

## Clase virtual N° 11

Evaluar para enseñar

Autora: Silvia González. Con la colaboración de Ma. del Pilar Gaspar y Lucía Natale

### PRESENTACIÓN

¿Cómo comenzar una clase referida al complejo, controversial, esquivo, tema de la evaluación? Tal vez convenga primero asumir por un momento el lugar del evaluado. Recurrimos a Daniel Pennac y a su “libro sobre el zoquete. Sobre el dolor de no comprender y de sus daños colaterales”, *Mal de escuela*:

*“De modo que yo era un mal alumno. Cada anochecer de mi infancia, regresaba a casa perseguido por la escuela. Mis boletines hablaban de la reprobación de mis maestros. Cuando no era el último de la clase, era el penúltimo. ¡Hurra! Negado para la aritmética primero, para las matemáticas luego, profundamente disortográfico, reticente a la memorización de las fechas y a la localización de los puntos geográficos, incapaz de aprender lenguas extranjeras, con fama de perezoso (lecciones no sabidas, deberes no hechos), llevaba a casa unos resultados tan lamentables que no eran compensados por la música, ni por el deporte, ni, en definitiva, por actividad extraescolar alguna.*

*-¿Comprendes? ¿Comprendes al menos lo que te estoy explicando?*

*Y yo no comprendía. Aquella incapacidad para comprender se remontaba tan lejos en mi infancia que la familia había imaginado una leyenda para poner fecha a sus orígenes: mi aprendizaje del alfabeto. Siempre he oído decir que yo había necesitado todo un año para aprender la letra a. La letra a, en un año. El desierto de mi ignorancia comenzaba a partir de la infranqueable b.*

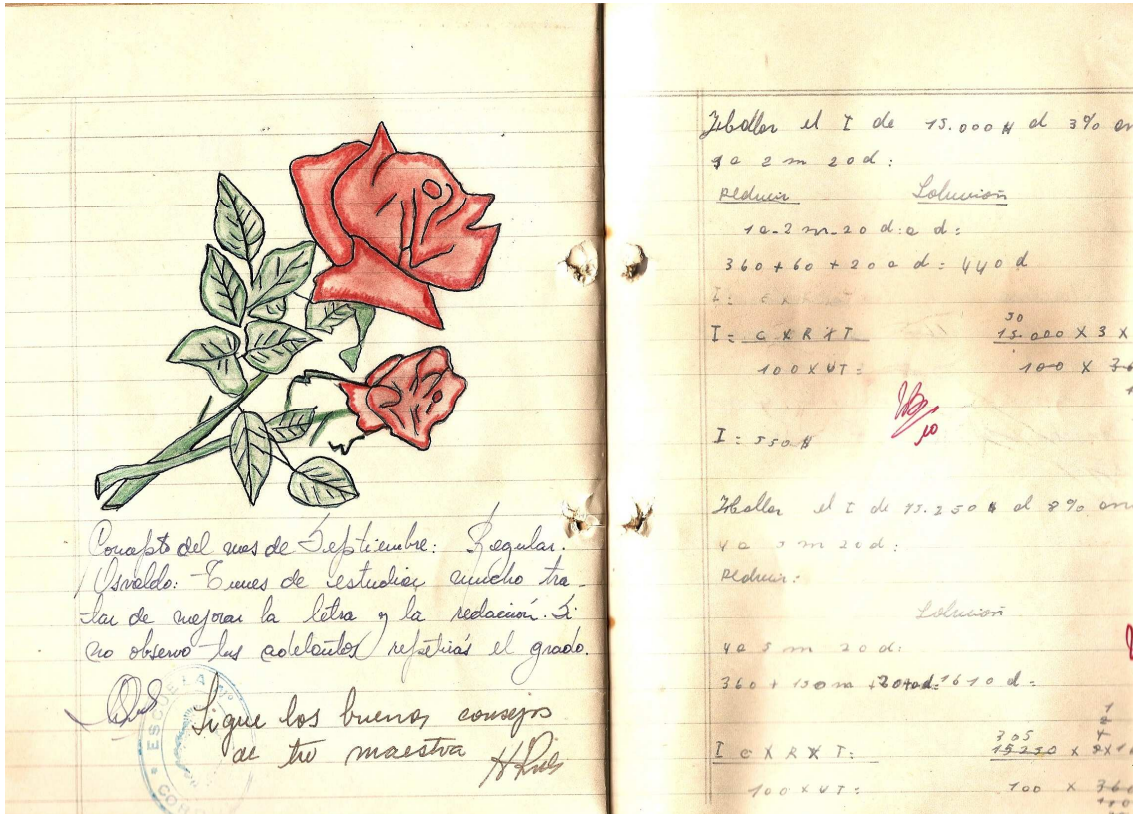
*-Que no cunda el pánico, dentro de veintiséis años dominará perfectamente el alfabeto.*

*Así ironizaba mi padre para disipar sus propios temores.” (2008: 17)*

Y ese vaticinio del padre se hizo realidad, porque Pennac hoy escribe:

*“Los diez años que tardé en llegar a ser algo. ¿De qué depende la metamorfosis del zoquete en profesor? Y, en menor medida, ¿La del analfabeto en novelista? Evidentemente, es la primera pregunta que se le ocurre a uno?” (2008: 79)*

¿Qué habrá sentido Osvaldo cuando él y sus padres leyeron la nota de su maestra en la página del cuaderno de 1964 que mostramos a continuación?



Como dice Philippe Perrenoud (2008) en *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*, la evaluación no es una tortura medieval. Se trata de una invención escolar que aparece alrededor del XVII y desde el siglo XIX está vinculada con la enseñanza de masas y la escolaridad obligatoria. Afirma este autor:

*“La evaluación necesariamente estimula las pasiones, dado que estigmatiza la ignorancia de algunos para exaltar la excelencia de otros. Cuando se reviven los recuerdos escolares, ciertos adultos asocian la evaluación a una experiencia gratificante, constructiva, mientras que para otros evoca una serie de humillaciones. Llegados a la paternidad, los antiguos alumnos tienen la esperanza o el temor de revivir las mismas emociones a través de sus hijos.” (p.7)*

Y entonces, ¿se trata de que los docentes disfrutamos con el sufrimiento ajeno? ¿O de que no tenemos que evaluar? Y si no es así, entonces, ¿por qué evaluar?

Nos podemos formular las mismas preguntas con las que Perrenoud titula dos de los primeros apartados de su libro “¿Una evaluación al servicio de la selección...?” [...] “¿... o al servicio de los aprendizajes?”. Anticipa una respuesta:

*“En principio, la tarea consiste en demostrar que ‘todo está conectado’, que no se puede mejorar la evaluación sin tocar el conjunto del sistema didáctico y del sistema escolar.<sup>1</sup> [...] “Es posible imaginar una sociología de la evaluación sin compromiso alguno, que se limitaría a dar cuenta de la diversidad y la evolución de las prácticas y los modelos. No pretendo tal distanciamiento. La evaluación formativa es una pieza sustancial en un dispositivo de pedagogía diferenciada. Quien rechaza el fracaso escolar y la desigualdad ante la escuela necesariamente se pregunta: ¿cómo hacer de la regulación continua de los aprendizajes la lógica prioritaria de la escuela?” (p.9).*

Retenemos esta pregunta y la perspectiva desde la que está formulada. Efectivamente, queremos enfatizar que la evaluación no debería reducirse a un “aparato de medición” para la selección, sino constituirse, en principio, en una pregunta social y política acerca de las funciones y efectos de la escuela.

Respecto de la alfabetización inicial, decíamos en el apartado “Enseñar Lengua en Primer año” del NAP. *Cuadernos para el aula. Lengua 1* que

*“En los primeros años de la escolaridad se produce por parte de los alumnos y de los padres un fenómeno de concentración de expectativas, deseos, motivaciones y temores respecto del logro de los aprendizajes vinculados con el acceso a la lectura y la escritura como raramente vuelve a darse en el resto de la educación formal. Desde la perspectiva de la enseñanza, los maestros comparten esas expectativas y ponen a su servicio las concepciones, marcos teóricos y prácticas que han elaborado en relación con la alfabetización. Es por eso que, muchas veces, el foco de la evaluación en el Primer Ciclo –especialmente en el primer año / grado– está puesto en ver si los chicos ‘aprendieron a leer y a escribir’.” (p. 28).*

A su vez, sabemos que el logro de los aprendizajes de la alfabetización inicial, su evaluación y las decisiones que tomemos en relación con la acreditación inciden notablemente en las trayectorias escolares y personales de los chicos. Al respecto confirma Flavia Terigi (2009):

---

<sup>1</sup> Recordamos que en la clase 3 nos hemos referido más extensamente a los condicionamientos que muchas veces genera la tradición y la gramática escolar al trabajo docente. Reconsideremos, además, que los docentes somos sujetos individuales e históricos (con una biografía escolar y profesional vinculada con el aprendizaje y la enseñanza de la lectura y la escritura y de la alfabetización inicial), que compartimos una historia social con otros, y que –como venimos viendo- estamos influenciados por determinaciones sociales e históricas que hacen que tomemos ciertas decisiones, aun cuando no tengamos suficiente conciencia de las razones que subyacen.

*“En relación con el ciclo de alfabetización de la escuela primaria, se lo identifica como prioridad porque el análisis de las trayectorias escolares muestra que las primeras detenciones e interrupciones se experimentan en los primeros grados de ese nivel, bajo las formas de repitencia reiterada y de aprendizajes poco consolidados que producen una base endeble para la trayectoria escolar posterior de los niños y niñas concernidos.” (p. 48).*

Esta idea tan pregnante, que como hemos visto es producto de la historia de la escolarización y de la enseñanza de la lectura y la escritura, produce, a su vez, un curriculum nulo respecto de los saberes previstos para los restantes campos del conocimiento escolar –las ciencias naturales y sociales, el arte, las nuevas tecnologías de la información y la comunicación–, en la medida en que antepone el saber de las letras a la posibilidad de que los chicos tomen contacto con textos escritos (y aun orales) de las restantes áreas curriculares. Efectivamente, sabemos que la participación sistemática en situaciones de habla, escucha, lectura y escritura acerca de los temas y contenidos valiosos para la escuela y la comunidad contribuye centralmente con el proceso alfabetizador y deben ser parte del proyecto alfabetizador de la escuela, en primer lugar, porque le dan sentido a aquello sobre lo que se lee y se escribe. A la vez, cada área aporta usos, conceptos –en definitiva, palabras– y diferentes modos de decir y percibir la realidad. La “explosión” de ideas y de vocabulario, así como el incremento de nuevos usos asignados al vocabulario conocido que supone el aprendizaje en los distintos campos incrementa y profundiza el conocimiento del mundo de los alumnos, factor que redundando notoriamente, a su vez, en la comprensión y producción de textos orales y escritos.

Sin embargo, aceptemos que estos saberes no son evaluados (porque, generalmente, no son enseñados) y ningún niño repite 1º, 2º o 3er. grado porque no pueda dar cuenta de un saber de las Ciencias Naturales o Sociales. A veces sí, el conocimiento de algoritmos vistos en Matemática puede constituir un criterio de acreditación de 2º y 3er. grado.

Dada la complejidad que le reconocemos al tema de la evaluación en alfabetización, deberíamos revisar si todos compartimos los mismos criterios para evaluar y acreditar su aprendizaje. ¿Qué y cómo evaluar el avance en el proceso de desarrollo en alfabetización inicial? ¿Cuáles son los criterios de acreditación para que un niño pueda “pasar de grado” que, como afirma también Terigi, es pasar de grado “en una escuela graduada”? ¿Qué vínculos hay entre los modos de enseñar y los modos de evaluar? ¿Cómo inciden nuestros juicios en la evaluación de los aprendizajes de los chicos? ¿Qué hacer a partir de los resultados de las evaluaciones? ¿Qué consecuencias tienen nuestras decisiones? Sobre estos temas tratará esta clase.

La tarea que encaramos o para la que nos estamos formando en este ciclo incluye, sin dudas, colaborar con los docentes para considerar el tema de la evaluación de los alumnos. Pero tengamos en cuenta que también nos enfrentamos a la evaluación de los docentes en tanto capacitandos. Por eso, destinaremos un espacio de esta clase a pensar qué y cómo evaluar los aprendizajes de los docentes.

## LA EVALUACIÓN DEL PROCESO DE ALFABETIZACIÓN COMO UN *CONTINUUM* DE DESARROLLO. ALGUNAS REFLEXIONES EN TORNO DE LA ARTICULACIÓN CON EL NIVEL INICIAL, LAS METAS DE CADA GRADO Y LAS METAS DEL 1ER CICLO

Decíamos en los *NAP. Cuadernos para el Aula. Lengua de 1er Ciclo*:

*“La alfabetización es un continuum que se inicia en la primera infancia y se desarrolla durante toda la vida. Esto no implica que el sistema educativo no tenga un tiempo determinado para la alfabetización. En otras palabras, en el marco educativo se piensa la alfabetización como un proceso que presenta niveles, que se desarrolla en el tiempo y que el tiempo requerido para lograr esos niveles tiene plazos. ¿Por qué plazos? Porque se determina que el tiempo aceptable para alcanzar la alfabetización inicial coincide con la finalización del Primer Ciclo de la escolaridad básica y que otros logros se corresponden con diez años de escolarización.” (p.20).*

El horizonte de expectativas en el Área Lengua para la finalización de este ciclo se sintetiza en que los chicos hayan logrado autonomía para la lectura y escritura de palabras, frases y textos breves adecuados a la edad y que conozcan y se ajusten a las convenciones del sistema de escritura y la normativa de uso previstas curricularmente, con el consiguiente desarrollo de su oralidad.

En líneas generales, esta idea es bastante compartida por maestros de distintas provincias interrogados acerca de cuándo consideran que un alumno está alfabetizado: “Cuando puede comprender lo que lee y producir textos coherentes”, “Cuando es capaz de leer e interpretar”, “Cuando es capaz de leer y escribir”, “Cuando comprende la información relevante y escribe textos breves”.

Sin embargo, cuando se pregunta a maestros de 1er. grado cuáles son sus metas, la respuesta más generalizada no suele hacer referencia a la participación en situaciones de lectura y escritura de textos; sino a que los chicos escriban oraciones convencionalmente. Es decir, respondiendo a perspectivas atomísticas de alfabetización se considera centralmente un conjunto acotado y homogéneo de logros respecto de la alfabetización inicial de los que dan cuenta enunciados como “Ya sabe las letras”, “Ya sabe la cursiva”, “Tengo diez que ya están alfabetizados”. En contrapartida, la siguiente opinión expresada por una maestra resulta representativa: “Para que repitan no deberían tener ningún conocimiento, pero creo que sabiendo escribir palabras y reconociendo las letras podría pasar a 2do.”

Es más, esta misma idea de alfabetización (“saber las letras y su trazado”) se ha desplazado en muchos casos hacia el Nivel Inicial. No está resultando sencillo establecer una relación armónica entre los sentidos propios del nivel inicial y lo que en ocasiones se entiende por “alfabetización” en la primaria. De ahí que maestras de jardín reclaman resolver el desajuste manifiesto que existe entre las metas de este Nivel y las demandas que les hacen maestros de 1er. grado.

Veamos un ejemplo. María de los Ángeles, una docente de una sala de 5 de la Provincia de Catamarca, nos decía:

*“Estoy desorientada. Todo el tiempo me pregunto qué significa alfabetizar en el nivel. Porque nosotras, en el jardín, estamos trabajando mucho con las poesías, cantamos, hacemos rondas. Con los cuentos, les narramos a los niñitos; trabajamos con la biblioteca: que ellos exploren, les leemos, conversamos; hacen juegos dramáticos o inventan cuentos que yo escribo y ellos firman. Ah, porque ya saben escribir su nombre.*

*Con los recortes significativos, conversamos de distintos temas, de naturales, de los juegos de antes y de ahora, de los trabajos de los grandes o de algo que ellos quieran saber. Buscamos en distintos materiales que yo llevo o que ellos traen de sus casas, el que puede. También preguntan en sus casas. Después conversamos y a veces escriben algo. Bueno, algunos hacen que escriben, porque todavía no saben. Pero dibujan lindo y ponen algo que les parece que va. Igual, cuando se da, hablamos de las letras que necesitan para escribir lo que quieren ahí.*

*No sé, yo los veo contentos, curiosos. A mí me parece que así aprenden mucho, pero las maestras de 1º me dicen que se los mande con los grafismos y todas las letras aprendidas. Y como dicen que también, a veces, los papás piden lo mismo, no sé qué hacer, y terminamos haciendo eso. Tengo miedo de ‘primarizar’ el nivel.”*

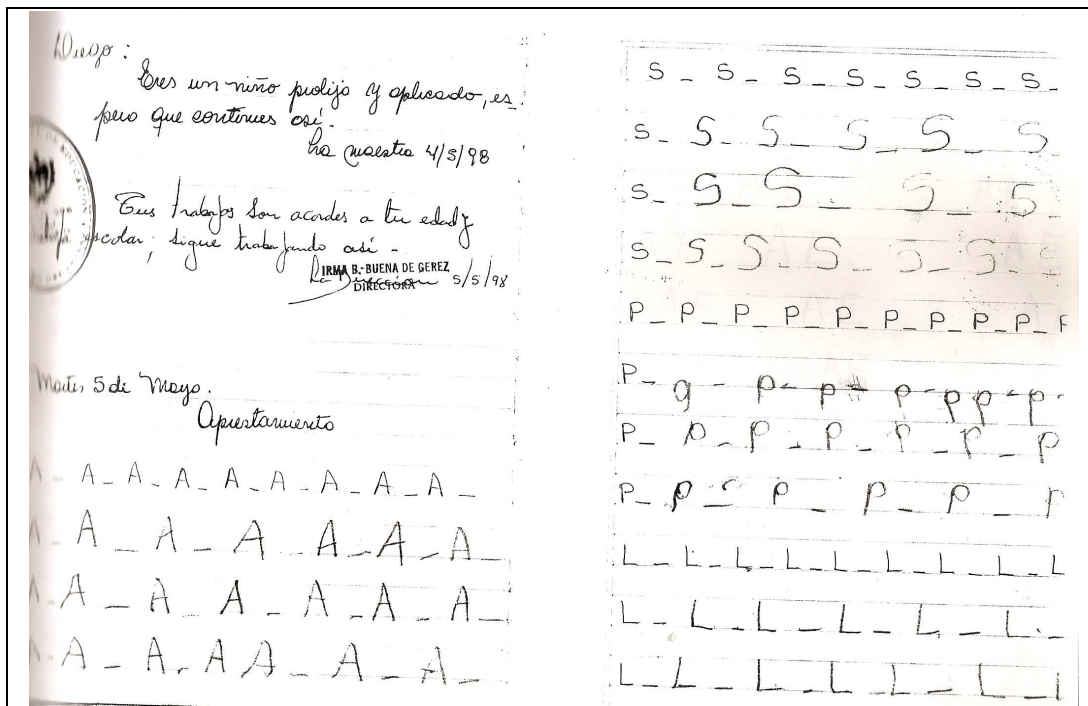
Como vemos, en las actividades que esta docente detalla encontramos, efectivamente, un programa de alfabetización inicial entendida como el ingreso a la cultura escrita.

Durante mucho tiempo se pensó que para aprender a escribir los niños tenían que estar “listos” y que para eso debían primero realizar ejercicios de “aprestamiento” (como palotes, picado, recortado, ejercicios de organización corporal) que ponían el énfasis en la madurez perceptiva y motriz<sup>2</sup>. Como vimos en la clase 9, respondiendo a métodos tradicionales se enseñaba las letras una por una en un orden preestablecido. Recién después de que “supieran las letras” aparecían los libros. Sabemos que hace ya décadas que esto ha sido desaconsejado en función de que retarda el aprendizaje y distorsiona la idea de qué es leer y escribir, con lo cual se resiente profundamente el interés de los chicos por aprender.

Los enunciados evaluativos incluidos en el cuaderno de clase de un niño ilustran claramente la vigencia de estas creencias y son una verdadera declaración de principios acerca de qué se espera, en algunos casos, que un niño de 6 pueda aprender:

---

<sup>2</sup> Quienes quieran profundizar este tema, recomendamos la lectura de Braslavsky, Berta (2003), “Los métodos de enseñanza de la lengua escrita: revisión histórica”, en: *¿Primeras letras o primeras lecturas? Una introducción a la Alfabetización Temprana*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica y de Chartier, A. M. (2003), *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica.*, México: Fondo de Cultura Económica.



Entonces, ¿en qué consistiría la articulación entre niveles en lo que a alfabetización se refiere? Si acordamos en que el tipo de prácticas que describe la docente María de los Ángeles *son* alfabetizadoras, para ser coherentes con ese enfoque, las prácticas del 1er. grado deberían dar continuidad al proceso ya iniciado por los chicos en el Nivel Inicial. Si a estas situaciones, la escuela primaria les suma actividades sistemáticas para que los chicos comprendan y se apropien del sistema alfabético de escritura, se confirma que el aprendizaje de las letras no es el punto de partida en la alfabetización inicial, sino uno de los aspectos que es necesario focalizar al amparo de experiencias alfabetizadoras más globales.

Otro aspecto sobre el cual nos permiten reflexionar las palabras de la docente (“algunos hacen que escriben, porque todavía no saben.”) es la idea del proceso de aprendizaje de los niños y los criterios de evaluación. Parecería que su noción de sujeto le permite aceptar y comprender que no todos los chicos aprenden lo mismo al mismo tiempo y que, por tanto, hay desarrollos y ritmos de desarrollo diferentes, por lo que es natural y no la excepción que al ingresar a 1er. grado las niñas y los niños tengan distintos puntos de partida en relación con la lectura y la escritura.

Saber cuáles son esos puntos de partida es otro aspecto de la articulación entre niveles. Debemos reconocer que, dado que en Nivel Inicial, la evaluación no es vinculante con la promoción, los docentes tradicionalmente no han sentido la presión y la responsabilidad de los maestros de primaria en la que hace a “dejar pasar” a un chico que todavía no aprendió lo que supuestamente debería aprender en un grado en particular (“¿Cómo me lo mandaste así”? “No entiendo cómo pasó”) Y, aceptemos, porque “hay que seleccionar” más de una vez “alguien tiene que repetir, si no, van a pensar que esta es una mala escuela”.

Entonces, más allá de familiarizarse con el uso de un cuaderno o conocer el aula y a la nueva maestra de 1º, la articulación entre el Nivel Inicial y el Primario resulta genuina cuando el foco está puesto en la continuidad de los procesos de desarrollo de los niños y en las formas de enseñanza, cuestiones que se pueden pensar cuando los equipos docentes comparten presupuestos teóricos acerca del sujeto, la alfabetización, su aprendizaje y los mejores modos de promoverlo. La capacitación puede contribuir con esto.

## LA CONTINUIDAD Y LOGRO DE LOS SABERES DE 1º Y 2º GRADOS

El aprendizaje de la lengua escrita es un aprendizaje cultural complejo. No todos los chicos llegan a la escuela con los mismos saberes y, aun en situaciones óptimas, no todos los niños aprenden lo mismo al mismo tiempo. No es la excepción que al ingresar a 1º o 2º grados las niñas y los niños tengan distintos puntos de partida en relación con la lectura y la escritura. Respecto del desigual desarrollo, se señala en el eje “Escritura” de *Cuadernos para el aula. Lengua. 2*:

*“Los chicos y las chicas de 2º año/grado ya han tomado contacto sistemático con la escritura. Sin embargo, conforman un grupo heterogéneo en cuanto a sus experiencias y conocimientos, dados la complejidad de este aprendizaje, los distintos puntos de partida con los que ingresaron a la escolaridad y los diferentes ritmos de aprendizaje y estilos personales de cada uno.*

*Puede suceder que algunos niños todavía omitan algunas letras, que no se planteen la duda ortográfica, que segmenten las palabras de modo no convencional. Hay chicos que están tan interesados en expresar lo que quieren decir que se “lanzan” a escribir, a veces descuidando las formas gráficas. Otros, atentos a la letra y a no cometer errores, se demoran y a veces abandonan la tarea por la mitad o la dan por terminada antes de tiempo. En esta etapa, el trabajo que les da escribir se confronta con el deseo de hacerlo; por eso sigue siendo importante que el docente colabore escribiendo con ellos o por ellos, proponiéndoles formas de seguir adelante, alentándolos a decir más.” (2006, p. 90).*

Recordamos las reflexiones del entrañable maestro Luis Iglesias, quien escribía en 1957:

*“No es a fin de primer grado Inferior cuando la totalidad de nuestros alumnos lee y escribe normalmente; los mejores dotados y los que reciben ayuda providencial en sus hogares pueden llegar a hacerlo, pero otro grupo casi siempre adquiere el dominio de ambas técnicas decisivamente en el transcurso de primer grado Superior. Coincidimos así en gran parte con las experiencias de la señorita Deschamps, quien escribe al respecto: “Nuestros niños no saben leer corrientemente al cabo de tres o seis meses. Leen, generalmente, hacia final del año, algunos llegan a ello sólo al comienzo del segundo año. Creo que eso carece de importancia, pero el continuar escribiendo durante todo el año [...] eso sí tiene importancia.” (1987: 23)*





## Actividad recomendada

Dado que para muchos maestros la escritura de palabras y el trazado de la letra cursiva son saberes acreditables para la promoción a 2° grado, les proponemos leer los NAP de 1er ciclo, considerando las siguientes preguntas. Sus respuestas pueden colaborar en la revisión de esos criterios de promoción:

- ¿Cuáles son los desempeños individuales previstos para cada grado?
- ¿Cuáles en colaboración con el maestro y/o los compañeros?
- ¿Para qué momento del ciclo se prevé la escritura de palabras sin omisiones y el conocimiento de los distintos tipos de letra?
- ¿Cómo se presenta la progresión de los aprendizajes en relación con la lectura y escritura de palabras (último NAP de los ejes respectivos) y el incremento paulatino de la autonomía en cada grado?

## La evaluación de todos los saberes

En el artículo anexo a la clase 9, Beatriz Diuk (2011) incluye el esquema con que Holly Scarborough representó la alfabetización: como un “tejido” que se construye “a partir de múltiples hilos”.

De ese mismo “tejido” dan cuenta los NAP de Lengua de 1er. ciclo y el desarrollo de este tema que se presenta en el apartado “Enseñar Lengua en 1er año”, *Cuadernos para el aula. Lengua 1* (2006). Allí se amplía también la idea acerca de cuáles son los saberes a evaluar:

*“La alfabetización inicial tiene que garantizar que los chicos puedan leer y escribir palabras con autonomía, pero evaluar exclusivamente este aprendizaje es evaluar solo un aspecto de la alfabetización inicial. Son múltiples los aspectos sobre los cuales buscamos indicios y a los que atendemos cuando evaluamos este proceso. Entre otros, podemos mencionar los siguientes: ¿participa el alumno de las conversaciones en el aula?; ¿se interesa por los libros?; ¿pide que le lean?; ¿intenta lecturas?; ¿se anima a jugar con las palabras?; ¿participa en situaciones de escritura colectiva de textos?; ¿sabe tomar el lápiz?; ¿escribe espontáneamente manejándose en el espacio de la página?; ¿se plantea dudas acerca de cómo se escriben las palabras?” (p. 28).*



## Recomendación de lectura

Antes de continuar, recomendamos la lectura completa del apartado “Qué es evaluar Lengua”, pp. 28 y 29 del NAP. Cuadernos para el aula. Lengua 1, así como los apartados “La evaluación de la oralidad” (pp. 68 y 69), “La evaluación de la lectura” (p.101) y “La evaluación de la escritura” (pp. 124 y 125).

En lo que han leído en la lectura recomendada, se reconoce que en Lengua hay unos saberes más fáciles de “atrapar” que otros. Esto no implica que los otros saberes no deban ser considerados, pero hacerlo torna necesario pensar en términos de una renovación, no solo de la evaluación sino también de la enseñanza.

Aunque se refiere especialmente a la escuela media, Perrenoud (op.cit.) se pregunta en qué y por qué los procedimientos de evaluación aún en vigencia en muchas escuelas constituyen un obstáculo para la renovación pedagógica. Por un lado, distingue algunos mecanismos complementarios: el trabajo escolar que tiende a privilegiar actividades cerradas, estructuradas, bien experimentadas, que pueden retomarse en el marco de una evaluación clásica y el sistema clásico de evaluación que fuerza a los docentes a preferir los conocimientos aislables y calificables numéricamente frente a las competencias de alto nivel (difíciles de encerrar en una prueba escrita). Efectivamente, es más sencillo “medir” si un niño sabe copiar las letras o escribir palabras que evaluar si comprende textos o cómo los produce.

A la inversa, Perrenoud advierte que hay ciertas didácticas conservadoras que inducen a un modo de evaluación cuantitativo que, a su vez, conduce también a empobrecer la oferta, en la medida en que se enseña para responder a un tipo de instrumento de evaluación. Según este autor, estos criterios e instrumentos contribuyen con la fabricación del fracaso.

Sabemos cómo se construye el criterio selectivo y qué les pasa a los niños de los sectores más desfavorecidos cuando las actividades alfabetizadoras y la evaluación se reducen, por ejemplo al correcto trazado de la letra cursiva o incluso a la escritura al dictado, desatendiendo las dimensiones cultural y discursiva. Debemos decirlo: se agrava la situación cuando, con el mismo criterio atomístico, se enseñan las letras, la copia y la escritura de algunas palabras sueltas y la consigna de evaluación y el criterio de acreditación de 1er. grado demanda “Escribir oraciones en letra cursiva”.

## ANÁLISIS DE UN INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES DE LECTURA Y ESCRITURA DE PALABRAS Y TEXTOS DE 1º Y 2º GRADOS

*El diagnóstico es inútil si no desemboca en una acción apropiada. Una verdadera evaluación formativa está necesariamente unida a una intervención diferenciada.*

P. Perrenoud (2008:15)

Al finalizar el ciclo lectivo 2010, nueve de las provincias que implementaron el Proyecto de “Desarrollo Profesional en Alfabetización Inicial” del Ministerio de Educación seleccionaron una muestra de escuelas participantes para la aplicación de una prueba. El propósito era obtener información sobre lo que los chicos de 1º y 2º grados podían realizar por sí mismos en relación con ciertos saberes y tareas de lectura y escritura en un momento determinado y, claro está, en función de los resultados, definir líneas de acción conjuntas.

Para ello, desde el Área de Lengua se diseñaron dos pruebas para los alumnos (una para 1º y otra para 2º grado), que fueron enviadas a las Direcciones de Nivel Primario de las provincias, quienes se ocuparon de su distribución y recolección posterior. Los maestros, que habían participado activamente de las acciones del proyecto e implementado secuencias alfabetizadoras con sus alumnos, recibieron las pruebas para cada uno de ellos (el instrumento de evaluación y un cuento), un documento con una explicación del sentido de esta evaluación, una serie de indicaciones respecto del modo de implementarla y criterios para definir los rangos de las respuestas con los que ellos mismos evaluarían los desempeños de sus alumnos. Además, recibieron una planilla para el volcado de los resultados de cada uno de los niños.

Es necesario aclarar que la resolución de estas pruebas no fue vinculante con la promoción de los niños y, dado que no se aplicaron sobre una muestra estadísticamente representativa, los resultados –muy auspiciosos por cierto- no son generalizables a todos los alumnos que participaron.

Nos interesa destacar dos aspectos generales en relación con los resultados. El primero está referido a una consigna en que se solicitó a los alumnos escribir el título de su cuento favorito. La diversidad de respuestas en los niños de cada grado (entre las que se incluyen los títulos de los libros abordados en las secuencias didácticas trabajadas en la capacitación y otros) da cuenta de que en una misma aula se han leído varios cuentos, dato novedoso que permite observar que el diagnóstico inicial de escasas prácticas de lectura de textos en las aulas se ha ido revirtiendo. El segundo, y estrictamente vinculado al tema de esta clase, tiene que ver con la recepción de todos los materiales, no solo de los maestros, sino también de directores y supervisores. Nos han manifestado que estos

materiales les permitieron avanzar en la comprensión de modos de formulación de consignas de evaluación de los distintos saberes de la alfabetización, aunque sabemos que estas pruebas no son exhaustivas ni permiten medir todo lo que los chicos saben, por ejemplo, en cuanto a la comprensión e interpretación de los textos leídos, y mucho menos en cuando al desarrollo de su oralidad. Asimismo, muchos expresaron que el hecho de que sean los mismos maestros los que han analizado las respuestas y producciones de sus alumnos y volcado los datos niño por niño, aula por aula, ha favorecido ricas discusiones en el seno mismo de la escuela entre docentes de 1er ciclo, el equipo directivo y, en algunos casos, sus capacitadores y decidir líneas de acción.



### Recomendación de lectura

Antes de continuar, lea el documento anexo a esta clase: "Pruebas 1° y 2° grados. Materiales 2010 completos". Se encuentra disponible en la sección Archivos de la plataforma.

En esta instancia, recomendamos que focalice su atención en las orientaciones ofrecidas al docente para la aplicación de la prueba. Liste las tareas que debe realizar antes y durante la evaluación.

¿Cómo colaborar con los maestros para la construcción de sus propios instrumentos de evaluación? En primer lugar, creemos que una prueba como esta permite ver la necesidad de evaluar la producción y comprensión en relación con distintas unidades (textos, oraciones, frases, palabras), distinguir tareas (no es lo mismo escribir al dictado que pensar la palabra y escribirla), pensar alternativas para la evaluación de la lectura y no restringirla a "tomar lectura", entre otras consideraciones necesarias en lo que hace a la diversidad de saberes a evaluar.

Por otro lado, dado que se ofrecen rangos, un instrumento como este les permite a los maestros ampliar su calificación habitual de "bien", "regular", "mal" (en tal caso, poder fundamentar esa calificación) y contrastar niveles de logro con la misma unidad lingüística y la misma tarea a lo largo del tiempo. Pensemos que, habitualmente a lo largo del año escolar, las pruebas son una especie de blanco móvil ya que, a medida que transcurre el tiempo, las consignas y/o los criterios se vuelven cada vez más exigentes, lo que está bien en la medida en que se espera desarrollo, pero a la vez no le permite al docente advertir que frente a una misma tarea un niño tuvo progresos a lo largo del tiempo.

## Algunos criterios formulados por investigadores

En el siguiente apartado, analizaremos ítems relativos a la escritura de palabras y textos. Para la construcción de los criterios de evaluación de estas unidades se conjugaron los rangos o niveles propuestos por distintos investigadores.

En las últimas décadas, distintos especialistas han elaborado criterios que permiten analizar de manera sistemática las producciones escritas de los niños, de modo de poder observar sus procesos de desarrollo. Este análisis, basado en evidencias observables en las escrituras, es sumamente útil para diseñar secuencias de enseñanza que se utilicen con todo el grupo. Si se construye una especie de mapa de situación de la escritura en el aula, para saber qué pasa con la producción escrita de los chicos y chicas del grado, se puede decidir cómo seguir trabajando con ellos. Una verdadera evaluación continua requiere de la realización de un monitoreo constante de las producciones de toda la clase. A continuación, presentamos diversos sistemas de clasificación de las escrituras de los niños y niñas propuestas por los especialistas.

## Los niveles psicogenéticos

Tal vez la más difundida clasificación de las escrituras de los niños que se están alfabetizando es la vinculada con las hipótesis que los niños desarrollan sobre el sistema de escritura. Un hito fundacional ha sido la publicación de *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño* (1979) de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky. Este libro se convirtió en un clásico de la bibliografía sobre el tema. Su trabajo, atento a develar los procesos de adquisición de la lengua escrita, recoge los aportes de la psicolingüística y marca la ruptura con las perspectivas conductistas, defensoras de metodologías mecanicistas de la enseñanza. Señalan las autoras: “El problema no se resuelve proponiendo métodos. El énfasis puesto en las habilidades perceptivas, descuida dos aspectos, que para nosotros son fundamentales: a) la competencia lingüística del niño; b) sus capacidades cognoscitivas” (1985: 21)

Las investigaciones psicogenéticas de la Dra. Emilia Ferreiro y su equipo, provocaron alrededor de los años ochenta una interpelación saludable a las viejas (pero todavía vigentes) fórmulas adoptadas por buena parte del colectivo docente. La búsqueda de renovación de la enseñanza que procuraban muchos maestros conscientes de los límites de las clases tradicionales se vio alentada por esta corriente teórica<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> Vale reparar en que varios colegas se apropiaron de los nombres dados a distintos niveles de conceptualización o hipótesis correspondientes a los niveles de conocimiento que los niños construyen sobre la escritura y adaptaron -de manera más o menos artesanal- una práctica de evaluación, basada en esas descripciones. Para muchos, la propuesta se transformó en un nuevo *método de evaluación* y clasificación de los niños.

En 1999, Ana Teberosky presentó una versión actualizada de los niveles de conceptualización sobre la lengua escrita, inicialmente formulados en 1979, que se puede sintetizar del siguiente modo:

- A) Primer nivel: como reproducción del acto de escribir en la persona alfabetizada. Fase de escrituras indiferenciadas (círculos, palos, ganchos). Función atribuida: designar el nombre de un objeto. Tamaño: motivado (león debe ser más lago que hormiga).
- B) Segundo nivel: escribir como producción formalmente regulada para la creación de escrituras diferencias. Se acercan a las letras convencionales. Pseudoletas, letras de su nombre. No atribuyen valor sonoro. Perciben características de linealidad, unión, separabilidad de las palabras, número de caracteres, variedad interna y externa (hipótesis de cantidad, variedad interna, variedad externa).
- C) Tercer nivel: escribir como producción controlada por la segmentación silábica de la palabra. Descubren la relación entre la escritura y la pauta sonora, bajo las hipótesis silábica cuantitativa (un símbolo, letras o pseudoletas, para cada sílaba), silábica cualitativa (ídem, pero con grafía convencional). Establecen relación entre sonido y letras. Aparece un segundo nivel de análisis (no en relación motivada con el objeto, sino con la palabra oral).
- D) Cuarto nivel: escribir como producción controlada por la segmentación silábico-alfabética de la palabra. Escriben más de una grafía por sílaba.
- E) Quinto nivel: escribir como producción controlada por la segmentación alfabético-exhaustiva de la palabra. Análisis alfabético estricto. Restan los problemas que presenta la ortografía (horno), y sílabas inversas (arco, urna, puente), trabadas complejas (brusco, clavel, brizna, crisis).

Creemos que hoy en día considerar las categorías aportadas por esas investigaciones permiten identificar y clasificar con cierta aproximación las escrituras infantiles producidas en situación de escritura independiente y en un momento determinado. Sin embargo, queremos agregar, que identificar y clasificar no implica explicar por qué razón una escritura responde a determinado nivel de esa clasificación. La Dra. Ana María Borzone (1999), por ejemplo, discute que exista un desarrollo universal por etapas. Señala que los desempeños dependen del grado de familiarización que el niño tenga con las palabras que escribe, de las propias características de las palabras (en cuanto a la estructura de la sílaba y a su ortografía,) y del tipo de tareas que se le demanda (no es lo mismo escribir palabras sueltas que palabras en un texto).<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> Entre otros textos de estas investigadoras, se pueden consultar también Signorini, A. y Borzone, A.M. (2003), "Aprendizaje de la lectura y escritura en español. El predominio de las estrategias fonológicas". En: *Interdisciplinaria*. Volumen 20, Número 1. Buenos Aires: Centro Interamericano de Investigaciones Psicológicas y Ciencias Afines., entre otros textos de estas investigadoras.

## La descripción de Dorothy Strickland

Desde una perspectiva diferente, la norteamericana Dorothy Strickland (1998) presenta una clasificación basada en otros criterios. En su libro *Teaching Phonics Today. A Primer for Educators*, establece distintos tipos de escritores (en inglés, *spellers*<sup>5</sup>): los emergentes, los novatos y los independientes.

A) Los “escritores emergentes” comprenden la función de la letra impresa. Comienzan a usar las letras para comunicar significado, pero no tienen suficientes conocimientos grafo-fónicos que les permitan comunicar por sí mismos un mensaje a través de la escritura, ya que predominantemente usan una ortografía temporaria. En este grupo, se reconocen dos subgrupos según revelen:

- uso de grafismos o letras inventadas, falta de indicadores del conocimiento de las letras y de las correspondencias entre letras y sonidos. Conciencia de que los textos impresos conllevan un mensaje
- uso de los sonidos iniciales y finales de las palabras; creciente convencionalidad de la escritura, uso de guiones para marcar letras faltantes, uso de algunas vocales, falta de evidencia de la separación entre palabras.

B) Los “escritores novatos” tienen el suficiente conocimiento del sistema de escritura para comunicar significados a otros, pero no llegan a escribir de manera convencional cuando escriben palabras desconocidas o poco frecuentes. Fundamentalmente, aplican reglas de correspondencia entre sonidos y letras.

En sus escrituras se observa que pueden separar correctamente las palabras y la mayoría de las ellas está escrita de manera convencional; hay pocos errores ortográficos. Pueden presentarse problemas en el uso de las mayúsculas y minúsculas y también en la utilización del espacio de la página.

C) Por último, los “escritores independientes” usan una ortografía convencional para la mayoría de las palabras que se escriben de manera frecuente y han desarrollado estrategias para codificar palabras que no conocen. Sus textos son perfectamente lecturables, más allá de que “mezclen” mayúsculas y minúsculas o que no siempre coloquen correctamente los signos de puntuación.

---

<sup>5</sup> En inglés, *spell*, verbo del que deriva *speller*, significa deletrear, escribir en su sentido más ligado a la ortografía y la asociación de fonemas con grafemas para poder volcar por escrito lo oral.



### Actividad recomendada

Les proponemos releer el artículo de B. Diuk anexo a la clase 9 para comparar la explicación que brinda respecto del proceso de desarrollo de adquisición del sistema alfabético de escritura con los tipos de escritores descritos por D. Strickland.

## La descripción de Berta Braslavsky

A partir de una investigación desarrollada en la Ciudad de Buenos Aires entre los años 1984 y los inicios de la década del noventa, la Dra. Berta Braslavsky desarrolló un sistema de clasificación de las escrituras de los niños que asistían a las escuelas participantes.<sup>6</sup> Las escrituras resultantes fueron clasificadas en una escala de cuatro rangos, A, B, C y D. En la página siguiente se detallan las características propias de cada uno.

RANGO A. En estas producciones se encuentra que los chicos expresan lo que quieren decir a través del dibujo o de grafismos inventados. A veces, escriben letras convencionales, pero las mezclan con otros símbolos, como los matemáticos. Más allá de esto, se considera que este primer nivel está orientado por un propósito social: comunicar un mensaje.

RANGO B. Estas producciones demuestran que los chicos ya saben que se escribe con letras, y ponen una detrás de otra, linealmente, pero no se puede entender el mensaje, más allá de que está en las intenciones del autor transmitirlo.

RANGO C. En este rango, los chicos transmiten un mensaje, que se puede comprender aunque se omiten letras, se juntan las palabras o se las separa de manera no convencional.

---

<sup>6</sup> Según la misma autora relataba, el sistema surgió de la observación de las muestras de escritura que los maestros les solicitaban a los chicos. Lo que se les pedía no eran palabras “sueltas” que los niños debían escribir a partir de una imagen, ni el resultado de un dictado que la maestra realizaba, prácticas muy comunes en esa época (y que aún persisten). La consigna requería la escritura de un texto, como “Escribanle una cartita a la directora invitándola a ver cómo trabaja 1º A”. En este sentido, resulta claro que lo que se pide es la producción de un mensaje con una finalidad, en lugar de la escritura de palabras (sueltas o pertenecientes a un mismo campo semántico).



RANGO D. En él, los mensajes de los chicos se entienden claramente. Puede haber errores de ortografía, o algún otro que no obstaculice la comprensión del mensaje.

Como vemos, estos autores proponen diferentes clasificaciones de las escrituras infantiles de acuerdo con sus respectivas perspectivas epistemológicas y con su interés sobre determinadas unidades lingüísticas.

### **Los criterios empleados en las pruebas**

Volviendo a la prueba que nos ocupa: se formularon rangos diferenciados, por un lado para la unidad palabras, por otro para la unidad texto. Entendemos que estos rangos son apropiados para la finalización de 1° y 2° grados, pero se necesitaría incluir otros en caso de que interese utilizarlos desde el inicio de 1° hasta la finalización de 3er. grado.

#### ***Escritura de palabras***

En relación con la *escritura de palabras*, estos son los rangos considerados para evaluar las respuestas de la consigna 3 de la prueba de 1er. grado:

- A.** Escribe la palabra completa con o sin ajuste a la ortografía (ej: AUERO o AGUERO por ABUELO, juan por Juan, ERMANO por HERMANO)
- B.** Omite letras o traspone letras (ej: escribe PIMO por PRIMO, ERMO o EMAO por HERMANO, MADIRNA por MADRINA)
- C.** Usa cualquier letra.
- D.** No usa letras. No escribe



## Actividad recomendada

1. Le proponemos analizar con sus colegas las siguientes escrituras que muestran una diversidad de respuestas a las consignas 3 y 7 de la Prueba de 1er. grado, y luego clasificarlas según esos rangos.

Consigna 3	¿Conocés a alguien que ronca? Escribí quién es.		
MI ABUELO HUGO.	MI PERRO RONCA	PERTO	MAGUELARRONCA
MI PAPA RONCA	MPAP A	IPAPE	PRAOS
MIPAPA RONCA Y MIPERRO Y MIERMANA	MI ERMA NO MAXI	OAES	<i>① E D H A O N O P i g</i>
NO CONOSCOANADIE	MI PAPA ROCA	MITIROCA	MIMANDOS

Consigna 7	Escribí los nombres de estos animales de la granja
CONEJO	CONEJO (25) – CONEGO (6) – CONEJO, con la J en espejo (1) – CONJO (1) – GONEGO (1) – ONEJO (1) – OENEGO (1) – CEO (1) CONEJO (25) – CONEGO (6) – CONEJO, con la J en espejo (1) – CONJO (1) – GONEGO (1) – ONEJO (1) – OENEGO (1) – CEO (1) Otras variantes: CONEJO: CONGO – COMEGO – QUNEJO- CONEHO – ONO
PATO	PATO (32) – PAOTO (2) – PAIO (1) – PO
CABALLO	CABALLO (24) – CAVALLO (5) – CAVAYO (2) – CABAYO (1) – CAVAY (1) – CABLLO (1) – CAFACHO (1) – KABHO (1) – CAVACO (1) – CALALLO (1) CABALLO: CABANLLO – CABEFA – CABA- KBALLO – KAVAYO- QUAVAYO- CABALO- CALEACHO-CAO-CABYO

2. En el caso de de que Uds. deban asesorar a directivos de una escuela que le solicitan un instrumento para el seguimiento del desarrollo para la escritura de palabras en 1er. ciclo, ¿qué otros rangos, además de los presentes en la prueba, sería necesario incluir?



## Recomendación de lectura

Antes de continuar, le recomendamos que lea los siguientes fragmentos de los Cuadernos para el aula. Lengua en relación con la colaboración del maestro durante la escritura y para la revisión de las palabras escritas:

- Cuaderno para el aula. Lengua 1, p. 116 y ss
- Cuaderno para el aula. Lengua 2., p. 106 y ss y p. 114 y ss, apartados “Leer y revisar con el maestro” y “El cuaderno de clase”

## Producción escrita de textos

En relación con la producción de textos, resulta oportuno (siguiendo el esquema de los hilos ya comentado) formular criterios diferentes de los consignados para la escritura de palabras. Esta decisión se asienta principalmente en dos razones.

En primer lugar, los NAP no prevén la escritura autónoma de textos legibles como criterio para la terminalidad de 1er grado; esto no implica que no se deba promover su escritura; de hecho, se espera que para poder escribir textos legibles de manera autónoma en 2º o 3º (es decir, los niños sean escritores novatos de textos en términos de Strickland o estén en el rango B de Berta Braslavsky) necesitan participar de frecuentes, variadas y sistemáticas situaciones de escritura en colaboración con el maestro.

Por otra parte, está ampliamente demostrado que aunque en las tareas de escritura de palabras un niño pueda desempeñarse con bastante precisión, en las situaciones de escritura de textos necesita concentrar su atención en diversos aspectos: el propósito, el contenido global, la relación entre las ideas, la escritura de palabras y su segmentación, el trazado; por otra parte, revisar la escritura de palabras es obviamente menos demandante que releer y revisar un texto propio. De allí que niños que no omiten letras en situaciones de escritura de palabras, concentrados en tantos aspectos como supone la escritura de textos, sí omitan letras, palabras o segmentos de maneras no convencionales.

Por último, porque la escritura de textos constituye un “hilo” diferente del de la escritura de palabras, tal como hemos visto en el texto de Beatriz Diuk. Es decir, es posible considerar que se trata en principio de dos saberes, y por tanto requieren enseñanza y evaluación diferenciada. De todos modos, en la producción colectiva de textos el trabajo sobre el sistema alfabético y el desarrollo discursivo están imbricados. El foco en la escritura de textos está puesto en la posibilidad de comunicar sentido. Veamos en primer lugar, la formulación de las consignas:

Para primer grado:

***¿Cuál es tu animal favorito? Contá cómo es y qué hace***

Para segundo grado:

**Inventá una nueva aventura de Alicia: ¿Qué estaba haciendo antes de caerse?  
¿En qué lugar se cayó? ¿Qué hizo allí? ¿Quién la sacó?**

Como podemos ver, ambas consignas andamian la estructura del texto solicitado: una descripción y una narración, respectivamente. En el caso de la primera, son dos los subtemas requeridos, en el caso de la narración, las preguntas andamian los momentos del relato (que, a su vez retoma la estructura presente en el cuento leído para la prueba, un relato en que se reitera esa estructura). Estos requerimientos no solo permiten contar con criterios para el análisis de los

textos, sino que colaboran con los niños para su planificación. Por otra parte, en el instrumento de trabajo, se les sugería a los docentes:

*“Se sugiere que luego de leer la consigna en voz alta, el maestro inicie una ronda de conversación, para que los chicos tengan oportunidad de pensar y comentar, si gustan, lo que van escribir, teniendo en cuenta las tres partes o preguntas presentes en la tarea (para 1º) las cuatro preguntas presentes en la consigna (para 2º).*

*Si, mientras los chicos están escribiendo, el maestro observa que algún niño solo ha resuelto una parte, es conveniente que le repregunte para que pueda completar su texto.”*

Veamos los códigos y criterios considerados para la evaluación de las producciones, así como la aclaración que figura al comienzo:

1er grado:

*El propósito de esta consigna es evaluar el nivel de desarrollo del niño para comunicar significados a través de la escritura de textos. Esto implica que no se tendrá en cuenta si el producto se ajusta o no a las convenciones ortográficas, así como no se considerarán las omisiones de letras o incluso de palabras. Los criterios A y B tienen en cuenta solo la posibilidad de comunicar significados a un lector adulto entrenado en leer escrituras infantiles (el docente).*

- A.** El texto permite comprender cuál es el animal favorito del niño, cómo es y qué hace.
- B.** El texto permite comprender solo algunos aspectos de lo solicitado en la consigna (por ejemplo, el niño comunica solamente cuál es su animal favorito).
- C.** El escrito no permite comprender ninguno de los aspectos solicitados.
- D.** No escribe, utiliza seudoletas o dibuja.

## 2º grado:

*El propósito de esta consigna es evaluar el nivel de desarrollo del niño para comunicar significados a través de la escritura de textos. Esto implica que no se tendrá en cuenta si el producto se ajusta o no a las convenciones ortográficas.*

- A.** El texto permite comprender la historia creada; la escritura respeta las correspondencias entre sonidos y letras (con o sin ajuste a la ortografía), separa la mayoría de las palabras en la oración.
- B.** El texto permite comprender parcialmente la historia (por ejemplo, se entiende dónde se cayó, pero no qué hizo o cómo salió de allí); la escritura no respeta todas las correspondencias entre sonidos y letras y/o separa incorrectamente algunas palabras.
- C.** El niño escribe una o dos palabras.
- D.** El escrito no permite comprender ninguno de los aspectos solicitados.
- E.** No escribe, utiliza seudoletas o dibuja.

En la transcripción de los códigos y criterios es interesante analizar ciertas diferencias. En la indicación inicial para 1er grado nos referimos a la posibilidad de que un lector adulto entrenado (el docente) comprenda el texto: este aspecto no está presente en 2º grado. Mientras que en 1er grado no se consideran las omisiones de letras y palabras, las correspondencias sonidos y letras o su segmentación, como factor para incluir una producción en el rango A, esto sí se tiene en cuenta en 2º grado. Estas diferencias consideran el desarrollo esperado para la producción de textos, si bien al revisar los NAP de escritura de textos, es posible observar que los rangos A en cada caso son los propios del grado inmediato superior. Esta decisión se asentó en la necesidad de contar con más elementos para la ponderación de los resultados de las pruebas, en el marco de un proyecto de capacitación.

A continuación, presentaremos una diversidad de producciones de los niños. Cabe señalar que esta diversidad no es representativa de los resultados de las pruebas, cuyos resultados generales podemos sintetizar en la tabla de la página que sigue:

1 <sup>er</sup> grado	2 <sup>o</sup> grado
<i>Producción autónoma de un texto sobre su animal favorito: nombre y descripción</i>	<i>Creación y escritura autónomas de un relato inspirado un cuento leído.</i>
<p>El <b>90,9%</b> puede resolver la tarea, escribiendo un texto comprensible.</p> <p>De ese total, el 74,6% escribe textos comprensibles y completos en relación con la consigna; en tanto que los textos del 16,3 % no responden a algún aspecto de la consigna.</p>	<p>El <b>93%</b> puede resolver la tarea, escribiendo un texto comprensible y con estructura narrativa apropiada.</p> <p>De ese total, el 65,5% escribe textos comprensibles y completos en relación con la consigna; en tanto que los textos del 27,5% restante no responden a algún aspecto de la consigna (por ejemplo, no dan cuenta de la situación inicial de la historia).</p>

Estos resultados también son sumamente auspiciosos, puesto que la escritura autónoma de textos es un NAP de 2<sup>o</sup> grado. Se decidió tomar este ítem en la prueba de 1er grado para contar con alguna información al respecto, y porque esta tarea fue trabajada con énfasis durante la capacitación. En el caso de 2<sup>o</sup> grado, los NAP proponen tanto la escritura autónoma como la escritura compartida con el docente; sin embargo, la corrección básica de los escritos (ajuste a la ortografía, organización general del texto, uso de puntuación) es terminalidad del 1<sup>er</sup> ciclo (fin de 3<sup>er</sup> grado). Como se ve, un importante porcentaje de niños de 2<sup>o</sup> grado (65,5 %) supera los NAP para este año.

Si bien parecería que los alumnos de 1<sup>er</sup> grado alcanzaron contrastivamente mejores resultados que los de 2<sup>o</sup>, la diferencia se relativiza si se tiene en cuenta que los alumnos de 2<sup>o</sup> iniciaron su alfabetización, durante el primer grado, con métodos (como el alfabético y el silábico con actividades de aprestamiento) que no consideran la lectura y escritura de textos completos desde el comienzo del proceso de aprendizaje, a diferencia del enfoque del presente proyecto. Además, el proyecto atiende, en su gran mayoría, a escuelas cuyos alumnos no provienen de entornos donde abundan las prácticas de lectura y escritura en los hogares.



## Actividad recomendada

Le proponemos analizar con sus colegas las siguientes escrituras que muestran una diversidad de respuestas en lo que hace a dos aspectos para la escritura de textos: el desarrollo discursivo y el aprendizaje del sistema alfabético de escritura. A continuación, se presentan las escrituras y algunas preguntas para esa reflexión compartida.

### Primer grado: el animal favorito

#### El gato

8) ¿Cuál es tu animal favorito? Contá cómo es y qué hace.

GATO RAQUINA CHIKITO SUAVE

9) Escribí el título de tu cuento favorito

PRINCESA

#### Varios

8) ¿Cuál es tu animal favorito? Contá cómo es y qué hace.

LA LIEBRE ES MUY SUABETA SACA MIEL

EL PATO COME QUESO

EL SABO COME PASTOS (B)

LOS PATOS SON MUY B. TO Y EBANITO

EL LEON ABAS CUÑA

LA BIBOPA ES PELIGROSA

9) Escribí el título de tu cuento favorito

CAPEROSITA

El pato

8) ¿Cuál es tu animal favorito? Contá cómo es y qué hace.

EL PATO TIENE PICO COLOR NARANJA Y TIENE  
MUCHO PELO DE TODOS COLORES Y PATAS GRANDES  
VIVE EN EL AGUA Y COME PESCES Y SEMILLAS  
Y ANDA POR LA LAGUNA Y TIENE PLUMAS LARGAS  
Y COME MUCHO CUANDO SE METE EN EL AGUA SE PONE CONTENTO  
Y CANTA CUA CUA CUA Y "A SE" CUANDO ESTÁ FELIZ

9) Escribí el título de tu cuento favorito

A  
EL PATO NADADOR B



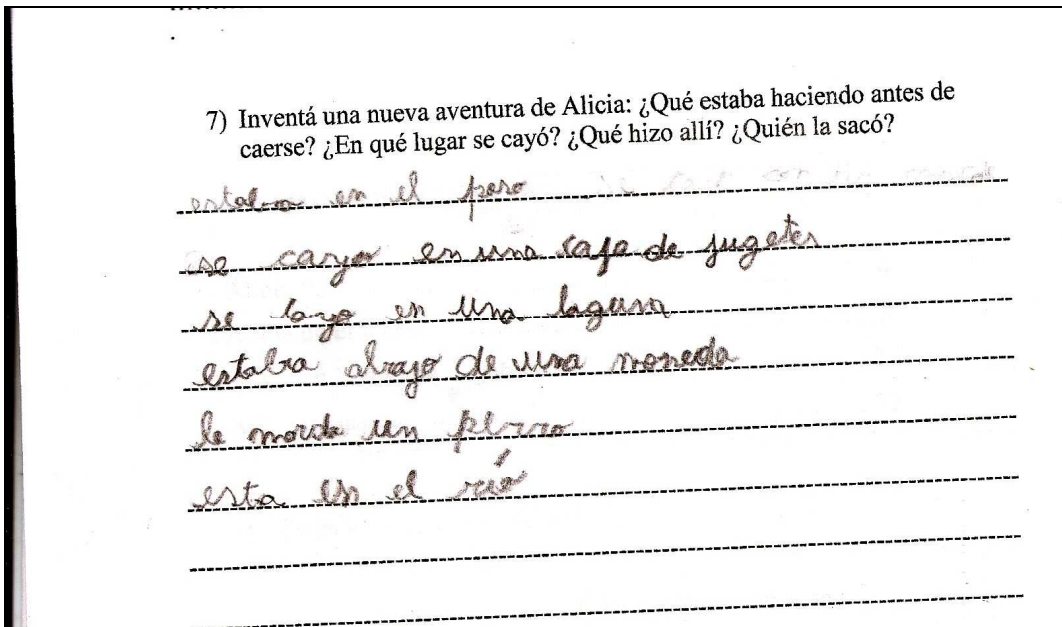
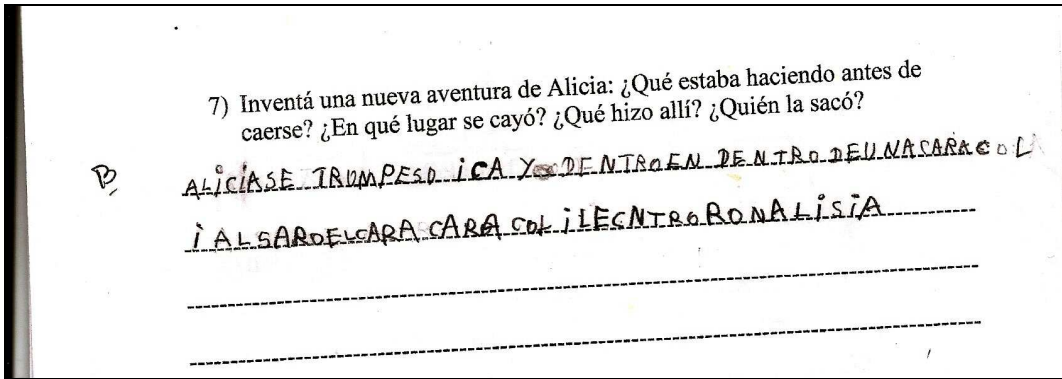
7

Preguntas para el análisis:

- ¿A qué rangos corresponde cada una de estas escrituras? ¿Por qué el maestro le habrá asignado un rango B a la producción sobre varios animales?
- ¿El texto sobre varios animales, es un texto o un conjunto de oraciones? ¿Cómo tensiona la evaluación esa producción? Si todos los niños de un grado respondieran de esa manera, ¿qué orientaciones le haría al maestro?
- En todos los casos, ¿qué está trabajando muy bien el maestro, qué aspectos es necesario fortalecer desde la enseñanza?



**Segundo grado, nuevas aventuras**



Pregunta para el análisis:

- En la primera producción se logra contar una historia, en la segunda no (incluso parece un listado de oraciones). ¿Qué sugerencias le haría usted a cada uno de los maestros, si observara respuestas generalizadas como estas en ambos grados?

7) Inventá una nueva aventura de Alicia: ¿Qué estaba haciendo antes de caerse? ¿En qué lugar se cayó? ¿Qué hizo allí? ¿Quién la sacó?

ALICIA TEMIA CURRIDO  
POR SPBER QUE HARIA  
EN LA HOCERA; EN BOMYES  
B DECIDIO ENTRAR EN PUERTA  
PE LA NEZA DE BIA MUCHAS CASA RICA  
S ATRPADA ALLI HABIA MUCHAS COSA  
RICAS PARA COMER POR ESO NO  
OTMI MIEDO CUAN CUANDO SU HER  
MDO SU MERMANO ABRIO  
LA MECARA MOY COMTEKTEVA

¿Coincide Ud. con la asignación de un rango B que incluye el maestro? ¿Por qué sí o por qué no?

7) Inventá una nueva aventura de Alicia: ¿Qué estaba haciendo antes de caerse? ¿En qué lugar se cayó? ¿Qué hizo allí? ¿Quién la sacó?

Alicia estaba apunto de  
bañarse cuando llego  
su abuelo para llevar  
la a pasear a la  
plaza y el abuelo la  
llamaba Alicia, Alicia,  
¿donde estas? en el dreña  
¿je hja te sacare de a  
lli y el abuelo busco  
un destornillador y la saco.

Si la mayoría de los niños de segundo grado de una escuela hubieran producido textos como el anterior. ¿Qué le diría al director respecto de la propuestas alfabetizadora de la escuela? ¿Cómo le propondría trabajar a los maestros de 3er grado?

## **Algunos principios para la evaluación en 1er ciclo**

Para concluir este apartado, repasamos algunos principios generales respecto de la evaluación que nos ayudan a repensar su sentido:

- Los instrumentos de evaluación deben ser sometidos periódicamente a una revisión de sus capacidades técnicas y de sus efectos públicos. La información que surge debería ser un instrumento formativo, no selectivo.
- Las prácticas de enseñanza deberán orientarse a la comprensión de los indicios de progreso y dificultades de los alumnos, para generar cada vez más y mejores apoyos, a través de intervenciones pedagógicas oportunas, espacios de clase de recuperación de lectura, periodos de compensación y acompañamiento a principio y al final del año.
- La evaluación debería hacer “visible” a cada alumno y alumna y no constituir un sistema de premios, castigos, y hasta humillación.

## **EL FRACASO ESCOLAR NO ES UN DESTINO<sup>7</sup>**

*“Prohibido el porvenir.*

*A fuerza de oírlo me había hecho una representación bastante concreta de mi vida sin futuro. No era que el tiempo dejara de pasar, ni que el futuro no existiese; era que yo seguiría siendo el mismo que soy hoy. No el mismo, claro está, no como si el tiempo no hubiera corrido, sino como si los años se hubieran acumulado sin que nada cambiase en mí, como si mi instante futuro amenazase con ser del todo semejante a mi presente. ¿De qué estaba hecho mi presente? De un sentimiento de indignidad que saturaba la suma de mis instantes pasados. Yo era una nulidad escolar...y nunca habla dejado de serlo. Está claro que el tiempo pasaría, y el crecimiento, y los acontecimientos, y la vida, pero yo pasaría por esta existencia sin obtener resultado alguno. Era mucho más que una certeza, era yo.*

---

<sup>7</sup> Frase tomada del subtítulo del libro de KAPLAN, Carina (2008), *Talentos, dones e inteligencias: el fracaso escolar no es un destino*. Buenos Aires: Colihue.

*Algunos chicos se persuaden muy pronto de que las cosas son así, y si no encuentran a nadie que los desengañe, como no pueden vivir sin pasión, desarrollan, a falta de algo mejor, la pasión del fracaso.”*

Pennac, Daniel (2008, p.52, 53)

La cita de Pennac nos confirma que los sujetos sociales en buena medida somos depositarios de las expectativas socialmente construidas, a la vez que hacemos propias esas expectativas en función de la experiencia social y escolar que construimos y a la vez nos constituye. Carina Kaplan (2008) expresa:

*“Se trata de atrapar la dinámica del proceso por el cual las creencias sobre la inteligencia se convierten en la “conciencia de los límites” de los alumnos. [...] La educabilidad de un alumno no depende de su interioridad natural ni de las condiciones sociales exteriores, sino que se define “en la situación escolar”, en las relaciones sociales e individuales simultáneas que caracterizan el aprendizaje.” (pág.11).*

Este aspecto fue también ampliamente tratado en la clase 8. Puede parecer redundante insistir con estas ideas, sin embargo es una realidad que existen diagnósticos prematuros (aun en el mes de abril o mayo de un 1er grado) que sentencian que un niño o niña no va a poder aprender y va a tener que repetir, especialmente si este niño es pobre.

Viene al caso volver a citar a Carina Kaplan (2008) respecto de que “las representaciones de los docentes operan prácticamente como veredictos sobre los límites de los alumnos con relación al éxito o fracaso escolar, estructurando un efecto de destino.” (pág. 16) No es inusual adjudicar tempranamente el fracaso a distintos tipos de déficit (social, familiar, neurológico, lingüístico, etc.), sin considerar los diversos puntos de partida y modos de desarrollo de los niños y niñas, ni las distintas oportunidades que han tenido de participar en situaciones de alfabetización temprana. Además, no ignoramos la carga respecto de lo que vive el niño y la familia del niño que repite. Aún no hemos removido del todo el modelo individual del fracaso que adjudica la responsabilidad de su situación educativa al propio sujeto, en el caso de la alfabetización inicial a un niño de 6, 7, 8 años. (Terigi, 2008)

De modo que, en la tarea que nos ocupa, creemos que una enorme contribución que podemos brindar es colaborar para que los diagnósticos tempranos sirvan para tomar decisiones tempranas de enseñanza y para impulsar acuerdos institucionales acerca de los saberes acreditables en alfabetización inicial. Creemos que las instancias de capacitación institucionales pueden ser puntapié para promover el establecimiento de acuerdos que definan criterios de acreditación de los saberes de 1er grado, prever algún formato de acompañamiento de los aprendizajes de los chicos, planificar actividades específicas para ese fin. Asimismo, debería someterse a discusión y acuerdo por qué y para qué se toma la decisión de hacer repetir primer grado.

El entramado entre una forma de evaluar, una forma de enseñar y aprendizajes poco consolidados es y debe ser una discusión profunda en el seno de la escuela, en especial cuando está en juego el sentido de la decisión de que un niño repita primer grado porque no alcanzó ciertos aprendizajes vinculados con la lectura y la escritura. Muchos docentes se preguntan cuál es el sentido de la interrupción de un proceso iniciado, para volver al punto de partida. La repitencia de un niño tampoco pasa inadvertida por la vida profesional de los maestros. De ello dan cuenta lo que expresan algunos docentes: “Es angustiante porque no logré lo que me propuse con él.”, “No fueron satisfactorias. Volvieron a fracasar. Y yo me sentí muy mal.”, “A algunos los favoreció y a otros les hemos hecho un daño terrible.”

### **Visibilizar a los niños. La enseñanza para la recuperación de los aprendizajes**

*“Habría que inventar un tiempo especial para el aprendizaje. El presente de encarnación, por ejemplo. ¡Estoy aquí, en esta clase, y comprendo al fin! ¡Ya está! Mi cerebro se difunde por mi cuerpo: se encarna.*

*Cuando no es así, cuando no comprendo nada, me deshago allí mismo, me desintegro en ese tiempo que no pasa, acabo hecho polvo y el menor soplo me disemina.*

*Pero para que el conocimiento tenga alguna posibilidad de encarnarse en el presente de un curso, es necesario dejar de blandir el pasado como una vergüenza y el porvenir como un castigo.”*

Daniel Pennac (2008: 61)

El relato del maestro Adán Ángel Rodríguez de la Escuela Nº 129 “Melchor Meza”, San Miguel, Provincia de Corrientes da cuenta de que es posible en la escuela hacer que el futuro no sea un castigo para los niños<sup>8</sup>. Este maestro participó el Proyecto de capacitación “Desarrollo Profesional en Alfabetización Inicial” (ME). Se le había propuesto la escritura de una bitácora, una especie de diario, en el que registrara su experiencia de enseñanza con los niños que asistían a la escuela en el período de recuperación de aprendizajes durante el mes de diciembre de 2008. Allí escribe:

*Bitácora de un maestro*

*“9 de diciembre*

*“(…) Déjenme contarles que la mirada de Sara, la niña que ‘parece loquita’ me parte el alma y me reclama sin decirlo, profesionales especiales que la escuela no tiene... pero bueno, dicen que para solucionar todas esas cosas estamos los maestros ...*

---

<sup>8</sup> Le agradecemos a su capacitadora Prof. Gabriela González Sandoval habernos proporcionado este documento. A través de ella, le agradecemos al maestro Adán Ángel Rodríguez por su trabajo y su relato.

*En fin, Ramoncito está entrando último y es como que no sabe ni por qué vino... Lo más lindo es que ninguno dijo que porque son malos alumnos o algo similar, lo que constituía un buen comienzo."*

*Les pregunto con quién vinieron y me dicen que solos, la mayoría; también les pregunto por qué, si ya hicimos la fiesta, ya entregamos las medallas y los demás compañeros ya no vienen... Ante este interrogante Gustavo dice: 'vinimos a leer'. Sara y otros dicen 'a estudiar'; Silvina dice 'a hacer sumas y restas'." [...]*

*"10 de diciembre*

*"Se nos presenta otro día caluroso, pero observo a los niños más relajados que el primer día, como más integrados. Cuando leo la bitácora del día anterior, los niños se sorprenden al escuchar lo manifestado por ellos mismos; les pregunto sobre sus expectativas para ese día y ellos contestaron que querían leer, estudiar, jugar, aprender más.*

*También que quieren escribir. Sara dice 'quiero escribir'; Silvina insiste con suma y resta. Todos permanecen expectantes..." [...]*

*"11 de diciembre*

*"Este día los chicos llegan más bulliciosos que en los anteriores. Comenzamos la clase y luego de la lectura de la bitácora, manifiestan estar contentos, algunos más efusivos que otros. Cintia dice que le gustaría escribir y leer; Gustavo dice que le gusta pintar los globos. ¡Sara hoy quiere leer...!*

*"El tema de hoy son las prendas. Todos citan una. Registramos en el pizarrón todo lo manifestado por los niños. Leemos dos veces en forma grupal y cada uno destaca la prenda que dijo."*

*12 de diciembre*

*"[...] Seguidamente leemos Mariposa del aire de Lorca. Se realizan breves comentarios y se registran en el pizarrón palabras que se construyen a partir de 'mariposa'.*

*Culmina la jornada de trabajo. Los niños permanecen con entusiasmo y todos cumplen con la consigna; Sara y Ramón, con la ayuda del maestro."*

Resaltamos varios aspectos de lo que escribe este maestro: la sorpresa de los chicos al comprobar que su palabra fue tomada en cuenta y registrada a través de la escritura; cómo él favoreció una construcción subjetiva de los chicos vinculada con el conocimiento y no con el fracaso como la causa por la que estuvieran en la escuela esos días; la evolución de Sara, desde ser la "loquita", al deseo de leer y escribir; la conciencia del maestro del lugar de la colaboración del adulto en la resolución de actividades del aprendiz.

Hay algo más notable: la evolución en la mirada del maestro. Comienza el diario calificando a los alumnos y reclamando intervenciones externas a la enseñanza. Días después, jeste mismo maestro les lee a los chicos un poema de Federico García Lorca y habla del entusiasmo y dedicación! ¿Será que la etapa de compensación le permitió a él también cambiar su mirada? ¿Será que escribir la bitácora le brindó un espacio para la introspección y la reflexión con cierta

distancia del hacer cotidiano, introspección y reflexión que hace posible la escritura?

Esa bitácora también la escriben los niños. Itatí, una niña salteña de 6 años, escribe en la suya: “Mamá, ahora sí me gusta ir a la escuela porque la señorita me mira y me habla a mí.”

*Como aporte para pensar con los docentes el trabajo con niños de 1º, 2º y 3er. grados en los períodos de recuperación, anexamos a esta clase el texto de María del Pilar Gaspar (2009) “Días para seguir enseñanza y aprendiendo”, producido especialmente para el Proyecto “Desarrollo Profesional en Alfabetización Inicial”, ME. Se encuentra disponible en la sección Archivos de la plataforma*

Además de las acciones del proyecto que acabamos de presentar, resaltamos que existen otras experiencias de proyectos vinculados con la recuperación de aprendizajes en lectura y escritura. Desde cada una de las corrientes teóricas de la alfabetización se proponen orientaciones y estrategias específicas para ayudar a los niños que no evolucionan con el mismo ritmo. La visibilidad de los niños y niñas que no progresan en sus aprendizajes requiere de la organización de instancias específicas para brindar ayuda, en el marco de lo que se entiende como enseñanza de la lectura y la escritura personalizada. Cuando no logra verse la evolución de los chicos nadie duda acerca de que hay que intervenir de cerca, con propuestas viables. Es claro que el acompañamiento que los docentes pueden hacer al proceso individual de cada alumno es el ideal y que no puede delegarse a otras personas, menos aún al niño mismo<sup>9</sup> o en sus familias.

De todos modos, debemos estar alertas: las acciones de recuperación deberían ser el último recurso. No solo el maestro, sino la institución en su conjunto necesitan contar con un buen diagnóstico y apostar por la enseñanza temprana y sistemática como estrategias que prevengan el fracaso.

---

<sup>9</sup> Para quienes deseen interiorizarse acerca de propuestas de enseñanza y los dispositivos sostenidos pueden consultar, entre otros:

- el programa de “Recuperación de la lectura” Marie Clay (1991), “Observar a cada alumno en el aula. ¿Cómo hacerlo? ¿Por qué hacerlo?”, en *Lectura y vida.*, Buenos Aires: IRA, Año 12, N° 4, Págs. 5-12, un antecedente en este tipo de acciones en Nueva Zelanda.

En nuestro país:

- Diuk, B. (2009) Propuesta ¡DALE! Guía para el docente. Buenos Aires: Etis, Save the Children, AECID.

- El Programa “Maestro + Maestro” de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires ([http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/niveles/primaria/programas/zap/maestromaestro/programa\\_docentes.pdf](http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/niveles/primaria/programas/zap/maestromaestro/programa_docentes.pdf))

- El programa de Promoción asistida “Todos pueden aprender”, Asociación Civil “Educación para todos” (<http://www.educacionparatodos.org.ar>).

*Es necesario seguir la trayectoria de cada niño y niña y contar con información para identificar situaciones de otro modo invisibilizadas, definir problemas para planificar acciones, acompañar y orientar a las familias y sostener la escolarización de los alumnos con estrategias diversas. Esa información debería permitirnos reflexionar sobre los desafíos que se plantean, darle sentido pedagógico preciso a la información recogida, por ejemplo, definir y reforzar el proyecto alfabetizador de la escuela. En principio, tendríamos que poner en el centro la continuidad de los procesos de desarrollo de los niños y, en este sentido, revisar aquellas propuestas de enseñanza que no han dado resultado para evitar repetirlas.*

## **EVALUARNOS PARA ENSEÑAR**

### ***Los maestros evalúan la enseñanza***

En la clase 10 se incluye una guía de autoevaluación<sup>10</sup> que permite revisar la variedad y cantidad de situaciones alfabetizadoras que la escuela y el maestro ofrecen a alumnos de 1er. ciclo en una perspectiva equilibrada como la que venimos sosteniendo. Creemos que en situaciones de trabajo colaborativo con el capacitador y en reuniones de docentes de un grado y/o ciclo, este instrumento permite reflexionar acerca de las necesidad de reforzar de modo diferenciado un tipo de situación sobre otras, en un momento determinado del proceso de enseñanza, según los resultados de las evaluaciones parciales que se vayan realizando y según las necesidades particulares de los chicos.

A la vez, como venimos sosteniendo, es tarea del capacitador analizar con los maestros los resultados obtenidos por sus alumnos para reorientar la enseñanza.

### ***Los capacitadores evalúan a los maestros***

Los cursos de capacitación pueden tener distintos formatos y contenidos: talleres, actualizaciones teóricas, implicaciones prácticas que impactan directamente en el aula, en el diseño e implementación de actividades con los chicos, entre otros. Es claro que cada formato y modalidad supone distintas estrategias de evaluación que combinen metodologías cuantitativas y cualitativas de toma de datos.

Por ejemplo, el dispositivo del Proyecto varias veces citado de “Desarrollo Profesional de Alfabetización Inicial” contempla reuniones plenarias entre docentes de distintas escuelas, el acompañamiento en la escuela por parte del capacitador. Además, supone la implementación de propuestas alfabetizadoras en el aula con unos niños concretos (propuestas aportadas por el proyecto, creadas o recreadas por los maestros). Dado que lo que se busca es promover la

---

<sup>10</sup> Gaspar, María del Pilar y González, Silvia M., “Situaciones de enseñanza para 1er. ciclo” (adaptación), en: *Entre docentes de escuela primaria. Tercer encuentro: Dimensión Calidad*. Buenos Aires, Ministerio de Educación, 2009



reflexión sobre las prácticas y con esto el desarrollo profesional, los docentes son evaluados a través de la presentación de portafolios que incluyen algunos de los siguientes instrumentos: diarios de clase, registros de clase, análisis de producciones de los alumnos, planificaciones y/o secuencias didácticas, relatos de experiencias, informes de lectura, análisis de casos. Se resalta siempre la necesidad de que esos instrumentos presentados sean el resultado de la propia experiencia de cada docente, producto de su participación en las diversas actividades del proyecto. El propósito de producción de estos textos no es solo guardar memoria y compartirse con los colegas en las instancias plenarias, sino potenciar la función epistémica de la escritura, tal como suponemos que le sucedió al maestro Adán Ángel.

Para concluir esta clase queremos volver a recordar las palabras de Philippe Meireu (2003), en *Frankestein educador*:

*‘Se sabe, hoy más que nunca, la importancia que tiene la educación para el destino de las personas y el futuro del mundo, y no queremos abandonar un asunto tan importante al azar. El educador moderno aplica todas sus energías y toda su inteligencia a una tarea que juzga al mismo tiempo posible (gracias a los saberes educativos ahora estabilizados) y extraordinaria (porque afecta a lo más valioso que tenemos: el hombre). [...]*

*Y su optimismo voluntarista se ve ahí sostenido por el resultado de trabajos que confirman ampliamente la influencia considerable que un individuo puede tener sobre sus semejantes tan solo por la mirada que les aplica: los psicólogos y los psicólogos sociales destacan, por cierto, lo que denominan ‘efecto expectativa’; subrayan hasta qué punto la imagen que podemos formarnos de alguien, y que le damos a conocer, a veces sin darnos cuenta, determina los resultados que se obtienen de él y de su evolución.”*

Sin embargo, el capacitador se puede encontrar con maestros que tienen una mirada estigmatizante respecto de sus alumnos. Recuperamos una idea fuerza planteada en la clase 3: en los procesos de formación no solo se aprenden nuevas teorías, metodologías, enfoques didácticos, se conocen nuevos autores, más libros, sino también, y ante todo, se revisan las miradas. Y si al final de un curso, un maestro presenta una excelente planificación, monografía, o lo que le solicite como instrumento para la acreditación, pero continúa diciendo “Todo muy lindo, pero igual para los chicos de esta escuela, no va.” ¿Podemos sentirnos satisfechos?



### Actividad de cierre de módulo (obligatoria, de resolución individual)

Ud. ha sido seleccionado por su provincia para continuar su formación y ser un multiplicador de lo transitado en el ciclo.

Imagine la siguiente situación: se reunirá con cinco colegas que junto con Ud. conformarán un equipo de capacitación en alfabetización inicial. Previo a esa reunión su coordinador le solicita que presente un escrito en el que les comunique a sus colegas los aportes de las clases 9 y 10 del Módulo 3.

Para planificar esta síntesis, construya por cada clase un cuadro en el que se incluyan conceptos clave, recomendaciones didácticas para el aula de primer ciclo, recomendaciones didácticas para la capacitación, entre otros aspectos. Luego escoja una de esas clases y escriba la síntesis.

La extensión máxima para el desarrollo los cuadros es de una página por cada uno. La extensión máxima para la síntesis de la clase que Ud. escoja (entre las clases 9 o 10) es de dos páginas, considerando que serán presentadas en Arial, tamaño 11, interlineado 1 ½.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BORZONE, A. M. (1999), "Conocimientos y estrategias en el aprendizaje inicial del sistema de escritura", en: *Lingüística en el aula*, Centro de investigaciones lingüísticas. Facultad de Lenguas. Universidad Nacional de Córdoba. Año 3, Número 3.

BORZONE, A. y ROSEMBERG, C. (2001), *Leer y escribir entre dos culturas*. Buenos Aires: Aique.

BOURDIEU, P. y WACQUANT. (1995), *Respuestas. Por una antropología reflexiva*. Grijalbo: México.

BRASLAVSKY, B. (2005), *La escuela puede*. Buenos Aires: Aique.

BRASLAVSKY, B. (2005), "Los métodos de enseñanza de la Lengua escrita: revisión histórica, En: *Enseñar a entender lo que se lee. La alfabetización en la familia y en la escuela*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica

CLAY, M. y C. CAZDEN (1993), "Una interpretación vygotskiana de Recuperación de la Lectura", en Moll, L., *Vigotsky y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la Psicología Sociohistórica en la Educación*. Buenos Aires, Aique.

DIUK, B. (2009) Propuesta DALE! Guía para el docente. Buenos Aires: Etis, Save the Children, AECID.

FERREIRO, E. (1998), *Alfabetización. Teoría y práctica*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

FERREIRO, E. y A. TEBEROSKY (1979), *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Madrid: Siglo XXI.

- IGLESIAS, L. (1987), *Aprendizaje vivencial de la lectura y la escritura*. Buenos Aires: Ediciones pedagógicas.
- KAPLAN, C. (2008): *Talentos, dones e inteligencias: el fracaso escolar no es un destino*, Buenos Aires, Colihue.
- Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología (2006), *Cuadernos para el aula: Lengua 1,2, 3* (González, S. y Gaspar, M. P. coord.). Buenos Aires: MECyT.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2004), *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. 1° ciclo EGB/ Nivel Primario*, Buenos Aires: MECyT.
- PENNAC, D. (2007) *Mal de escuela*, Buenos Aires: Mondadori.
- PERRENOUD, P. (2008), *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*, Buenos Aires, Colihue.
- POGGI, M. (2008), “El sistema educativo. De la rendición de cuentas a las responsabilidades”, en: Dossier “Evaluar, para qué, para quiénes”, Revista *Monitor de la Educación*, Buenos Aires: ME, Año V, número 17.
- ROCKWEL, E. (1986), “Los usos escolares de la lengua escrita”, en: Ferreiro, E. y Gómez Palacio. M. (comp) *Nuevas Perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Argentina, Siglo XXI.
- STRICKLAND, D. (1998), *Teaching Phonics Today. A Primer for Educators*. Newark: International Reading Association.
- TEBEROSKY, A. (2007), *Aprendiendo a escribir*. Cuadernos de Educación, 8. Barcelona: I.C.E. Universitat Barcelona. Editorial Horsori.
- TEBEROSKY, A. e I. SOLÉ (1999), *Psicopedagogia de la lectura i l'escritura*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- TERIGI, F. (2009): *Las trayectorias escolares, del problema individual al desafío de política educativa*, Proyecto Hemisférico “Elaboración de Políticas y Estrategias para la Prevención del Fracaso Escolar” Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación / OEA. Disponible en [www.porlainclusionmercosur.educ.ar](http://www.porlainclusionmercosur.educ.ar).