DIRECTOR COMO COORDINADOR PEDAGÓGICO: MATEMÁTICAS Y PRÁCTICAS DEL LENGUAJE EN EL PRIMER CICLO DE LA ESCUELA PRIMARIA”; SUS CRITERIOS PARA LA ORGANIZACIÓN INSTITUCIONAL Y ENSEÑANZA .

Introducción

La conformación de primero y segundo año de la escuela primaria como una unidad pedagógica – Resoluciones 174/12 y 81/131 [1]- propone resguardar las trayectorias escolares de todos los niños [2] y reconsidera las concepciones tradicionales sobre la inclusión educativa como un “problema individual” para ser atendida de manera sistemáticamente en la escuela [...]. En este sentido, asume que los itinerarios escolares de los alumnos se presentan de maneras heterogéneas, variables y contingentes (Terigi, 2008).

La ampliación de derechos educativos que contemplan las normativas compromete a los diversos actores del sistema en una trama de acciones vinculadas con la continuidad y la centralidad de la enseñanza, con la promoción de criterios para la secuenciación de contenidos por ciclo y/o por año, teniendo en cuenta las prioridades curriculares y las relaciones entre contenidos académicos y saberes de las comunidades. Se trata de un cambio que busca garantizar las condiciones que harán posibles

las oportunidades de aprendizaje que la escuela tiene que ofrecer a los alumnos. Es en este sentido que el texto de la Resolución 81/13 explicita:

Las prácticas de enseñanza que bregan por la continuidad de las trayectorias escolares requieren llevar adelante propuestas planificadas institucionalmente y sustentadas en la certeza de que todos los alumnos y las alumnas tienen posibilidades de aprender. La preocupación que resulta prioritaria entonces en la escuela es el progreso en los aprendizajes de los niños. Por ello, el proyecto institucional y los proyectos de enseñanza por año y por área se deben elaborar en torno a este desafío. [...]

[...] Para que la implementación de la Unidad Pedagógica permita avanzar en la enseñanza y el aprendizaje de contenidos escolares propuestos en el Diseño Curricular, es imprescindible que exista un espacio de trabajo sostenido, de los docentes y directivos, destinado a la planificación compartida, en el que se construyan acuerdos sobre los proyectos que se desarrollan en cada año y área, los que se desarrollan con grupos de niños con dificultades particulares en sus trayectorias escolares, los materiales necesarios y bibliografía de referencia para estos proyectos. También respecto de los contenidos que no han llegado a trabajarse en primer año y es imprescindible profundizar en segundo año; las situaciones y criterios para evaluar los aprendizajes y las propuestas de enseñanza implementadas; los avances de los niños desde el ingreso en primero hasta la finalización de segundo año; las intervenciones necesarias para atender situaciones particulares de alumnos que se encuentran en dificultades para aprender ciertos contenidos o con sobriedad o con inasistencias reiteradas". [3](DGCyE, Resolución 81/2013: 8-9)

Desde principios del año 2013, la Dirección de Formación Continua de la Provincia de Buenos Aires acompaña las políticas públicas de creación, sostenimiento y profundización de la unidad pedagógica, y lleva adelante una propuesta de formación docente específica, "El director como coordinador pedagógico: Matemáticas y Prácticas del lenguaje en el

primer ciclo de la Escuela primaria”, con el propósito general de abordar los criterios para la organización institucional de la enseñanza de ambas áreas en el primer ciclo.

En este trabajo, presentamos el dispositivo de formación, entramando algunos aspectos generales con el itinerario específico de prácticas del lenguaje: detallaremos sus propósitos, contenidos, estrategias formativas, las acciones centradas en la organización de escuela (“trabajos no presenciales”) y sintetizaremos algunos intercambios acompañados por las “voces” de formadores y directores participantes.

Acerca del dispositivo de formación: “El director como coordinador pedagógico: Matemáticas y Prácticas del lenguaje en el primer ciclo de la Escuela primaria”

El curso de formación docente, “El director como coordinador pedagógico: Matemáticas y Prácticas del lenguaje en el primer ciclo de la Escuela primaria”, aborda una propuesta formativa de carácter universal, presencial y en servicio, que en esta primera etapa, está dirigida a los directivos de las Escuelas Primarias y de los Centros Educativos Complementarios (Modalidad Psicología Comunitaria y Pedagogía social) de la Provincia de Buenos Aires.

Se lleva a cabo durante los ciclos lectivos 2013 y 2014. Un grupo de directores comienza con Prácticas del lenguaje en 2013 y continúa con Matemática en 2014, y viceversa. El proyecto comenzó como experiencia piloto en la región educativa N°2 (distrito de Lomas de Zamora) y actualmente el dictado se extiende a más de 100 distritos (en ambas áreas). Esto implica que estamos capacitando a 2300 directivos aproximadamente, solo en Prácticas del Lenguaje.

Las acciones de formación comprenden un entramado de instancias simultáneas y transversales.

El curso de formación docente, “El director como coordinador pedagógico: Matemáticas y Prácticas del lenguaje en el primer ciclo de

la Escuela primaria”, es una propuesta formativa de carácter universal, presencial y en servicio. Un grupo de directores comienza con Prácticas del lenguaje en 2013 y continúa con Matemática en 2014, y viceversa.

Los directores cursan seis encuentros presenciales y en servicio con una frecuencia mensual. La coordinación está a cargo de formadores del equipo técnico regional de prácticas del lenguaje y de matemáticas de educación primaria. En algunos distritos se cuenta con la colaboración de formadores de Educación Inicial (de ambas áreas) y capacitadores generalistas de educación primaria.

De manera simultánea a la capacitación específica con directores, se realizan encuentros de planificación e intercambios entre formadores e inspectores con el fin de coordinar los propósitos, contenidos, actividades no presenciales entre encuentro y encuentro, etcétera. Este acompañamiento implica un análisis reflexivo sobre cada jornada con los directores acerca de sus fortalezas y debilidades de las mismas con el propósito de intervenir para reorientar las acciones de formación y evaluar los indicadores propuestos.

Las instancias transversales son espacios de análisis de las transformaciones de la práctica docente realizados entre los formadores y el equipo técnico central y comprenden la evaluación en función de lo trabajado en los encuentros y una devolución de acuerdo con los indicadores previstos. Incluyen intercambios permanentes y actualizados de las experiencias sugeridas a partir del desarrollo de las acciones. Dentro de esta modalidad, realizamos encuentros presenciales, foros de debate y de intercambio de experiencias.

Una de las tareas del equipo de formadores de Prácticas del Lenguaje consistió en un trabajo sobre algunas previsiones didácticas para la planificación del curso. Anticiparon algunos “problemas de la enseñanza en la formación” como indicadores de saberes, como objeto de conocimiento y estrategia de planificación.

Algunos intercambios en los subgrupos de formadores hicieron referencia a...

“Reflexionar sobre el primer ciclo como una unidad pedagógica a la luz de las resoluciones que la enmarcan será, sin duda, una instancia propicia para poner en discusión [en el curso] las condiciones de enseñanza necesarias, para que en los “tiempos prolongados” que requieren los niños para alfabetizarse se garanticen la participación en la cultura escrita y la apropiación de la alfabetividad del sistema de escritura, para todos.

[...] Como sucede con las trayectorias escolares, las “trayectorias profesionales” [de los docentes] presentan distintos recorridos y ello involucra también la apropiación de “distintas concepciones de enseñanza de la lectura y la escritura”, los debates actuales, los avances en las investigaciones y experiencias didácticas en el área. Por eso necesitamos dedicar un espacio para discutir [con los directores] los enfoques que actualmente se ocupan de las niñas y niños en proceso de alfabetización.

Los formadores necesitamos preguntarnos, ¿De qué manera incidir para fomentar la planificación compartida? ¿Qué ofrecer y de qué modo garantizar espacios que permitan empezar a pensar la enseñanza como toma de decisiones colectiva? Para discutir contenidos, agrupamientos, tiempos, espacios, evaluación...

Lo anterior nos lleva necesariamente, al interior de nuestro equipo, [de formadores] a reflexionar acerca de los criterios de continuidad y de progresión: ¿es posible pensar cierta “graduación” en los contenidos propuestos que impliquen continuidad en las prácticas, en los tipos de textos, en los agrupamientos?... Pero con profundización y complejización.

También tenemos que discutir ¿De qué manera evaluar los aprendizajes (o cómo progresan en sus prácticas como lectores y escritores) tomando en cuenta las diferentes maneras que tienen los niños de abordar los problemas de lectura y escritura propuestos? (año a año, ciclo a ciclo).

[Los formadores] Consideramos que hay un gran camino hecho, de

trabajo con las docentes acerca de qué es lo que tenemos que enseñar para que los alumnos aprendan a leer y escribir (centrándonos en las prácticas sociales de lectura y escritura) pero al mismo tiempo muchas veces, corremos el riesgo que queden en apropiaciones individuales y no logran impactar en la institución o en un grupo de maestros que comparten un espacio institucional.

La necesidad que aparece en la Resolución provincial de cuestionar la idea de repitencia como “más de lo mismo” fundamentalmente en el pasaje de 1° a 2° año como si la reiteración de las prácticas implementadas favoreciera el aprendizaje del alumno.

Los formadores necesitamos preguntarnos, ¿De qué manera incidir para fomentar la planificación compartida? ¿Qué ofrecer y de qué modo garantizar espacios que permitan empezar a pensar la enseñanza como toma de decisiones colectiva? Para discutir contenidos, agrupamientos, tiempos, espacios, evaluación...

Es necesario proponer en el curso algunas acciones que permitan revisar el objeto de enseñanza atendiendo a dos tipos de dificultades. Una es que, en pos de un mayor espacio y tiempo didáctico para la enseñanza de las prácticas sociales de lectura y escritura, se reste relevancia a la reflexión sobre el sistema de escritura. La otra, que el cambio de objeto (pasar de la enseñanza de un código a la de un sistema de representación) no resulta transparente, ya que no son pocos los conocimientos didácticos, lingüísticos y psicolingüísticos que sirven de referencia para concebir las situaciones de enseñanza ni las mismas son evidentes.

Respecto a la planificación de la enseñanza se podrían presentar [en los encuentros con directores] cuestiones como: El problema del tiempo didáctico o ¿Cómo se organiza el tiempo para abordar diferentes modalidades de la enseñanza?; el problema de la orientación o ¿Cómo orientamos [desde el rol directivo] a los docentes que plantea que son muchos contenidos y que les resulta difícil advertir los criterios presentes

en las planificaciones? Y otros interrogantes como: ¿Qué sucede con las unidades didáctica en prácticas del lenguaje? o, en el caso de las escuelas rurales ¿cómo planificar el área de prácticas del lenguaje para el plurigrado?

El tema de la planificación es central en la agenda del director. Pensar qué planificar, por qué, con qué criterios. Tal vez haya que pensar [se refieren al curso] en poner en conflicto los criterios existentes, en reflexionar si son claros los criterios con los que se planifica. Sería importante optimizar la reflexión en torno a los criterios que subyacen en las planificaciones analizando “varios ejemplos” como estrategia de formación.

Es necesario que repongamos [en el proceso de formación] algunos de los aspectos a considerar al momento de referimos sobre el problema de la evaluación de lectores y escritores: quién evalúa; con qué medios, es decir, con qué instrumentos; con qué propósito; qué se evalúa: el aprendizaje de los alumnos, las situaciones de enseñanza, el avance del grupo y en qué contexto.

(...) Es necesario establecer diferencias entre evaluación y acreditación
(...) Se debe incluir en la enseñanza las condiciones necesarias para que todos los alumnos puedan avanzar en la elaboración de los conocimientos requeridos y para ello es esencial concebir la evaluación en términos de progresos más que en términos de logros predeterminados.

Otros aspectos que tenemos que tratar en el curso son: (...) ¿Cómo evaluar los progresos de los niños? Los parámetros a considerar al evaluar se van construyendo a partir de lo que se ha enseñado y de las condiciones en que ha desarrollado la enseñanza. Por ejemplo:

En lo referido a qué se evalúa: evaluar el avance de los niños en sistema de escritura, avance de los niños de manera individual. Si se evalúa la situación la pregunta es ¿qué condiciones generó el maestro? ¿En qué situaciones puso énfasis en sistema de escritura? Y en esas situaciones ¿hubo avances?

En lo referido a las relaciones construidas del niño con el objeto, en avances de sistema de escritura en situación de escritura por sí mismos, si recurre a informantes seguros, si piden información, si consulta textos fuente y otros referentes escritos del aula. Es decir, no sólo es cuáles letras, cuántas y en qué orden.

En lo referido a las relaciones construidas del niño con el objeto, en situaciones de lectura no sólo si lee por sí mismo, sino por ejemplo, si interactúa con otros lectores al contar, recomendar, comentar y discutir lo que se esté leyendo o se ha leído (escuchado leer).

En lo referido a las relaciones construidas del niño con el objeto, en situaciones de lectura por sí mismos. Si se ofrece a los niños frecuentes oportunidades de leer por sí mismos –de explorar los textos, de localizar dónde dice algo, de “seguir” una canción conocida, de enfrentar el desafío de determinar qué dice en un texto desconocido con la colaboración de los otros lectores presentes en el aula, entonces podrán utilizar cada vez mejor los datos contextuales tanto para circunscribir dónde leer como para realizar anticipaciones acerca del contenido; irán coordinando progresivamente diversos índices cuantitativos y cualitativos provistos por el texto para corroborar, rechazar o ajustar sus anticipaciones....

Respecto a los medios y/o instrumentos para evaluar los progresos realizados por los niños son instrumentos esenciales la observación y el registro de lo que sucede en la clase, de las diferentes respuestas de los alumnos frente a ciertas intervenciones de enseñanza, de los rasgos más significativos del desempeño de cada niño como lector y escritor, y en general como practicante del lenguaje. Coleccionar producciones de los chicos para comparar las realizadas en diferentes situaciones y en diferentes momentos del año escolar es un recurso complementario que puede aportar información en relación con los progresos en escritura.

Niños EGB 84

Alumnos de la EP 84 de G. Laferrere, La Matanza, prov. Bs. As. Jornada de narración, Plan Provincial de Lectura, Dirección de Planeamiento, Cendie, 25 de agosto de 2014.

Como se puede notar, las “voces” de los formadores presentan una muestra de algunas previsiones, esto es, de las anticipaciones que nutrieron la planificación del curso. Refieren tanto a saberes sobre la didáctica de las prácticas del lenguaje (las particularidades del objeto

de enseñanza, los aportes de las ciencias de referencia respecto a los saberes de los niños, la planificación de las diversas modalidades organizativas de la enseñanza, la evaluación, etc.), como sobre la didáctica de la formación en el área, sus propósitos, destinatarios, contenidos, estrategias formativas y evaluación.

Didáctica de la formación en Prácticas del lenguaje. Los propósitos, contenidos, estrategias formativas y la evaluación

El diseño del dispositivo de formación de Prácticas de lenguaje recoge como punto de partida los debates e intercambios entre formadores que, según acabamos de mencionar, recuperan a su vez, los aportes de investigaciones y experiencias tanto de la didáctica de la formación docente en lectura y escritura como los referidos a la didáctica de las prácticas del lenguaje.[4]

Se retoman estos aportes que, en las últimas décadas, han transformado las concepciones acerca de los procesos de adquisición de la lectura y la escritura, las ideas y prácticas sobre su enseñanza en el contexto escolar, han planteado nuevos problemas, han diseñado y probado innumerables situaciones, han analizado dificultades vinculadas con la transposición de las prácticas sociales del lenguaje en los momentos iniciales de la alfabetización y con experiencias de organización institucional que favorecen los progresos de los niños en torno a la apropiación de las culturas escritas y la alfabetización en los primeros años de la escolaridad.

Como resulta evidente, este bagaje de conocimiento y experiencias constituyen el marco de referencia a la hora de planificar este itinerario de formación.

Los propósitos específicos del curso buscan brindar oportunidades a los directores para que participen de espacios de construcción conjunta de conocimiento. Se trata de saberes inherentes a su rol, construidos en interacción con colegas e inspectores, y donde debatan problemáticas compartidas sobre la enseñanza de la alfabetización inicial. También se

espera que trabajen el Diseño Curricular de Prácticas del Lenguaje para el Primer Ciclo de la Educación Primaria en el marco de las Resoluciones 81/13 y 174/12; que favorezcan los principios de la unidad pedagógica en los dos primeros años de escolaridad primaria para garantizar la participación en la cultura escrita y la apropiación de la alfabetización del sistema de escritura de todos los niños desde sus primeras experiencias escolares. A su vez, se busca que los directores contribuyan al sostenimiento de las trayectorias escolares de los alumnos a partir de la atención a variables institucionales y la transformación de las condiciones de enseñanza en el área y promuevan equipos docentes que participen en la deliberación permanente sobre la enseñanza de la lectura y la escritura, del sentido colectivo de la planificación y de evaluaciones pertinentes.

Organizamos los contenidos de la formación en tres módulos estructurados a partir de un tema central que abre a diversas acciones en las escuelas, entre una jornada y otra. Los temas que se abordan tienen una estructura progresiva y recursiva es decir, se retoman en cada nuevo encuentro, de manera de ser recuperados, profundizados y/o ampliados cada vez.

El primer módulo refiere al fortalecimiento de la organización institucional para favorecer la alfabetización inicial. Analizamos los sentidos políticos, sociales, históricos, pedagógicos y didácticos de las prácticas sociales de lectura y escritura en alfabetización inicial retomando las tradiciones escolares y los desafíos actuales. También trabajamos sobre las variables institucionales que parecen incidir favorablemente en la alfabetización de los niños de primer ciclo de la escolaridad primaria. Nos referimos a la problematización de la repitencia como “único instrumento” para mejorar los aprendizajes; el seguimiento de los progresos y asistencia de los niños; la flexibilidad de agrupamientos, tiempos y espacios que permitan mejoras en la enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura.

atahualpa

retrato de Atahualpa Yupanqui según alumnos de la Escuela Primaria Nro. 84 de G. Laferrere, La Matanza.

La planificación en la enseñanza de las prácticas del lenguaje
En el segundo módulo trabajamos sobre la planificación en la enseñanza de las prácticas del lenguaje o sea, las acciones institucionales del director en la concreción de planificaciones anuales que contemplen las distintas modalidades para organizar las situaciones didácticas (proyectos, secuencias y situaciones habituales). La planificación de situaciones habituales en primer ciclo: situaciones en torno a las bibliotecas institucional y de aulas; organización de la escuela y de las aulas como ambiente/s alfabetizadores; círculos de lectores. Analizamos las condiciones didácticas de dichas situaciones; los contenidos de enseñanza; los propósitos didácticos y comunicativos; las intervenciones de los docentes y de los niños. La planificación de proyectos y secuencias de enseñanza en primer ciclo: las condiciones didácticas, las variables que intervienen en las situaciones y las decisiones didácticas que se adoptan para su desarrollo.

En todas las estructuras didácticas consideramos la organización del tiempo didáctico y la reflexión sobre los criterios de continuidad, alternancia, simultaneidad, progresión y diversidad de las situaciones de enseñanza.

En el tercer módulo abordamos la evaluación de la enseñanza en el área como el análisis de las relaciones entre las condiciones efectivas brindadas por la enseñanza de las prácticas de lectura y escritura y los aprendizajes progresivamente concretados. Analizamos registros de observaciones de clases; colección de trabajos realizados (especialmente escrituras infantiles) y pausas evaluativas en el marco de las diversas modalidades de la enseñanza.

En todos los encuentros propusimos un análisis didáctico que no supone un estudio meramente descriptivo de las situaciones de enseñanza con sus posibles variaciones, sino que profundizamos en las condiciones que permiten el avance de los niños en la apropiación de las prácticas de lectura y de escritura. De este modo, el trabajo con los directivos se centra en la reflexión y en el análisis de las propuestas didácticas y de su puesta en marcha en las aulas de las escuelas que tienen a su cargo.

Dada la complejidad de las transformaciones que buscamos producir consideramos que las propuestas didácticas puestas en juego merecen una mención más detallada. Nos referimos al lugar primordial que otorgamos a la construcción de conocimientos didácticos ya que consideramos que es la única posibilidad de incidir en la transformación (Nemirovsky, 2001:54; Lerner, 1994:16, 2001b:173). En este caso particular, por tratarse de un itinerario centrado en la formación de directores prestamos especial atención a tematizar las diversas posibilidades que adquiere la organización y las variables institucionales que favorecen la comunicación del saber didáctico concerniente a la alfabetización inicial.

[...] entendemos por conocimiento didáctico un conjunto organizado de respuestas validadas en las aulas –siempre provisional y contextualmente– ante problemas tales como:

La progresión de los saberes y conocimientos que se decide presentar a los niños a partir de una selección realizada en función de determinados propósitos.

El diseño de ciertas situaciones para comunicar estos saberes y conocimientos.

Los tipos de intervenciones que el docente puede desplegar durante el desarrollo de la situación

La forma más adecuada para organizar la clase y distribuir roles en cada situación de lectura y de escritura.

La construcción de indicadores para analizar el avance de la situación y de los alumnos, etcétera”. (Castedo, 2007:3)

El conocimiento didáctico ocupa un lugar central en la formación de los docentes, pero esto no significa que sea “excluyente” sino que supone, a la vez, la existencia de otros conocimientos en la formación.

Pensar procesos de formación centrados en el conocimiento didáctico supone superar elementos trabajados por otros modelos formativos focalizados en la prescripción de “buenas prácticas” de manera aisladas y desprovistas de fundamentos teóricos o bien, modelos de formación centrados exclusivamente en las disciplinas de referencia que suponen que lo que hacen los docentes depende de lo que sabe del campo disciplinar y delega bajo su exclusiva responsabilidad diseñar su propia práctica. En cambio, aquí se piensa la práctica como parte de una construcción colectiva que no piensa al docente como un sujeto aislado, sino como parte de una comunidad de conocimiento.

Centrarse en este conocimiento didáctico supone necesariamente, incluir las aulas como “objeto de análisis y reflexión” en el proceso de formación docente. Se trata de poner en primer plano lo que ocurre realmente en las clases, estudiar el funcionamiento de la enseñanza y el aprendizaje escolar de las prácticas de lectura y escritura. Para ello, proponemos un recorrido didáctico de formación que permita analizar situaciones de clase, hacer observables los contenidos didácticos, promover la discusión acerca de ellos y hacerlos “circular” en las aulas de formación a través de distintas situaciones. Todo esto contribuye a desnaturalizar la enseñanza, a problematizarla y promover la reaparición de algunos de los contenidos didácticos en el momento de planificar y concebir como previsible ciertas condiciones didácticas e intervenciones docentes que posibilitan avances de los niños como lectores y escritores, y en el caso de los directores, promover que esto suceda...

Para favorecer dicha construcción del conocimiento didáctico, en nuestros encuentros desplegamos una serie de estrategias de enseñanza tales como: las situaciones de “doble conceptualización” (Robert y Douady, 1991 en Lerner, 2001b:174-176), el análisis de producciones de los alumnos, la lectura profesional –de material bibliográfico- la escritura profesional y las situaciones que posibilitan la tematización de la práctica: registros de clases escritos y/o videograbados, entre otras situaciones posibles.

[Se trata de] “situaciones fundamentales en el proceso formativo en lectura y escritura. Se presentan en diferentes momentos del proyecto formativo – con variaciones – para reconstruir los contenidos relevantes para la enseñanza de la lectura y escritura. Puede tender hacia diferentes objetivos involucrados en la formación y adquirir características específicas: se evidencia sobre todo en las situaciones como la tematización de la práctica.” (Lerner y otros, 2009:23).

La evaluación del recorrido formativo contempla, además de la discusión y análisis de diversos materiales (producciones editoriales, cuadernos de clases, planificaciones y registros de clases, aportes bibliográficos, etc.) en los encuentros presenciales, una serie acciones centradas en la organización del área Prácticas del lenguaje en escuela (“trabajos no presenciales y final”).

Para que dichas acciones institucionales incidan de manera directa sobre la enseñanza y/o trabajos didácticos en las aulas suponen la organización de la escuela. Requieren que el director pueda examinar las condiciones institucionales que facilitan o dificultan la enseñanza, las acciones de los distintos roles institucionales, los contenidos de las situaciones de enseñanza, las formas en que los mismos son habitualmente comunicados, las situaciones que más frecuentemente se emplean con similares propósitos, las conceptualizaciones, dificultades y obstáculos de los alumnos para abordarlos.

A modo de ejemplo, algunas de las “tareas no presenciales” centradas en la escuela consisten en:

Planificar y llevar adelante reuniones con maestros de primer ciclo con el propósito de relevar algunos temas importantes y/o problemas recurrentes en la enseñanza de la lectura y escritura en el primer ciclo, tales como: los maestros de primer grado proponen diversas situaciones y secuencias del ámbito de la literatura y señalan que los proyectos para saber más sobre un tema (ámbito de la formación del estudiante) “se trabajan” en segundo ciclo; recibimos las bibliotecas de aula, cómo las

disponemos, qué situaciones de enseñanza se planificarán para cada año y para el ciclo; o bien, en segundo grado hay cuatro niños que todavía no muestran los progresos esperados porque no leen en el sentido convencional y estamos en el mes de junio; etc.

Realizar entrevistas con parejas de maestros (de grados paralelos o de 1° y 2° año, 2° y 3°, etc.) con el propósito de “discutir” planificaciones anuales (o semestrales) del área con el fin considerar si: ¿se propone diversidad de prácticas de lectura y escritura? ¿En qué situaciones de las planificadas los niños van a poder realizar intercambios orales, leer, releer, comentar, tomar notas, escribir para distintos destinatarios...? ¿Se desarrollan situaciones del ámbito de la literatura? sobre la formación del estudiante? y de la formación ciudadana? ¿Qué modalidades organizativas de las situaciones de lectura y escritura se presentan? ¿Es posible constatar continuidad y progresión de los contenidos? ¿Se presentan situaciones para que los niños reflexionen sobre el sistema de escritura? Seguramente algunas situaciones se desarrollan en el aula ¿Cuáles? ¿Cuáles no? ¿Qué creen que les resultará más sencillo? ¿Qué dificultades les parece que encontrarían? ¿Cuáles parecen ser impracticables?

Analizar y planificar situaciones habituales de lectura y escritura en contextos cotidianos y en torno a la biblioteca de aulas; proyectos y secuencias coordinadas al interior del ciclo y entre ciclos.

Un trabajo exhaustivo sobre indicadores de progreso en producciones infantiles: colecciones de escrituras, pausas evaluativas, etc. que permitan establecer relaciones entre las propuestas didácticas y la evaluación; desandar las relaciones unívocas entre evaluación y acreditación, analizar las posibilidades de los niños, en relación con el sistema de escritura y el lenguaje escrito que se vislumbran en las diferentes situaciones. Considerar, además, los propósitos de las situaciones y las intervenciones del docente. ¿Qué pueden los niños en cada situación?

Entre otras posibilidades:

Algunas “voces” de los formadores, directores y maestros en el transcurso y puesta en marcha de algunas de estas acciones expresan:

Una formadora sistematiza los temas recurrentes y/o relevantes que los directores y maestros manifiestan en las reuniones de ciclo (primer

trabajo no presencial) y organiza una devolución que comparte en el segundo encuentro de directores. Algunos de los temas presentes en la primera reunión de ciclo refieren a:

Distintos enfoques y teorías de alfabetización inicial
Niveles de conceptualización de la escritura
“Alfabetización tardía” [necesidad de hacer propuestas de alfabetización de niños grandes]
Concepciones de “Prácticas del lenguaje” según el Diseño curricular
Planificaciones (conceptos de secuencia, variables de progresión, continuidad)
Propuestas de trabajo para niños que no muestran los progresos esperables. Agrupamientos
Proyectos institucionales
Evaluación.
Directora y maestros analizando planificaciones anuales en reunión de ciclo:

En un primer momento conversamos con los maestros sobre las modalidades organizativas que aparecen en las mismas [planificaciones anuales] y la temporalización de cada una [refieren al tiempo didáctico]. Coincidimos que es necesario que en el transcurso del año se realicen actividades habituales, secuencias y proyectos en forma simultánea.

Leemos ejemplos de planificaciones. Comenzamos con la lectura de las actividades habituales. Cada docente lee lo que corresponde a su año. A partir de esta situación se analiza la complejización [refieren a la progresión] de las diferentes situaciones propuestas en el transcurso del ciclo, qué actividades se realizan en todos los años y dónde se produce la complejización si la actividad propuesta es la misma. Conversamos sobre las intervenciones y las propuestas que realiza el docente de cada año ante igual situación, por ejemplo implementación de la agenda de lectura semanal. Este es un punto en el que es necesario continuar profundizando en futuras reuniones.

Al llegar a las actividades habituales, “lectura en torno a lo literario” se analiza la estrecha relación que existe entre las situaciones propuestas en este apartado con las secuencias y los proyectos. Se destaca que si bien aparecen situaciones de lectura y escritura [alternancia], hay un fuerte trabajo progresivo en lectura para luego llegar a la escritura [se refieren al tipo de secuencias y/o proyectos de interpretación-producción]. Se observan situaciones de lectura por parte del docente y por sí mismos y situaciones de escritura por sí mismos.

Al analizar las secuencias se observa [en las planificaciones] que en primer año qué tipos de situaciones de reflexión sobre el lenguaje son posibles y se analiza el por qué. Conversamos sobre la reflexión sobre sistema de escritura.

[...] Al analizar los proyectos se conversa sobre los puntos en común en el transcurso del primer ciclo, la importancia del trabajo con el género y el desarrollo de los pasos a seguir al momento de elaborar un texto (planificación, textualización, revisión).

Si bien este es un inicio de análisis, al finalizar la segunda reunión se reflexiona sobre la necesidad del trabajo articulado intraciclo para llevar a cabo lo propuesto en las planificaciones analizadas, así como también la importancia de analizar la trayectoria del grupo clase al momento de tomar una secuencia planificada por un grupo de especialistas para ser implementada en el aula. Se proponen futuras reuniones para continuar trabajando con las planificaciones”.

Directora analizando y compartiendo con la maestra de primer año los sentidos de planificar situaciones habituales de lectura y escritura en contextos cotidianos:

[...]He seleccionado como parte del ambiente alfabetizador del aula de primer año una fotografía [se refiere a una tarea no presencial] de un panel de asistencia ya que el nombre propio tiene un significado social y personal y reúne las condiciones didácticas para trabajar varias situaciones, por ejemplo avances en el sistema de escritura.

Los nombres están escritos con las mismas letras (impresión mayúscula), el mismo color y tamaño.

Las actividades que se realizan con los nombres son situaciones habituales como referentes para producir nuevas escrituras. Al comienzo del año la docente los utilizó con el propósito de que los niños reconozcan su nombre y aprendan la escritura del mismo. Luego tuvieron diferentes propósitos, lo utilizaron para la asistencia, para rotular sus pertenencias, etc. Como universo de “letras” para escribir, para leer analizando qué parte del nombre me sirve para otra escritura. Por ejemplo: qué parte de CAMILA sirve para escribir CASA.

Conversé con la maestra de primer grado el sentido del nombre propio. Al principio, reconocerlo y reproducirlo de manera convencional son situaciones didácticas que brindan valiosas oportunidades a los niños para ampliar el conocimiento sobre el sistema de escritura.

Tener en cuenta que los carteles deben estar siempre al alcance de los niños y en función de diversos propósitos. Por ejemplo: distribuir tareas, agendar cumpleaños, escribir el nombre, tomar lista, organizar grupos de trabajos, etc.

Para las distintas situaciones de lectura y escritura se necesita contar con diferentes carteles que cumplan con propósitos diversos[...]

Directora, maestra y bibliotecario analizando el corpus de libros para las bibliotecas de primer ciclo:

“En una hora institucional me reúno con la maestra de 1er grado, Turno Mañana (TM) y con el Bibliotecario para pensar juntos una lista de materiales para incluir en las bibliotecas áulicas de 1er. Ciclo.

publicaciones EPB 84 Laferrere
Publicaciones EPB 84 de G. Laferrere, LaMatanza.

En primer lugar surgen títulos de algunos cuentos tradicionales indispensables: Caperucita Roja, Hansel y Gretel, Cenicienta,

Blancanieves, Los tres chanchitos, La bella durmiente, entre otros.

Señalamos que es importante que sean buenas versiones y bellas ilustraciones. Puede haber más de una versión del mismo cuento. Además en la escuela, por el trabajo con las secuencias de lectura (lobos en 1º y brujas en 2º), decidimos tener 30 ejemplares de Caperucita y de Hansel y Gretel. También sería bueno tener otros cuentos y/o novelas como por ejemplo: Peter Pan, Pulgarcito (Andersen), Pinocho, El patito feo (Andersen), El traje nuevo del emperador (Andersen), El lobo y los 7 cabritos, El gato con botas, El sastrecillo valiente (Hnos. Grimm), El libro de la selva, Rapunzel.

Para enriquecer la variedad de textos se pueden incorporar otros textos relacionados [versiones contemporáneas]: Historias de lobos hambrientos, Los 3 lobitos y El cochinito feroz, Caperucita Roja contada por el lobo, "La bruja Mon" de Pilar Mateos, "Brujas con poco trabajo" de Silvia Schujer.

brujamonNos parece fundamental que haya textos de autores argentinos, entre los cuales aparezcan cuentos encadenados, cuentos disparatados y hasta pequeñas novelitas. Por ejemplo: "Cuentos con caricias" de E. Bornemann, "Libro para chicos enamorados" de E. Bornemann, "Lisa de los paraguas" de E. Bornemann, "¡Qué sorpresa Tomasito! de G. Cabal, "El héroe del reino" de G. Repún, "Federico y el mar" de G. Montes, "La familia Delasoga" de G. Montes, "Doña Clementina Queridita achicadora" de G. Montes, "Cuentos de sube y baja" de L. Devetach, "Historia de Ratita" de L. Devetach, "La planta de Bartolo" de L. Devetach, Colección Luna grande o Pequeñas lecturas de R. Mariño ed. Sigmar, "El monte era una fiesta" de G. Roldán, "Cuentopos del Gulugú" de M. E. Walsh, "Dylan Kifky" de M. E. Walsh, "Cien metros de gatos y..." de M. Granata (...) Y tantos otros... Algo de poesía. Por ejemplo: Poemas que se cantan, "Canción y pico" de L. Devetach, "Mucho bicho" de L. Roldán

Algunos textos agrupados en una colección como por ejemplo, Pajarito Remendado y algún libro álbum. Algún libro que sea significativo para el grupo de alumnos y que les resulte conocido (por ejemplo porque lo leyeron en el Jardín). Por ejemplo: "El vendedor de gorras" y "Clarita se

volvió invisible” [entregados como parte de la biblioteca personal].

Además del material de literatura, la docente señala que ella armó una caja con revistas, manuales, enciclopedias, diccionarios, etc. que los chicos usan para consultar informaciones.

Estos materiales los venimos trabajando hace unos años, con acuerdos entre los grados y con algunas variaciones propias de la elección de cada docente y de las características del grupo.

Tratamos de anotar detalles que nos sirven para tener en cuenta a la hora de enriquecer y completar las bibliotecas en años futuros. Por falta de espacio y de mobiliario apropiado, el desafío es encontrar alguna forma creativa de tener a la vista de manera permanente, los ejemplares de las bibliotecas en los salones. Los fichajes y registros de préstamos también son un aspecto que, si bien se realiza, se puede mejorar y aprovechar más como instancia de lectura y escritura”.brujas

Palabras finales...

Para lograr el cumplimiento de las metas de un acceso igualitario a la lectura y la escritura de todos los niños es necesario asumir que la “demora” en formarse como lectores y escritores es la principal causa de repitencia en los primeros grados y, probablemente, uno de los factores principales del posterior fracaso de los alumnos.

En esta tarea, como venimos señalando a lo largo de esta presentación, ocupa un papel preponderante el derecho y el acceso del colectivo docente a la formación continua que atienda a la diversidad saberes respecto de la enseñanza, a las distintas realidades regionales y distritales, a las prioridades de enseñanza de cada nivel educativo, a las condiciones del trabajo cotidiano escolar y a las trayectorias educativas de los docentes.

La formación docente en alfabetización inicial es uno de los focos centrales de preocupaciones ya sea por la relevancia del contenido para el futuro escolar de los alumnos como para asegurar el acceso igualitario a la apropiación a la cultura escritura y al dominio del sistema

de escritura.

Nuestra aspiración es que el curso, “El director como coordinador pedagógico: Matemáticas y Prácticas del lenguaje en el primer ciclo de la Escuela primaria”, que actualmente se encuentra en pleno desarrollo, promueva nuevas oportunidades para profundizar saberes sobre la conformación del primer ciclo como una unidad pedagógica y reorganizar dispositivos institucionales y prácticas de enseñanza en torno a la alfabetización inicial para favorecer las continuidades en las trayectorias de los alumnos.

Es una tarea desafiante y nos compromete a todos... Asumir el compromiso con el debate sobre las condiciones institucionales favorables para la enseñanza, la actualización de conocimientos y de acciones para crear y sostener dispositivos que favorezcan que todos los niños se desarrollen como lectores, escritores y hablantes críticos.

Bibliografía

Aisenberg, B; Bravo, G; Lerner, D. (2007), "Hacia la transformación de la enseñanza y de las condiciones del trabajo docente. Revista "La educación en nuestras manos", SUTEBA, Buenos Aires.

Bautier, E. & Bucheton, D. (1997) Les pratiques socio-langagières dans la classe de français? Quels enjeux ? Quelles démarches ? Repres, 15, págs. 11-26.

Brasil. São Paulo. Secretaria de Estado da Educação. Programa de Formação de Professores (PROFA). Coordenadora: Dra. Telma Weisz, 2000/2003.

Castedo, M., Notas sobre la didáctica de la lectura y la escritura, Seminário internacional de Alfabetização e Letramento na infância, OEI, Brasília", 2004.

Castedo, M., Trayectoria de una maestra del ejercicio a la escritura y de la palabra al texto, Lectura y Vida, Año 12, N° 2, 1991.

Castedo, M. Notas sobre la didáctica de la lectura y la escritura en la formación continua de docentes, Lectura y Vida, año 28, no 2, Buenos Aires, 2007.

Castedo, M., Voces sobre la alfabetización inicial en América Latina, 1980-2010. Revista Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura, Año 31, N°4, 2010.

Castedo, M.; Molinari, C. y Siro, A., Memoria del Diplomado en enseñanza de la lectura y la escritura en la Educación Inicial, México. Secretaría de Educación Pública – Fondo de Cultura Económica, 2003.

Eizaguirre, D., El uso y valor formativo de los registros de clases, Tesis de grado de Magíster en Educación por la U.N.C.P.B.A. Dirección Dra. Castedo, 2009.

Goñi, J., Construcción social del conocimiento didáctico en el proceso de formación docente continua, Tesis de grado de Magíster en Educación por la U.N.C.P.B.A. Dirección Dra. Castedo, 2010.

Lerner, D (1996a) El aprendizaje de la lengua escrita en la escuela. reflexiones sobre la propuesta pedagógica constructivista, Buenos Aires,

Aique

Lerner, D., Leer y escribir en primer ciclo, Documento de actualización curricular, Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, 1996c.

Lerner, D. (1994) Capacitación en servicio y cambio en la propuesta didáctica vigente. *Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de la Asociación Internacional de Lectura* Año XV (Nº 3.): 33-54. 0325-8637.

Lerner, D., La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición. En: Castorina y otros Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate Buenos Aires, Paidós Educador, 1996b.

Lerner, D., Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. En Lerner, D (ed.), *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*, México, Fondo de Cultura Económica, 2001a.

Lerner, D., El quehacer en el aula como objeto de análisis. *Textos, didáctica de la lengua y la literatura*, Barcelona, Grao, 27, 39-52, 2001b.

Lerner, D., Un salto cualitativo en los procesos de formación de profesores. Enfrentando o desafio de alfabetizar a todos os alunos. Relatório do programa de formação de professores alfabetizadores – PROFA- Ministério da educação. Secretaria da educação fundamental. Programa de Desenvolvimento Profissional permanente. *Parâmetros em ação*, 2002.

Lerner, D. (2007) Enseñar en la diversidad. *Revista Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura*, Año 28, N°4, pp.6-17.

Lerner, D; STELLA, P; TORRES, M. (2009) *Formación docente en lectura y escritura. Recorridos didácticos*. Buenos Aires. Paidós.

México. *Diplomado Enseñanza de la Lectura y la Escritura en la Educación Inicial*, Secretaría de Educación Pública. Coordinado: Castedo, M., Molinari, C., & Siro, A., 2002-2003.

Nemirovsky, M., *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños*, Editorial Paidós. Barcelona, 1999.

Nemirovsky, M., Evolución de las preguntas, evolución del aprendizaje. Textos (La formación del profesorado), Barcelona, Grao, 2001.

Programa Escola Que Vale. (1999). Fundación Vale de Rio Doce, CEDAC y secretarías de Educación de los municipios de Minas Gerais, Marañón, Pará y Espiritu Santo.

Provincia de Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación. Dirección de Capacitación. Programa Lectura y escritura. "Postítulo de actualización académica: Lectura y escritura en alfabetización inicial. (2004-2006). Coordinado por Dra. Mirta Castedo y Mg. Claudia Molinari.

Provincia de Buenos Aires. Proyecto PAMPAS (1999-2002). Capacitación en Didáctica de la Lengua y la Literatura. Sala Abierta de Lectura de Tandil y la U.N.C.B.A y financiado por la Fundación W. K. Kellogg. Dirigido por Delia Lerner y profesores de la capacitación en Didáctica de la Lengua, Mirta Castedo, Claudia Molinari, Ana Isabel Siro y Diana Grunfeld.

Provincia de Buenos Aires. SUTEBA (Sindicato Unificado de Trabajadores de la Educación de la Provincia de Buenos Aires). La transformación de la enseñanza y las condiciones del trabajo docente, Coordinado por Beatriz Aisenberg, Gladys Bravo y Delia Lerner, 2007.

Robert, A., Que cherchons-nous à comprendre dans les pratiques des enseignants?, en Marie-Lise Peltier-Barbier (coord.) : Dur d'enseigner en ZEP. Analyse des pratiques de professeurs des écoles enseignant les mathématiques en réseaux d'éducation prioritaire. La Pensée sauvage éditions. Grenoble, Francia, 2004.

Ruiz Bikandi, La salida del topo: caminos de transformación práctica en un proceso formativo. Análisis de una entrevista. En A. Camps (Ed.), Diálogo e interacción en las aulas. Investigaciones en didáctica de la lengua. Barcelona, 2006.

Ruiz Bikandi, La autoobservación en la clase de lengua como mecanismo colectivo de la formación. El discurso protector, en Cultura y Educación, 19, Barcelona, Fundación Infancia y Aprendizaje, 2007.

Schön, D. (1992) La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. (1ª Edición en Castellano) Paidós, Buenos Aires. Título original: Educating the reflective Practitioner, Jossey- Bass Publishers, San Francisco, 1987.

Terigi, F., Lo mismo no es lo común: la escuela común, el curriculum único, el aula standart, y otros esfuerzo análogos por instituir lo común. En Frigerio, G & Diker G.(comps.) Pensar lo común. Buenos Aires, Del Estante, 2008.

Weisz, T. O.,. Diálogo entre o Ensino e a Aprendizagem São Paulo, Editora Ática, 1999.

Zamudio, C., ¿Por qué aprender a leer y escribir es complicado? en A. Pellicer y S. Vernon Aprender y enseñar la lengua escrita en el aula, México, Ediciones SM, pp. 163-193, 2004.