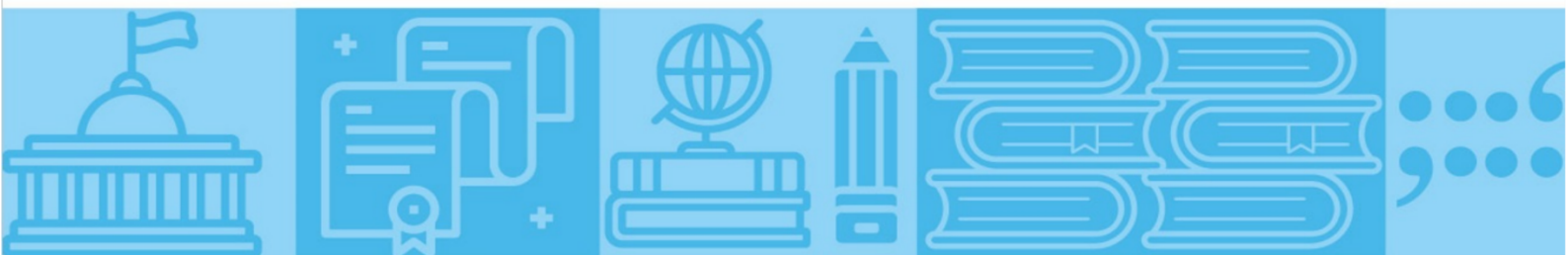


Colección **Actualizaciones Académicas**

Actualización Académica en gestión y gobierno de las instituciones educativas

Módulo 5: **Desafíos actuales del trabajo de las
y los directores/as de Nivel Primario**



Índice

Clase 1: La organización escolar y el sostenimiento de las trayectorias3

Clase 2: Dirigir una escuela atenta a los procesos de aprendizaje.....16

Módulo 5: Desafíos actuales del trabajo de las y los directores/as de Nivel Primario

Clase 1: La organización escolar y el sostenimiento de las trayectorias

Por: María Adelaida Benvegnú y Analía Segal

Bienvenidos y bienvenidas al quinto módulo de la especialización.

A lo largo de las dos clases que integran el Módulo 5 pondremos el foco en los aspectos pedagógicos del trabajo de los equipos directivos, es decir, en las tareas de gestión y de gobierno orientadas a construir condiciones institucionales que permitan a la escuela cumplir con el derecho de todos los niños y niñas a aprender; también enfocamos las tareas orientadas a organizar el trabajo de enseñanza en esa dirección.

Para comenzar –y aunque es por todos conocido– revisaremos brevemente un documento normativo que da marco político a ese compromiso de la escuela –la Resolución 174/12 del Consejo Federal de Educación– porque explicita claramente el sentido igualador e inclusivo de la educación pública y propone estrategias organizativas tendientes a mejorar las trayectorias educativas.

Luego profundizaremos en la idea de *trayectorias*, haciendo énfasis en las condiciones institucionales que inciden en su producción, y en las estrategias de *reagrupamiento* como una alternativa organizativa para fortalecer los avances en el aprendizaje.

Para “encarnar” estas ideas en situaciones concretas que ayuden a pensar propuestas de trabajo en las escuelas, dedicaremos un momento para desarrollar algunos ejemplos de reagrupamientos en primero y segundo ciclo a propósito del aprendizaje de las prácticas de lectura y escritura.

En este recorrido daremos un lugar central a la *evaluación*, en tanto resulta imprescindible conocer qué y cómo están aprendiendo nuestros alumnos y alumnas, y en qué medida las situaciones que les presentamos favorecen su avance a lo largo de su escolaridad.

Para contextualizar este desarrollo en el marco del Módulo retomamos los objetivos.

Objetivos

Se espera que las y los cursantes logren:

- Abordar los desafíos de la enseñanza en el contexto actual para cada nivel educativo y el rol del equipo directivo en la orientación de la tarea.
- Analizar los recorridos de las y los estudiantes desde la perspectiva de las trayectorias educativas de manera contextualizada.
- Reconocer las tensiones que la alteración del formato escolar supone a las propuestas de enseñanza, la evaluación y los agrupamientos, teniendo en cuenta especialmente las resoluciones CFE 366 y 367/20.

Marco normativo para repensar la organización (del trabajo) escolar

En el año 2012 el Consejo Federal de Educación, cumpliendo lo establecido por la Ley de Educación Nacional, elaboró el documento “Pautas federales para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje y las trayectorias escolares, en el nivel inicial, nivel primario y modalidades, y su regulación”. La Resolución 174/12, al aprobar este documento, establece un marco político institucional para que sea posible “asegurar los principios de igualdad e inclusión educativas, mediante acciones que permitan alcanzar resultados equivalentes en el aprendizaje de todos los niños, independientemente de su situación social”.

Oportunamente, Delia Lerner brindó una conferencia en la que desplegó argumentos que subrayan la importancia de esa declaración como herramienta a favor del sostenimiento de las trayectorias educativas de los chicos y las chicas. Compartimos a continuación unos breves fragmentos de esa exposición, que puede verse completa en <https://youtu.be/X1xOMyRxSsM>.



Esta resolución representa o abre las puertas al esfuerzo más importante que se ha hecho en nuestro país –en cuanto política educativa de nivel nacional– por superar la desigualdad educativa generada por los mecanismos fuertemente selectivos del sistema escolar. Todos sabemos que la selección está permanentemente imperando en un sistema educativo en la sociedad capitalista y que, en general sin conciencia de ello, cuando los docentes decidimos

que alguien repita un grado o un año de la escuela secundaria ... no estamos pensando en las repercusiones que eso tiene en la vida de los chicos.

...

Algunos de los argumentos fundamentales para defender esta resolución son que la escuela graduada no es natural, sino que es solo una de las formas posibles de organizar el dispositivo escolar, un dispositivo que corre el riesgo de ignorar o estigmatizar las diferencias. Por otra parte, porque reconocemos que no todos los seres humanos aprendemos lo mismo al mismo tiempo, y que es imprescindible que la institución escolar se fortalezca para enseñar en la diversidad. ...

Por otro lado, si lo miramos desde un punto de vista didáctico, la graduación es solo una de las maneras posibles de distribuir el saber en el tiempo; la forma en que se concibe la distribución del saber en el tiempo tiene repercusiones muy fuertes tanto en relación con el objeto de enseñanza como en relación con el proceso de aprendizaje de los chicos. En cuanto al objeto, la correspondencia generalmente establecida entre parcelas de saber y parcelas de tiempo ha llevado a fragmentar los objetos que se presentan a los chicos –lo que en algunos casos hace que se desdibuje completamente la naturaleza de ese objeto– y, por otro lado, desde el punto de vista del sujeto, el aprendizaje también es concebido de manera parcelada y acumulativa.

...

Desde la perspectiva de los sujetos, como el aprendizaje es concebido de forma parcelada y acumulativa, no se lo entiende como un proceso de aproximaciones sucesivas a objetos complejos; no se reconocen las diferencias y el dispositivo escolar opera como si todos los alumnos aprendieran lo mismo al mismo tiempo, lo cual no sucede jamás.

Entre las políticas de enseñanza orientadas a modificar los rasgos selectivos del sistema en el nivel primario, el Documento explicita en su artículo 21:

Las jurisdicciones promoverán planificaciones institucionales que especifiquen la secuenciación de contenidos al interior y entre grados, la coordinación intraciclos, la posibilidad de producir diversos agrupamientos al interior de un ciclo con fines específicos de enseñanza, la priorización de aprendizajes en el tiempo y la designación de maestros en grados claves que puedan continuar en el año siguiente

con el mismo grupo a los efectos de fortalecer la continuidad de la enseñanza y con ello la continuidad de las trayectorias escolares.

Establece, además, la integración de primero y segundo grados como unidad pedagógica y, a partir de allí, el régimen de promoción acompañada.

Este marco normativo abre la posibilidad de importantes transformaciones en la escuela orientadas a promover y acompañar los aprendizajes, y que implican una desafiante e intensa tarea para los equipos directivos. En ese sentido, la perspectiva de las *trayectorias escolares* nos parece un aporte muy interesante porque ayuda a visibilizar cómo inciden las características y el modo de funcionar propios del sistema, y a vislumbrar en dónde es preciso concentrar los esfuerzos.

La perspectiva de las trayectorias escolares

Flavia Terigi ha desarrollado ampliamente esta perspectiva y profundizado en distintos aspectos de su complejidad. Compartimos aquí un fragmento de su exposición en el Conversatorio *El acceso al nivel superior como transición educativa* organizado por la Subsecretaría de Educación Superior del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe en agosto de 2021. Pueden acceder a la conferencia completa en https://youtu.be/QqH_SMEpqUQ.



Lo que aporta la perspectiva de las trayectorias escolares es la consideración de la incidencia de las condiciones institucionales en la producción de los avatares que afectan a cada nivel (en el caso de la primaria: ingreso tardío, repitencia, abandono temporario, cambio de escuela...).

A veces encontramos que el término *trayectoria* viene a reemplazar *dificultades de aprendizaje*: ahora se dice “sujetos con trayectorias escolares desencauzadas”. La idea de trayectoria propone mirar los fenómenos que afectan el recorrido escolar de los alumnos y alumnas poniendo especial atención a cómo inciden las condiciones institucionales en la producción de esos fenómenos o avatares en cada nivel educativo. De ningún modo se trata de minimizar las condiciones estructurales, objetivas (como la pandemia), ni las condiciones subjetivas, sino poner la mirada sobre las condiciones que propone el sistema escolar. Implica incorporar al análisis de los recorridos de los sujetos las condiciones institucionales de la escolarización.

En este sentido es importante recordar que el sistema educativo no es un invento “natural” ni neutro sobre el modo en que deben ocurrir los fenómenos educativos, sino que es un dispositivo ordenado de cierto modo, que responde a ciertas determinaciones históricas, [y que] se relaciona mejor con las culturas de ciertas familias que con las de otras. Hay mucho para decir sobre cómo funciona el sistema escolar, sobre cómo ordena las poblaciones, lo que hace con los sujetos. La categoría sirve para abrir el problema de las condiciones específicamente institucionales.

A veces observamos un deslizamiento hacia la idea de que la trayectoria es “del sujeto”, y eso borra la consideración de que las trayectorias **se producen**. Las trayectorias no “son”, y después el sistema incide o no en ellas; son producidas por las condiciones que el sistema propone. Por ejemplo, si no hubiera discontinuidades entre los niveles educativos, seguramente las transiciones no serían un problema; son las discontinuidades las que producen el problema de la transición (no quiere decir que no tiene que haber discontinuidades, sino que ellas son las que producen que tenga que haber transiciones).

El problema no es cómo lo nombramos sino cómo lo pensamos: si pensamos que la trayectoria es del sujeto y que lo que hace el sistema es sostener, acompañar, eliminamos el aspecto productivo que el sistema tiene sobre los avatares de las trayectorias escolares.



Para pensar entre todos:

¿Cómo resuena la idea de que las trayectorias “se producen”? ¿Qué situaciones conocidas dan cuenta de la incidencia de las características propias del sistema escolar sobre las trayectorias de los niños? ¿De qué modos se podría generar condiciones institucionales que favorezcan sus posibilidades de aprender?



Asumir como **hipótesis** la idea de que las trayectorias escolares no dependen de los atributos personales de las y los alumnos y alumnas, ni de las condiciones estructurales en las que tiene lugar su escolarización –lo que no significa negar su incidencia–, sino de las condiciones en que la escuela propone las experiencias de aprendizaje, encamina nuestro análisis hacia la enseñanza como un asunto central de la gestión y el gobierno escolar.

La enseñanza se suele pensar como un “asunto doméstico” que solo atañe a las decisiones didácticas que organizan lo que acontece dentro del aula, una responsabilidad exclusiva de los maestros y profesores; sin embargo, asegurar condiciones pedagógico-didácticas no basta para asegurar los derechos educativos de los niños y niñas. La enseñanza es un problema institucional, porque es su estructura organizacional (su “gramática”, su “forma”) la que organiza la experiencia educativa de los niños y la que ofrece el marco de posibilidades para las prácticas docentes. Tradicionalmente, esa estructura se sostuvo sobre algunos supuestos (funcionales a los propósitos de los inicios del sistema educativo) que hemos naturalizado como si fueran los únicos posibles, y que hoy es necesario problematizar para generar respuestas que produzcan trayectorias escolares continuas e integradas.

Como hemos venido señalando, un supuesto central que sostuvo la experiencia escolar durante más de un siglo considera que para conseguir los mismos aprendizajes en todos los niños es necesario enseñar lo mismo a todos al mismo tiempo; es decir, que los niños inician el primer grado a los seis años y avanzan con su grupo a razón de un nivel por año, conforme la escuela certifica que alcanzaron los aprendizajes correspondientes a cada tramo. Los niños que por distintos motivos se apartan del cauce previsto (comienzan más tarde, asisten de manera intermitente, abandonan temporalmente, entre otros avatares que afectan la escolaridad) y no llegan a aprender lo estipulado en los tiempos pautados, no están contemplados en la estructura organizacional tradicional, y solo pueden reagruparse insertándose en los grupos que vienen atrás, es decir, repiten. Pero, en lugar de reconocer que la escuela tiene dificultades para encontrar las respuestas adecuadas que permitan a todos los niños aprender, se termina por atribuir las dificultades a las situaciones –objetivas o subjetivas– que cada uno de ellos vive. Conseguir que todos los niños logren aprendizajes equivalentes es una responsabilidad irrenunciable de la escuela, pero eso es muy distinto de suponer que existe un solo recorrido posible.

Queda claro a qué nos referimos cuando afirmamos que las trayectorias educativas son el producto de la relación entre las condiciones estructurales y subjetivas, y las propuestas de enseñanza. “Las trayectorias no son los recorridos que los sujetos realizan por el sistema simplemente –aunque eso es de por sí muy interesante– sino que son los recorridos que los sujetos realizan por el sistema en relación con las expectativas que el sistema ha generado para tales recorridos” (Terigi, 2021).

En consecuencia, conseguir que todos los niños aprendan supone generar nuevas propuestas organizacionales, que tomen en cuenta la diversidad de situaciones y ritmos de aprendizaje.

Un niño es alumno de un maestro pero, fundamentalmente, alumno de una escuela. Sólo la escuela en tanto institución tiene la posibilidad de seguir la trayectoria escolar completa del niño a lo largo del nivel que cursa. De allí la importancia de los registros escritos, de las trayectorias escolares más o menos documentadas, de las reuniones de los maestros por ciclos, de las discusiones entre directivos y docentes sobre la enseñanza, de los acuerdos que se establecen puertas afuera del aula. (Kaufman et al. 2015, p.14)

De la rigidez del sistema a los reagrupamientos diversos y provisorios

El conocimiento pedagógico producido a través de décadas de investigación en diversos países nos permite afirmar con contundencia que repetir de grado no es una solución eficaz para favorecer el aprendizaje de los niños (Terigi, 2010; Lerner, 2014; Castedo, Kaufman, Lerner y Torres, 2015; entre otros). Aun cuando fue la estrategia más común ante los desvíos en el “aprendizaje monocrónico”, y contrariamente a las creencias muy difundidas –todavía vigentes– que valoran positivamente sus efectos, esas investigaciones concluyen, entre otras cosas, que la repitencia afecta negativamente el aprendizaje y amplifica las desigualdades, incrementa el riesgo de expulsión del sistema educativo, estigmatiza a las y los alumnas y alumnos e incide negativamente sobre su motivación y su expectativa de éxito. En lugar de acomodar la propuesta de enseñanza a los límites rígidos de la organización graduada –cuyo único reagrupamiento previsto es el de la repitencia–, la comprobación de la ineficiencia de los mecanismos tradicionales convoca a las instituciones y a sus docentes a producir transformaciones organizativas que puedan atender a las necesidades de la enseñanza.



Por cierto, en los regímenes usuales de promoción en la escuela primaria se ha previsto un reagrupamiento: la repitencia. Seguramente nunca habían pensado en la repitencia como reagrupamiento, ¿verdad? Veámoslo de este modo: al comenzar cada ciclo lectivo, un maestro o maestra se propone un plan de trabajo, a sostener en el año con un grupo intacto de alumnos/as (“grupo intacto” quiere decir “con los mismos alumnos/as de principio a fin”), de forma tal que al final del ciclo lectivo y si la enseñanza se ha desarrollado como fue prevista por él o ella, los sujetos habrán logrado aprender los mismos contenidos. Al finalizar el ciclo lectivo, los/as alumnos/as que no muestran los aprendizajes esperados son reasignados a un nuevo grupo escolar, al que se incorporarán en el siguiente ciclo. Esa reasignación se produce como repitencia. La decisión de repitencia parece suponer que, si se permite al sujeto pasar al grado siguiente, no podrá avanzar en sus aprendizajes porque no lo ha hecho hasta el momento al ritmo del grupo-clase que integra. Entonces, se lo coloca en otro grupo, en el que volverá al inicio de la cronología prevista para el año lectivo, a ver si cursándola nuevamente logra los aprendizajes esperados, en otro tiempo. Esto y no otra cosa es que un alumno “repita”. Pero, ¿por qué no solemos verlo como un reagrupamiento? Porque, tratándose del único reagrupamiento previsto por el régimen de promoción de la escuela primaria, ha ido cargándose de un sentido de sanción; además, que se lo llame “repetir” (y no “reagrupar”) expresa –tal vez sin advertirlo– que la estrategia a seguir con ese/a alumno/a puede ser (y en verdad suele ser) la reiteración de las propuestas de enseñanza, aunque hasta ese momento no hayan logrado sus fines. Frente al único reagrupamiento de la repitencia, la Resolución 174/ CFE/ 2012 propone múltiples reagrupamientos en distintos momentos del ciclo lectivo y de la escolaridad, lo que puede permitir reconocer en los trayectos de aprendizaje de las/os alumnas/os distintos ritmos, con distintos grupos, para distintos contenidos. Ahora bien, la posibilidad de producir reagrupamientos diversos en distintos momentos del año escolar afecta al corazón organizacional de la escuela graduada. La novedad es tal que requiere una nueva norma; con la normativa usual, un cambio de estas características carecería de un encuadre adecuado. (Terigi, 2013)

Es preciso subrayar –ya lo hemos dicho– que el marco normativo que habilita estos cambios organizativos no producirá por sí solo la incidencia esperada sobre las trayectorias: se requiere establecer cuidadosamente las características del proyecto de enseñanza que hará posible que las

nuevas condiciones operen a favor de los procesos por los cuales los/as niños/as se apropian de los conocimientos de cada área. En esta tarea los equipos directivos juegan un rol crucial.

Reagrupar para multiplicar las posibilidades de aprender

La idea de generar agrupamientos y reagrupamientos flexibles y provisorios –de duración acotada– para intervenir de forma más pertinente para el estado de conocimiento de los/as alumnos/as no es una absoluta novedad, sino que constituye una práctica presente en la experiencia cotidiana de muchas escuelas y de muchos docentes. Las modalidades más frecuentes agrupan niños dentro del mismo grado o niños de grados paralelos de la misma escuela; en el caso de la unidad pedagógica, también se realizan reorganizaciones provisorias planificadas en común por los maestros de los dos grados. En muchos casos es posible contar con la participación de algún otro docente, lo cual implica un gran aporte para ayudar con el grupo más numeroso o para colaborar con los niños que necesitan más apoyo; tanto la propuesta como las intervenciones específicas necesitan ser discutidas y acordadas previamente.

Compartimos dos tipos de agrupamientos (entre otros posibles), y a continuación desarrollamos un ejemplo en el marco de la alfabetización inicial.¹

Trabajo en equipos, dentro de cada grado

Es un modo de trabajo bastante habitual en la clase, en el que el mismo maestro sigue trabajando con su grupo de alumnos y alumnas sin alterar la organización del grupo clase e interviene de manera adecuada a lo que saben y necesitan aprender los niños que participan en diferentes subgrupos.

En muchos casos, el maestro forma los grupos para que interactúen niños que están en posibilidades de aportar conocimientos diferentes a la tarea común: sabemos que los niños aprenden juntos y resuelven problemas de modo colaborativo, aun cuando se encuentran en distintos niveles de apropiación de un contenido, ya que la discusión entre pares, cuando está enfocada en la tarea y es sostenida, ayuda al grupo a resolver los problemas y favorece el aprendizaje individual.

¹ Tomamos estas situaciones del documento “Seminario acerca de la evaluación” (Kaufman, Lerner, Castedo, Torres, 2015)

En otros casos, cuando se propone intervenir intensamente con los/as alumnos/as que más lo necesitan, prefiere agruparlos y acercarse a ellos tantas veces como le resulte posible.

Contar con el apoyo de otro docente hace posible ayudar de manera más intensa y eficaz a todos los niños.

Trabajo en equipos que reagrupan provisoriamente niños de diferentes secciones del mismo grado

Los maestros de un mismo grado de la escuela se ponen de acuerdo para reagrupar a sus alumnos/as de una manera diferente de la habitual –por ejemplo, una o dos veces por semana durante un período acotado–, con el propósito de brindar una atención más específica a las necesidades de cada subgrupo, en particular al de los niños que requieren de mayor ayuda del docente para avanzar. Además de permitir la intervención focalizada, esta modalidad brinda a todos los alumnos y alumnas posibilidades de interactuar con docentes diferentes y ofrece a los/as docentes una excelente ocasión para poner en común sus miradas sobre niños con los que todos han tenido oportunidad de trabajar. Desde una perspectiva institucional, los reagrupamientos pueden requerir de la participación de otro docente o de un miembro del equipo directivo. El reagrupamiento de niños de diferentes secciones puede repetirse en distintos momentos del año, pero no necesariamente con los mismos niños ni con los mismos contenidos.

A continuación, compartimos un ejemplo de este último tipo de agrupamiento, en el que las dos maestras de segundo grado de una escuela se reúnen con la vicedirectora para compartir el avance de los dos grupos y planificar la tarea conjunta.



Enlace al Anexo – Trabajo en grupos

Actividades

Notas y reflexiones: nivel primario

Como habrán podido apreciar, el fragmento seleccionado describe una situación de trabajo entre docentes y también con la vicedirectora. Le proponemos “desmenuzarlo” un poco, bajo la idea de que algo de lo que allí se despliega podría resultar provechoso en las reuniones de trabajo que lleva a cabo con sus equipos.

1. Cuando en una escuela se propone el trabajo con reagrupamientos, los equipos directivos están fuertemente implicados: saben lo que está pasando en los grados, abren y sostienen espacios sistemáticos de trabajo, cuando hace falta trabajan con un subgrupo... ¿qué otras tareas incluiría en su agenda?
2. Vuelva sobre la crónica con el objetivo de “listar” algunos de los indicios que toman las maestras y la vice para caracterizar los grupos con los que trabajan en segundo grado. Le proponemos que destaque/comente algo específico de los intercambios entre estas docentes que le resulte novedoso o le parezca aplicable a su trabajo en la escuela.

Les proponemos que compartan sus notas y reflexiones con sus colegas y tutor/a en el foro titulado “Notas y reflexiones: nivel primario” que encontrarán acompañando esta clase.



Modalidad: individual. Actividad Foral.

Duración: 2 semanas.

Material de lectura

Bibliografía del Cursante:

Terigi, F. (2010). “Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares”. Conferencia en la Jornada de Apertura Ciclo Lectivo 2010. Santa Rosa, La Pampa.

<https://rep.lapampa.edu.ar/index.php/biblioteca-digital/conferencias/item/las-cronologias-de-aprendizaje-2>

Bibliografía de referencia

- Terigi, F. (2010). “Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares”. Conferencia en la Jornada de Apertura Ciclo Lectivo 2010. Santa Rosa, La Pampa.
<https://rep.lapampa.edu.ar/index.php/biblioteca-digital/conferencias/item/las-cronologias-de-aprendizaje-2>
- Terigi, F. (2013). Conferencia en: Encuentro Nacional sobre Trayectorias Escolares. Ctera. Julio 2013. <http://www.suteba.tv/video/reproductor/id/356>
- Terigi, F. (2015). Los equipos directivos y el sostenimiento de las trayectorias escolares. Conferencia dictada en el marco del programa de formación Escuela Abierta, del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=g9FtLj1LseM>
- Kaufman, A.; Lerner, D.; Castedo, M.; Torres, M. (2015). Seminario Acerca de la evaluación. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. (Alfabetización en la Unidad Pedagógica. Especialización Docente de Nivel Superior). En Memoria Académica. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.641/pm.641.pdf>
- Lerner, D. (2014). Conferencia sobre la Resolución CFE 174/12: “Las trayectorias escolares: continuidades y rupturas. Argumentos para el debate”. SUTEBA. Disponible en: <https://youtu.be/X1xOMyRxSsM>
- Resolución Nacional 174/12 y anexo “Pautas federales para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje y las trayectorias escolares, en el nivel inicial, nivel primario y modalidades, y su regulación” En: <https://boletinoficial.buenosaires.gob.ar/normativaba/norma/232661>

Créditos

Autoras: María Adelaida Benvegnú y Analía Segal

Cómo citar este texto:

Benvegnú, Ma. A. y Segal, A. (2022). Clase 1: La organización escolar y el sostenimiento de las trayectorias. Espacio Curricular 5: Desafíos actuales del trabajo de las y los directores/as de Nivel Primario. Actualización Académica en Gestión y Gobierno de las instituciones educativas. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-CompartirIgual 3.0

Módulo 5: Desafíos actuales del trabajo de las y los directores/as de Nivel Primario

Clase 2: Dirigir una escuela atenta a los procesos de aprendizaje

Por: María Adelaida Benvegnú y Analía Segal

En la clase anterior pusimos énfasis en la responsabilidad de la escuela de ofrecer condiciones para que chicos y chicas puedan avanzar en sus aprendizajes, y en esa dirección, apelamos a la idea de los reagrupamientos como formas de posibilitar y acompañar ese proceso.

Analizamos también una crónica en la que docentes de primer ciclo trabajan juntas buscando indicios acerca de “por dónde van” sus alumnos y alumnas en el aprendizaje de la lectura y la escritura, e intercambian sobre cómo reconfigurar los grupos para favorecer que todos y todas avancen en esa construcción. Vimos que los miembros del equipo directivo (en este caso la vicedirectora) asumen un papel central en la planificación de la tarea: están al tanto del trabajo de las maestras y de los progresos de los chicos y chicas; ofrecen alternativas organizativas tomando en cuenta la disponibilidad de horarios y espacios de la escuela en su conjunto; coordinan la participación de otros docentes como apoyo a la tarea y asumen personalmente el trabajo con alguno de los grupos.

En esta clase, nos proponemos prestar atención al insoslayable papel de la evaluación en la planificación de las propuestas de enseñanza y a la necesidad de asumir una perspectiva *formativa* que pueda funcionar como herramienta para la toma de decisiones en favor del avance en los aprendizajes de los chicos y las chicas. Analizamos estas cuestiones a partir de una situación de segundo ciclo con chicos y chicas que, pese a los esfuerzos concentrados en el trabajo alfabetizador del primer ciclo, por distintos motivos, no lograron completar su proceso de construcción del sistema de escritura y no dominan prácticas de lectura y escritura que les permitan estudiar. “En quinto grado hay chicos que leen mal”; “se comen palabras cuando escriben”; “no logran contestar una pregunta por escrito”, son comentarios que se escuchan con frecuencia. A partir de establecer pautas compartidas de evaluación, los maestros y las maestras de distintos grados reagrupan temporalmente a los chicos y chicas para poder ayudar de manera puntual a su avance en lectura y escritura; los distintos aspectos organizativos, así como la orientación pedagógica y didáctica

necesarias para llevar adelante la tarea, suponen la intervención sostenida y oportuna del equipo directivo.

Evaluar para entender

Podría decirse que el trabajo que hacían las maestras y la directora en la crónica analizada en la clase anterior consistía en evaluar la situación de las chicas y chicos con respecto al proceso de adquisición de la lectura y la escritura: entender dónde se encuentran para decidir cómo seguir. La evaluación es un tema importante en los procesos de enseñanza, y el modo en que se entiende tiene efectos no solamente en la trayectoria de los y las alumnas, sino también en la organización del trabajo escolar.

En la introducción a su libro *Enseñar matemática hoy. Miradas, sentidos y desafíos* Patricia Sadovsky (2005) reflexiona sobre la necesidad de conocer cómo los alumnos están pensando lo que tratamos de enseñarles, para planificar intervenciones que los hagan avanzar, y sobre los riesgos de limitar la evaluación al control de los aprendizajes:

La escuela es un “lugar” donde los alumnos tienen que aprender, parecería entonces que el conocimiento es su “cuestión” principal. Los alumnos, además, tienen que acreditar sus aprendizajes, y en este proceso –lo sabemos todos– no entran solo en juego cuestiones internas al conocimiento mismo. ... La necesidad de que los alumnos den cuenta de sus aprendizajes pone al docente en una posición de control en tanto que la intención de que el estudiante produzca conocimiento ubica al profesor en un vínculo de intercambio intelectual en el que todas las ideas del alumno –erróneas, provisionarias, imprecisas, pertinentes, brillantes– pueden tener un valor para la producción. Estas dos componentes que estamos identificando –el control y el intercambio intelectual– se hallan ambos presentes en la relación didáctica, y no estamos proponiendo que haya que optar por una u otra de manera excluyente. Tal vez sí es necesario repensar los énfasis que se ponen, ya que los mismos condicionan la producción de conocimiento en la clase. (pp.15-16)



Para seguir pensando:

¿Cómo resuena la tensión que plantea la autora entre el intercambio intelectual y el control?

¿Identifican situaciones de aula en sus escuelas que ejemplifiquen esta tensión?

¿De qué modos sería posible comenzar a reflexionar con los y las docentes sobre ello?

Aprendizaje y control no son términos excluyentes, sino que, para favorecer el avance de todos los chicos y las chicas necesitamos indicadores que nos permitan conocer “por dónde van”, cómo están entendiendo lo que intentamos enseñarles.

Para avanzar en nuestra reflexión acerca de distintos posibles sentidos de la evaluación y su función en relación con la enseñanza y el aprendizaje, apelaremos a un fragmento que hemos extraído de un Seminario sobre Evaluación elaborado por Ana María Kaufman, Delia Lerner y Mirta Castedo (2015), que retoma los conceptos de evaluación sumativa y formativa, conceptos que seguramente les resultarán familiares.



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

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

Los dos objetivos antes señalados están vinculados con la conocida distinción entre evaluación sumativa y formativa. La evaluación sumativa tiende a asegurar que los aprendizajes de los niños coincidan con las exigencias pre-establecidas por los programas y es, por lo tanto, un medio de control de la trayectoria del alumno en los puntos de ingreso, de pasaje (de un año a otro, de un nivel a otro) y de egreso del sistema. La evaluación formativa –concepto introducido por M. Scriven (1967)– pone en primer plano la necesidad de proveer informaciones que permitan adecuar la enseñanza a la diversidad de los estados de conocimiento de los alumnos (L. Allal, 1979). Como señalan Jorba y Sanmartí (1993), la evaluación formativa responde a una concepción de la enseñanza que considera que aprender es un largo proceso a través del cual el alumno va reestructurando su conocimiento a partir de las actividades que lleva a cabo. Si un estudiante no aprende, no es solamente debido a que no estudia o a que no tiene las capacidades mínimas, sino que también puede ser motivado por las actividades que se le proponen”. (Kaufman, A.; Lerner, D.; Castedo, M.; Torres, M. [2015], pp. 12-13)

La acreditación de los aprendizajes (función sumativa) es una responsabilidad inherente a la función de la escuela, que reviste una importancia trascendental en tanto afecta la construcción de las trayectorias escolares y, por lo tanto, incide sobre el lugar de las personas en la sociedad. En la clase anterior vimos cómo la rigidez del sistema tradicional supone un camino único que no prevé recorridos alternativos capaces de tomar en cuenta la heterogeneidad –que, por otra parte, es propia de todos los grupos humanos–. Proponemos, en cambio, prestar atención al valor de la evaluación como fuente de indicadores de lo que los alumnos van produciendo en distintos momentos del año y en cada área de conocimiento, que nos permiten planificar y reorientar nuestras decisiones *mientras* tienen lugar los procesos de enseñanza y de aprendizaje (no solamente al final del recorrido); “adecuar la enseñanza a la diversidad de los estados de conocimiento de los alumnos”.

En el mismo seminario, las autoras proponen, en línea con lo que hemos discutido en la clase anterior, que los aprendizajes deben ligarse a las condiciones que ofrece la escuela y, en consecuencia, las lecturas acerca de “dónde están las y los alumnos” deberían hacerse en función de construir situaciones de enseñanza que ofrezcan recorridos diversos.

Sobre heterogeneidad y agrupamientos

Reunir provisoriamente grupos de chicos y chicas de distintos grados que necesitan ayudas puntuales para avanzar en la construcción de conocimientos en una determinada área amplía las posibilidades de los maestros y maestras de interactuar con ellos y ellas con mayor intensidad e intervenir con mayor precisión. Insistimos en que estos agrupamientos –cuya composición es relativamente homogénea– deben ser flexibles y temporales, es decir, durar un tiempo limitado (por ejemplo, una o dos veces por semana durante un par de meses) y alternar con otros modos de agrupamientos (trabajar colectivamente con el grupo clase, proponer equipos de trabajo dentro del grado a propósito de las tareas habituales, etc.). Al respecto, Philippe Perrenoud (2004) advierte sobre la “tentación” de repartir a los/as alumnos/as en grupos homogéneos, juntar a los/as alumnos/as con dificultades para ofrecerles apoyo y congelar en el tiempo esas configuraciones; lejos de abrir nuevas alternativas, instalar estos agrupamientos de manera permanente estaría limitando sus posibilidades de interacción y favoreciendo la estigmatización.

Los diversos modos de reunir a los chicos y las chicas favorecen distintos modos de interacción entre ellos y ellas: como ya dijimos, los niños y las niñas aprenden juntos y resuelven problemas de modo colaborativo, aun cuando se encuentren en distintos niveles de apropiación de un contenido, ya que la discusión entre pares, cuando está enfocada en la tarea y es sostenida, ayuda al grupo, las parejas, los tríos a resolver los problemas y favorece el aprendizaje individual.

Cuando las estrategias de reagrupamientos provisorios se asumen en escala institucional, implican reconstruir rutinas, abrir canales de diálogo entre docentes, encontrar nuevos puntos de referencia, entender con quién trabajarán los alumnos y las alumnas, y cómo se van a orientar las tareas a lo largo de los días o las semanas. Se trata de un conjunto de decisiones organizativas y didácticas en las que los equipos directivos tienen un rol fundamental, como lo describe Mirta Torres:



Determinar franjas horarias en las que los alumnos puedan trabajar de manera individualizada o en pequeño grupo con algún maestro; organizar tutorías de seguimiento a cargo de alguno de los miembros del equipo directivo/coordinador de ciclo; seleccionar y planificar tareas diferenciadas que el alumno pueda realizar en el

grado o en otros espacios; establecer acuerdos con los maestros que prestan apoyo escolar en otras sedes... Todas estas acciones requieren ser monitoreadas por el maestro a cargo del grupo y se acuerdan con el coordinador de ciclo de la institución escolar: se organizan instancias de apoyo, se seleccionan materiales y se definen criterios de evaluación y promoción ajustados a estos proyectos formativos.

Finalmente, cuando el alumno pasa a un nuevo grado, comienza otra etapa de seguimiento. En ella es fundamental acordar criterios de evaluación con el maestro que reciba a estos niños en su grado, ya que –si bien están en una línea de progreso– requieren de una propuesta particular que les permita acompañar su desempeño con el del resto de sus nuevos compañeros. (Torres Mirta 2011, p.3)

De la lectura del fragmento pueden listarse un conjunto de tareas imprescindibles para sostener en una escuela formas de organización que escapen a un tratamiento homogéneo de la enseñanza, y que requieren la participación de los equipos directivos: la definición de criterios de evaluación y promoción, la intervención en las decisiones que hacen al uso de los espacios y la organización de los tiempos, la articulación con actores que están por fuera de la institución escolar, entre otras. La conducción de la escuela organiza entonces espacios para intercambiar con los docentes acerca de la oportunidad y las formas de obtener información sobre los procesos de chicas y chicos – oportunidad para instalar en los equipos de trabajo una perspectiva formativa de la evaluación– y para ayudar a tomar decisiones acerca de los recorridos didácticos que se van a proponer a los distintos grupos.

En esa dirección, será importante contar con registros de clase que luego podrán ser analizados en reuniones de los equipos, focalizados en observar la forma en que las y los alumnos responden a diversas situaciones que se proponen en la clase y a las intervenciones del docente, las estrategias y el grado de autonomía que muestran para resolver las tareas planteadas; y también, para qué y cómo intercambian con sus pares.

Las observaciones y registros permiten construir un mapa de “donde están” los chicos de un grado, o de un grupo para, como ya dijimos, elaborar propuestas diferenciadas. En las reuniones en las que se analiza esta información, el equipo directivo aporta su perspectiva particular, contextualizada, que seguramente recoge otras experiencias institucionales respecto a la problemática que aborda el

equipo docente. Como ya se dijo, pensar agrupamientos dinámicos puede requerir ampliar la escala –considerar el ciclo, los grados paralelos– y la mirada del equipo directivo resulta central.

Reorganizar los grupos para ofrecer ayudas puntuales

En la clase anterior, pasamos revista a dos tipos de agrupamientos –equipos dentro del grado y equipos que reagrupan provisoriamente niños y niñas de diferentes secciones del mismo grado– y analizamos un ejemplo de este último. Consideramos ahora un tipo de propuesta que reúne niños y niñas de distintos grados del segundo ciclo para intensificar el trabajo sobre aspectos de los aprendizajes que no han conseguido completar en sus recorridos anteriores. Nos referimos en particular a conocimientos vinculados con el área de prácticas del lenguaje.

A lo largo del primer ciclo, durante el proceso de alfabetización inicial, la escuela se esfuerza por ofrecer a todos los niños y niñas un entorno que les permita familiarizarse con todo tipo de escritos sociales e interactuar continuamente con lectores/as y escritores/as experimentados/as, a la vez que les brinda oportunidades de actuar como lectores/as y productores/as de textos. En este proceso, el conocimiento del sistema de escritura ocupa un lugar central: la enseñanza apunta ante todo a la comprensión progresiva de las características alfabéticas de nuestro sistema y, más tarde, a la reconstrucción de las convenciones relativas a la ortografía y la puntuación. Es decir que los contenidos que están en juego durante los dos primeros años de la escolaridad incluyen los quehaceres del lector y la lectora, del escritor y la escritora (las prácticas sociales de referencia), el lenguaje que se escribe (el conjunto de expresiones lingüísticas que son usuales en la escritura, en tanto que pueden no serlo en la oralidad coloquial) y el sistema de escritura (el sistema de notación gráfica del lenguaje, integrado en nuestro caso –sistema alfabético– por letras, signos y relaciones entre esos elementos). Asegurar esos aprendizajes permitirá formar a los niños y las niñas como lectores y lectoras, escritores y escritoras desde el principio mismo de la escolaridad, para desempeñarse como miembros activos de la sociedad letrada, y también para contar con las herramientas para seguir aprendiendo.

Las trayectorias de algunos niños y niñas –producto, como decíamos, de la relación entre las condiciones estructurales y subjetivas y las propuestas de enseñanza– suelen devenir en aprendizajes desarticulados o incompletos. Así, por ejemplo, encontramos niños y niñas que han cursado algunos grados de la escuela primaria sin haber logrado alfabetizarse o terminar de hacerlo; niños y niñas que

tal vez se escolarizaron con intermitencias, retornan a la escuela después de estar fuera de ella durante un tiempo o inician su escolaridad a destiempo. Reorganizar sus trayectorias ofreciendo alternativas que tomen en cuenta sus posibilidades constituye una responsabilidad de la escuela.

Estos niños y niñas necesitan –a veces con urgencia– multiplicar sus oportunidades de participación en contextos de comunicación y, fundamentalmente, comprender el funcionamiento del sistema de escritura para poder escribir. En palabras de Emilia Ferreiro (2004), los niños y niñas necesitan descubrir “que lo que decimos es analizable en partes, y que esas partes pueden ser comparadas entre sí, ordenadas y reordenadas, clasificadas como semejantes o diferentes. Esa reflexión involucra distintos niveles de análisis: algunos consisten en segmentaciones que conservan el significado (las palabras plenas) y otros consisten en segmentaciones donde el significado desaparece (sílabas, fonemas)” (Ferreiro en Torres 2015, p. 10).

El avance en la construcción de la alfabeticidad del sistema se produce en el marco de escrituras con sentido, a través de situaciones de aula en las que es necesario reflexionar para resolver los problemas que se presentan al escribir, ya sea que los chicos y chicas escriban por sí mismos o bien a través del maestro o la maestra.

En el siguiente fragmento se describen los errores más frecuentes que presentan las escrituras de los chicos y las chicas que no han completado su alfabetización, y se despliegan algunas intervenciones posibles, orientadas a ayudarlos y ayudarlas a superarlas.



Los alumnos que no han llegado a alfabetizarse al cabo de varios años de escolaridad, muestran generalmente escrituras incompletas (les faltan letras, a menudo en palabras como PICIPE por PRÍNCIPE, BACO por BANCO, es decir en sílabas de más de dos letras, con una consonante intermedia –PRI– o en posición final de sílaba –BAN–) y/o con el orden alterado de las grafías (“TRORO” por TORO; CATAR por CARTA; FURTA por FRUTA). En el primer grupo, los chicos generalizan una regularidad relativamente sistemática en nuestra escritura como lo es la sílaba con estructura consonante-vocal; en el segundo, evidentemente advierten la presencia de otras consonantes en la constitución de la sílaba, pero no llegan a analizar con precisión su posición en la estructura de la sílaba. Las intervenciones del maestro deben tener lugar principalmente en las situaciones en que se propone a los chicos escritura de listas, referencias o rótulos, es decir, en escrituras de palabras. En textos completos es conveniente

releer con ellos y solicitar la corrección puntual de las palabras una vez que se termina de desarrollar la idea.

Enumeremos algunas posibles intervenciones para la escritura de palabras incompletas por la falta de una consonante en sílabas **CCV** (“pri”) o **CVC** (“ban”):

-El maestro advierte la falta e indica: *Te falta la N* (o la R –CAR TA-, o la L –PLA TO-, o la S –PAS TO-) o *Te doy las letras de CARTA, armá la palabra sin que te sobre ninguna* (y ofrece las letras sueltas). En ambos casos, es necesario indicar: “Antes de ponerla (a la letra que falta; o antes de armar la palabra), pensá (o pensemos) dónde va” (o dónde van las letras). Tal vez los chicos necesiten que el maestro repita la palabra en la que es necesario revisar la escritura e, incluso, que exagere la pronunciación de la misma (“CARRRRTA”). Este momento de “pensar dónde va” es tal vez el más importante de la breve intervención; la voz del maestro como apoyo para el análisis fonológico al revisar la escritura evita los sucesivos intentos que transforman la revisión de la palabra en una adivinanza.

-Como se trata de alumnos más o menos grandes, que han tenido varios años de experiencia con la escritura, después de intervenir en cada caso, el maestro debe dar lugar a unos momentos de reflexión conjunta donde participen aun los que escriben de manera completa: *Muchos chicos escribieron CATA cuando querían poner CARTA* y agrega diversos ejemplos del mismo tipo, al principio todos con la misma consonante faltante (MATA/MARTA; TOTA/TORTA; PUETA/PUERTA). Es necesario que los chicos entre todos puedan advertir y explicitar en qué consiste el error. Seguramente podrán decir “No puso la erre” y el maestro podrá contrargumentar con ejemplos como RICADO diciendo “Sí, la puso” para afinar la reflexión. Necesitamos que entre el maestro y los chicos se llegue a señalar que *no ponen la erre cuando va al final de una sílaba*. La situación de reflexión debe ser breve, culminar con la anotación de una serie de cuatro o cinco palabras y reiterarse próximamente con ejemplos de palabras con N (BANCO), S (PASTA), L (MULTA) en posición final de sílaba. Los chicos que se han instalado en este momento del proceso de escritura no salen fácilmente de él; el maestro necesita insistir en escrituras puntuales al principio y ampliar su intervención posteriormente después de realizada una producción escrita recordándoles: *Fíjense si se olvidaron de poner la R o la S al final de algunas sílabas*. Esta consigna sólo resultará comprensible para los chicos si las situaciones de reflexión, explicitación del problema y anotación de ejemplos han tenido lugar. Sin embargo, cuando los chicos logran acercarse a conceptualizar al menos rústicamente el problema empiezan a manifestar progresos.

Muchos niños que están en este momento del proceso de completamiento de sus escrituras parecen manifestar retrocesos en algunas circunstancias. En la escritura de palabras donde el nombre de la letra parece *incluir* la vocal correspondiente (PLOTA por PELOTA) suelen saltar la vocal pues parecen creer que se lee “el nombre de la letra” (PE). Estas escrituras son relativamente habituales, pero es necesario que el docente advierta el malentendido e intervenga llamando la atención de los niños respecto del error para lograr el completamiento de las palabras.

También muchos niños que logran escrituras completas en la producción de listas o en el rotulado de imágenes (escritura de palabras) parecen retroceder al enfrentar la producción de un texto más complejo (narrar un cuento; explicar cómo nacen ciertos animales). Efectivamente, cuando se concentran en el desarrollo del contenido, los nuevos escritores tienen algunas dificultades para sostener su concentración en la cantidad de letras y en la separación de las palabras. La intervención del maestro al momento de la revisión permite mejorar estas producciones ya que, en líneas generales, los niños ya disponen de conocimientos como para corregir y completar.

Las consonantes dobles (CH, LL, por ejemplo), también pueden resultar problemáticas para algunos chicos. Se trata de consonantes que, precisamente, ocupan un espacio sonoro poco definido, superpuesto parcialmente con el que ocupan otros fonemas: la CH es sonoramente cercana a la Y en el lenguaje común de Buenos Aires, por ejemplo: CANCHA y CANYA. En estos casos, la indecisión lleva a algunos chicos a resolver las escrituras de modo inesperado ante los ojos de un adulto alfabetizado. Suelen ser resoluciones escritas alternativas para los chicos que han tenido poco contacto con la escritura. El maestro puede proponer (recurriendo siempre a la explicitación de que “algunos se confunden”) anotar ejemplos de palabras con CH y de palabras con Y con valor consonántico (PAYASO, YO-YO). En futuras escrituras, el maestro sugerirá, según el tema: *Revisen cómo escribieron LANCHA, no se olviden de que algunos se confunden.*

También otras consonantes (Ñ, X) presentan obstáculos para los chicos porque son de aparición poco frecuente y de pronunciación no totalmente definida (no suenan, por ejemplo, con la contundencia de la P como en posición inicial). Sin dedicar un tiempo excesivo a estas propuestas, el maestro puede explicitar que se trata de letras que “aparecen poco” y armar con los chicos una pequeña lista de palabras que quedará en el aula a la vista de todos.

(*Grandes viajeros. Fundamentación de la propuesta y material para el docente*, pp.17-18)

El trabajo intencional, planificado y sistemático sobre estos aspectos puntuales de la construcción de la escritura es imprescindible para que estos chicos y chicas puedan avanzar, porque es difícil que los alcancen sin ayuda. Sostener esta tarea implementando agrupamientos de niños y niñas pertenecientes a distintos grados de la escuela no solamente supone un importante trabajo de coordinación y colaboración de los directivos para el armado de las cuestiones materiales, sino que además requiere de una fuerte intervención pedagógica que oriente a los maestros y maestras sobre cómo y sobre qué cuestiones proponer a los alumnos; cómo decidir qué alumnos y alumnas integrarán los distintos grupos, qué indicadores tomar para hacerlo, cómo reconocer los avances y cómo registrarlos, cómo realizar el seguimiento de los aprendizajes una vez terminado el periodo previsto...

Es interesante considerar que, aun cuando en el recorte que compartimos el acento está puesto en situaciones que proponen a los chicos y chicas reflexionar sobre los aspectos sonoros del lenguaje y sus relaciones con la escritura, dicha reflexión no ocurre en el vacío, sino el marco de situaciones en las que escribir tiene un sentido, vinculado con el desarrollo de contenidos que son interesantes para los chicos y las chicas, y articulados en torno al tratamiento de temas de distintas áreas curriculares. En ese sentido sugerimos consultar la *Serie Grandes Viajeros* (disponible en <https://www.educ.ar/recursos/118014/grandes-viajeros-1?coleccion=118471>) ya que puede ayudarnos a imaginar las posibilidades que ofrece trabajar alrededor de un proyecto para planear y llevar adelante recorridos en grupos de trabajo. También el fascículo *Leer para estudiar Ciencias Sociales* (disponible en [LenguaPDF.qxd \(buenosaires.gob.ar\)](#)), que propone actividades de lectura y escritura sobre el libro *Los yámanas* de Ángel Palermo; la serie *Estudiar y aprender 2do Ciclo*, en la que van a encontrar secciones con propuestas de lectura y escritura alrededor de temas como la alimentación, los recursos naturales y las migraciones, entre otros (disponible en [Nivel Primario | Buenos Aires Ciudad - Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires](#)).

Cierre y despedida del módulo

Hasta aquí hemos intentado poner sobre la mesa algunas ideas que los y las orienten para impulsar en sus escuelas las tareas que seguramente se les presentarán al asumir la coordinación del trabajo de los equipos para apoyar los aprendizajes de chicos y chicas.

Hemos insistido en la responsabilidad institucional de hacerse cargo de generar condiciones para que esos aprendizajes se produzcan y en el papel fundamental que ustedes tienen en esa construcción colectiva. También explicitamos el valor que tiene asumir la evaluación formativa como parte de una dinámica institucional que permite anticipar situaciones y diseñar estrategias para atenderlas. Hemos sostenido el hilo de las clases sobre un asunto de suma importancia, como es la alfabetización inicial y la formación de niños y niñas como lectores y lectoras, escritores y escritoras, y hemos analizado situaciones de trabajo vinculadas con ese tema. Sin embargo, creemos –mejor aún, esperamos– que a partir de ese recorrido puedan hacer transferencia de estas reflexiones pedagógicas y didácticas a otras situaciones que lo requieran.

Actividad

Planificar con otros/as un espacio de trabajo docente

Para cerrar estas clases, y a modo de síntesis de nuestro recorrido, las y los invitamos a planificar un encuentro con las y los docentes de sus escuelas alrededor de un caso hipotético, con el objetivo de generar condiciones para que el equipo acuerde criterios y estrategias para apoyar los aprendizajes de chicos y chicas.

Les proponemos que se apoyen en el ejemplo presentado en el último tramo de esta clase, que ofrece elementos para pensar tanto sobre evaluaciones formativas, como en las estrategias de trabajo para un grupo escolar.



Como orientación para la elaboración del trabajo les ofrecemos algunas preguntas:

¿Qué se espera lograr con la/s reunión/es? ¿Qué explicitaciones sería conveniente hacer para encuadrar el trabajo? ¿Qué momentos plantearían en la reunión, con qué consignas?

¿Qué esperan recuperar como resultado de ese trabajo para orientar y organizar la tarea en su escuela? ¿Qué pasos darían en esa dirección?

Pongan por escrito la planificación que hayan discutido y súbanla en un documento común. Incluir en la portada los miembros del grupo.



Actividad grupal.

Tiempo de entrega: 15 días.

Bibliografía de referencia

- Ferreiro, E. (2004). “La reflexión sobre la lengua oral y el aprendizaje de la lengua escrita”, en *Revista Patio*, VII, 29, 8-12, San Pablo.
- Kaufman, A.; Lerner, D.; Castedo, M. y Torres, M. (2015). Seminario Acerca de la evaluación. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. (Alfabetización en la Unidad Pedagógica. Especialización Docente de Nivel Superior). En Memoria Académica. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.641/pm.641.pdf>
- Perrenoud, P. (2004). “Diez nuevas competencias para enseñar: invitación al viaje” (Vol. 196). Graó Educatio Siglo XXI
- Sadovsky, P. (2005). “Enseñar matemática hoy. Miradas, sentidos y desafíos”. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Torres, M. (2011). Grandes viajeros: material para el docente: fundamentación de la propuesta y orientaciones didácticas. Buenos Aires: Ministerio de Educación - Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Evaluar los aprendizajes. Entre Maestros 2019. Disponible en: [dae0a1_a905af5270f046b3bc80457880249ad0.pdf](https://filesusr.com/dae0a1_a905af5270f046b3bc80457880249ad0.pdf) (filesusr.com)

Créditos

Autoras: María Adelaida Benvegnú y Analía Segal

Cómo citar este texto:

Benvegnú, Ma. A. y Segal, A. (2022). Clase 2: Dirigir una escuela atenta a los procesos de aprendizaje. Módulo 5: desafíos actuales del trabajo de las y los directores/as de Nivel Primario. Actualización Académica en Gestión y Gobierno de las instituciones educativas. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-CompartirIgual 3.0