



Prácticas de Lectura, Escritura y Evaluación de Aprendizajes en la Unidad Pedagógica

Resumen. La alfabetización inicial requiere condiciones didácticas y pedagógicas que suponen la comprensión del proceso infantil de apropiación de la lengua escrita. Se presentan resultados de una investigación que estudió las prácticas de lectura y escritura desarrolladas en el marco de la implementación de la Unidad Pedagógica de 1° y 2° grado del nivel primario (Res. CFE 174/12) en escuelas de Córdoba, y los modos docentes de evaluar los aprendizajes de los alumnos. Se entrevistaron docentes y se analizaron documentos institucionales: planificaciones de aula, instrumentos e informes de evaluación y cuadernos de alumnos. Los entrevistados reconocen cambios importantes en las actividades de lectura y escritura propuestas e implementadas en el aula. Se registran esfuerzos por trabajar con situaciones de lectura y escritura significativas, orientadas por propósitos sociales, superando las actividades aisladas. Exponen ideas, criterios y experiencias para acompañar a los niños que no avanzan según lo esperado, con el propósito de que todos los alumnos aprendan. Los resultados muestran que la UP abre nuevas perspectivas para los maestros, pero a la vez requiere habilitar espacios de reflexión y capacitación docente para optimizar las prácticas de alfabetización inicial. En la intervención docente frente a las producciones infantiles como en su evaluación, cuando los niños aún no escriben y leen de modo convencional, es necesaria mayor capacitación. Los maestros necesitan comprender mejor cómo piensan los niños sobre la escritura en cada momento del proceso constructivo.

Abstract. The initial literacy requires didactic and pedagogic conditions which suppose the understanding of child constructive process in written language appropriation. It presents the results of a research that studied the reading and writing practice developed within the implementation framework of pedagogic unit in 1st and 2nd grade in primary school (Res.CFE 174/12) in Córdoba and the ways teachers assess learning in initial literacy. Some teachers were interviewed and institutional documents were analyzed: classroom planning, instruments and evaluation reports and students'notebooks. The interviewed people recognize important changes in the reading and writing proposals carried out in the classroom. Efforts to work with meaningful reading and writing situations are recorded, oriented by social purposes, overcoming proposals of isolated activities. Ideas, criteria and experiences are set out to accompany children who do not progress as expected in order that all students learn. The results show that the UP opens new perspectives for the teacher but at the same time it requires to have spaces for reflection and teacher training in order to optimize the teaching practice in initial literacy. A mayor teacher training is essential in order to improve teachers' intervention in children's productions and evaluations, specially when children do not read or write yet in the conventional way. The teachers need to think better how children think about writing in each moment of the constructive process so that their interventions contribute to generating progress.

1. Introducción

En este trabajo se presentan los principales resultados de una investigación que se propuso relevar las prácticas de lectura y las prácticas de escritura que tienen lugar en el marco de la implementación de la Unidad Pedagógica en los dos primeros grados de la escuela primaria y analizar los modos docentes de evaluar los aprendizajes en alfabetización inicial.

Zamprognó, Gabriela Fernanda ^a,
Moller, María Angelica ^a, Karlen,
María Eugenia ^a, y Kisbye, Ana
Beatriz ^a

^a Facultad de Psicología,
Universidad Nacional de Córdoba.

Palabras claves

Prácticas de lectura; prácticas de
escritura; evaluación de
aprendizajes; unidad pedagógica.

Keywords

Reading practices; writing
practices; learning evaluation;
educational unit.

Enviar correspondencia a:

Zamprognó, G.F.
E-mail:
gazamprognó@yahoo.com.ar

Cuando nos referimos a “Unidad Pedagógica” (en adelante UP), aludimos a lo planteado en la Resolución N° 174/12 del Consejo Federal de Educación, que establece “Pautas Federales para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje y las trayectorias escolares en el nivel inicial, primario y modalidades, y su regulación”, las que procuran el fortalecimiento de las políticas de enseñanza, “*en especial la alfabetización inicial*” (pauta 22). Se señala la necesidad de considerar como **una unidad pedagógica** a los dos primeros años de la escuela primaria, a fin de “*promover la calidad tanto de la enseñanza como de los aprendizajes*”, y revisar los modos de evaluación. Se señala como indispensable “*fortalecer la continuidad de las trayectorias y respetar la singularidad de los procesos que cada alumno realiza en su aprendizaje*” (pauta 25); a tal fin, entre otras disposiciones, los docentes de 1° asumirán la continuidad en 2° grado.

Cabe aclarar que en la Resolución ésta no es una decisión aislada, sino que forma parte de un conjunto de otras que tienden a repensar las condiciones institucionales, pedagógicas y didácticas que hagan posibles nuevas formas de acompañar las trayectorias escolares a fin de que todos los niños puedan permanecer y aprender en la escuela. En este sentido, en la pauta 4 de la resolución se considera importante desnaturalizar las “*prácticas y saberes que esperan lo mismo, de la misma manera y al mismo tiempo, de todas y todos los estudiantes*”; esto significa nada menos que el reconocimiento de los distintos puntos de partida de los alumnos cuando ingresan a la escolaridad: no todos tienen las mismas experiencias y participación en dominios específicos de la cultura que luego la escuela se ocupará de transmitir, tal el caso de la lengua escrita. Es de la mayor importancia saber trabajar con la heterogeneidad, para efectivamente asegurar que todos los chicos accedan a los aprendizajes escolares.

En los Documentos Ministeriales de la provincia de Córdoba relativos a la UP (2013 a, 2013 b) se entiende que esta unidad constituye un “*espacio de construcción de la alfabetización inicial que no se circunscribe a un solo año escolar, está constituida por dos niveles con complejidad creciente, e integrados en un conjunto de condiciones pedagógico-didácticas continuas, cuyo marco es el prescripto en el actual Diseño Curricular de la Educación Primaria de Córdoba*” (2013 a:2). Y luego se agrega: “*la unidad pedagógica modifica la organización institucional en la consideración de los tiempos para lograr la alfabetización inicial*” (p. 4).

En el marco de las Pautas Federales, el Ministerio de Educación del Gobierno de la provincia de Córdoba inició en el ciclo lectivo 2013, de manera gradual y progresiva, la implementación de la unidad pedagógica de 1° y 2° grado; en dos de esas escuelas relevamos los datos.

Dada la importancia de las sugerencias realizadas por la Resolución CFE N° 174/12, y su posterior implementación, nos preguntamos: ¿Qué prácticas de lectura y qué prácticas de escritura desarrollan alumnos y docentes en escuelas que implementan la unidad pedagógica? ¿Cuáles son los modos docentes de evaluar los logros de los aprendizajes de los alumnos en lectura y escritura? ¿Qué se evalúa? ¿Cómo se evalúa?

Vale recordar que en la etapa de alfabetización inicial la evaluación está presente en todas las actividades, y que cualquier evaluación guarda estrecha relación con la concepción de aprendizaje y con la manera en que se conciba que se aprende a leer y escribir (Kaufman y otros, 2009).

Consideramos que el marco legal, institucional y pedagógico generado en las escuelas por la implementación de la UP impacta, modifica, podríamos decir requiere una redefinición de la concepción de aprendizaje que subyace a las prácticas pedagógicas; estas últimas a su vez se traducen, en el dominio que investigamos, en determinadas **prácticas de lectura, prácticas de escritura y prácticas de evaluación.**

Estas tres variables son las que analizamos en las escuelas que están intentando avanzar hacia la implementación de la UP. Lo hacemos desde una concepción de aprendizaje constructivista y tomando como parámetros los establecidos en otras investigaciones previas que trabajaron en la comparación de enfoques didácticos diferentes para la enseñanza de la lengua escrita (Grunfeld 2012, Kuperman 2014, Zucalá 2015). Se trata de dos posicionamientos pedagógicos diversos para la enseñanza de la lengua escrita, a los que podríamos nominar como tradicional uno y constructivista el otro. Ambos se sustentan en distintas concepciones sobre el aprendizaje.

El primero, más habitual y de larga data, entiende la escritura como un código, una transcripción gráfica de la lengua oral; la lectura operaría como decodificación y para acceder a la escritura sería necesario adquirir unos mecanismos que a su vez suponen un conjunto de habilidades perceptivas y motrices que serían condición previa para leer y escribir. Se priorizan los aspectos fonológicos y las secuencias de actividades se organizan en torno a la identificación y graduación de las letras; la identificación de sus sonidos es previa a la identificación de las palabras. En el aula predominan las actividades de copia y dictado, la lectura es concebida como desciframiento de textos, predominando los libros escolares.

Desde la perspectiva constructivista se concibe el sistema de escritura como un sistema de representación de la lengua oral, con todas sus implicancias: enfrenta al niño con problemas conceptuales. Los chicos son sujetos de una actividad psicológica cognitiva que incluye su competencia lingüística. Su ingreso en la cultura escrita es tanto mejor cuanto más ricas y significativas sean sus prácticas de lectura y sus prácticas de escritura, así como su intercambio con adultos que leen y escriben, adultos interpretantes, informantes y productores de textos. En el aula se requieren un ambiente alfabetizador, biblioteca con variedad de textos y materiales escritos que permitan obtener información. Las actividades didácticas no pierden el significado social de la lectura y la escritura. Las interpretaciones y producciones escritas aún no convencionales de los niños son “antecedentes psicogenéticos” (Ferreiro, 1997) sobre los cuales se sigue pensando y se construyen las nuevas conceptualizaciones.

Numerosas investigaciones realizadas desde la perspectiva de la psicología genética a partir de la década de 1970 (Ferreiro y Teberosky, 1979 en adelante) mostraron que la adquisición de la lengua

escrita es un proceso prolongado que comienza antes de que los niños ingresen a la escuela; desde muy tempranas edades comienzan a preguntarse por el significado de esas marcas gráficas y a tener hipótesis al respecto. Pero es la institución escuela la que tiene el mandato social de alfabetizar. *“Nadie aprende a leer y a escribir en tiempos breves. La lectura y la escritura exigen tiempos prolongados”* (Torres y Cuter, 2012:17) y además el ingreso efectivo a la cultura escrita *“no es espontáneo, sino que la escuela lo habilita, lo genera, lo promueve, lo facilita; la escuela crea las condiciones didácticas para que los niños actúen como escritores, ejerzan las prácticas de los que leemos y de los que escribimos”* (op.cit, 2012:13).

Sabemos que el aprendizaje es un proceso que implica aproximaciones sucesivas al objeto de conocimiento, en este caso al sistema de escritura, con períodos de organización y reorganización de la información, proceso que se genera a partir de la interacción entre los niños y la lengua escrita como objeto de su actividad cognoscitiva, un proceso psicológico constructivo. El sistema de escritura está constituido por elementos de distinto tipo y valor organizados en distintos niveles del lenguaje (semántico, sintáctico, morfológico, pragmático); por ende, dicho sistema tiene un funcionamiento complejo y específico que es necesario interpretar para poder leer, para poder escribir. Se trata, como dijimos, de un verdadero aprendizaje conceptual, de una construcción de esquemas sucesivos (organizaciones mentales a partir de distinguir determinados elementos y establecer relaciones entre los mismos) que van poco a poco descubriendo los componentes y las relaciones correspondientes; sea que el docente lo comprenda o no, sus alumnos reflexionan mucho acerca de numerosos problemas que la misma escritura les plantea.

Participar de las prácticas sociales de lectura y escritura que se ejercen en nuestra comunidad es la mejor manera de permitir y promover este trabajo intelectual. Por ende, es ineludible atender dicho proceso y las condiciones en que se realiza. Las respuestas esperadas o “correctas” son un punto de llegada (siempre provisorio) y no un punto de partida cuando un niño ingresa a primer grado, y según las condiciones socio-culturales en que han tenido lugar sus experiencias previas con la lengua escrita, este proceso que culminará con el dominio del sistema de escritura alfabético puede insumir los dos primeros años de la escolaridad. Es más, el manejo del sistema alfabético no es un requisito previo para acceder al lenguaje escrito (Lerner, 2001), se aprende en dicho contexto. Investigaciones realizadas desde una perspectiva psicológica constructivista han mostrado, por ejemplo, que niños que aún no leen ni escriben convencionalmente conocen usos, funciones y características de determinados géneros textuales (Teberosky, 1992).

2. Marco metodológico de la investigación

La investigación desarrollada es de carácter descriptivo-exploratorio, ya que en nuestro ámbito no se dispone de investigaciones sobre el tema desde la perspectiva propuesta. Se propuso caracterizar las prácticas de lectura y las prácticas de escritura que desarrollan alumnos de escolaridad primaria a

partir de la implementación de la Unidad Pedagógica, y los modos docentes de evaluar los aprendizajes en alfabetización inicial. Se plantearon en términos de objetivos específicos los siguientes:

- Identificar situaciones de lectura y de escritura que se proponen a los alumnos de 1° y 2° grado en el marco de la implementación de la Unidad Pedagógica.
- Describir las prácticas de lectura y de escritura que desarrollan los alumnos.
- Explorar los modos de evaluar de los docentes (qué y cómo evalúan) respecto a los aprendizajes en lectura y escritura, en el marco de la implementación de la UP.

El trabajo de campo se desarrolló en dos escuelas de la ciudad de Córdoba -que asumieron la implementación de la Unidad Pedagógica de 1° y 2° grado del nivel primario- y contempló:

- El **diseño, realización y análisis de entrevistas** a maestros de primero y segundo grado de ambas escuelas.
- La **recolección, sistematización y análisis de documentos escolares**. Se trabajó con las planificaciones de aula, los instrumentos de evaluación que utilizan los docentes y los informes de evaluación.
- La **recolección y análisis de producciones escritas infantiles** de primero y segundo grado.

Se procedió a la sistematización y análisis –centralmente cualitativo- de los datos relevados en las diferentes fuentes de información antes mencionadas. Se procuró establecer relaciones entre el material recabado en las entrevistas, en los diversos documentos escolares y en las producciones escritas de los niños. Este trabajo puso en evidencia distintos aspectos de la problemática abordada, los cuales se categorizan y presentan en el apartado que figura a continuación.

El enfoque teórico y metodológico que sustenta nuestro trabajo es al mismo tiempo psicogenético, psicolingüístico y psicoeducativo. La perspectiva psicogenética permite comprender numerosos problemas que se suscitan en el ingreso a la cultura escrita, cambiando la mirada sobre el proceso de alfabetización, sobre los sujetos en proceso de alfabetización y sobre el objeto de conocimiento en cuestión.

3. Resultados

3.1. *Las prácticas de lectura y las prácticas de escritura que promueven los docentes*

Leer y escribir son, en la actualidad, una imperiosa necesidad; constituyen prácticas sociales valiosas que se ejercen con diferentes propósitos. En términos didácticos, entendemos por **prácticas de lectura y de escritura** aquellas vinculadas a los quehaceres del lector y del escritor, y que se aproximan a lo que hacen habitualmente quienes leen y escriben fuera de la escuela.

Tal como lo han mostrado las investigaciones psicolingüísticas (Goodman, 1982; Smith, 1983 en Kaufman y Lerner, 2015a), se aprende a leer leyendo, se aprende a escribir escribiendo, es decir que los lectores y escritores se forman participando en actos de lectura y de escritura. Por lo tanto, se

considera que el objeto de enseñanza lengua escrita en la escuela, en la alfabetización inicial, debe tomar como referencia las prácticas sociales de lectura y escritura (Lerner, 2002).

En este punto reflexionamos acerca de las prácticas de lectura y de las prácticas de escritura que desarrollan los alumnos en las escuelas estudiadas.

- En primer lugar, señalamos que las docentes entrevistadas reconocen la presencia de algunos cambios importantes a partir de la implementación de la Unidad Pedagógica de primero y segundo grado en lo que respecta a las prácticas de lectura y escritura que promueven en las aulas.

Se evidencia cierta problematización en lo que respecta a “qué es leer” y “qué es escribir”, dando cuenta de una preocupación por asumir un posicionamiento diferente en la enseñanza de la lectura y la escritura. Dicho posicionamiento no resulta fácil ni inmediato. Las docentes señalan que sus procesos de formación inicial contrastan fuertemente con los modos de enseñar y aprender que se intentan en el marco de la Unidad Pedagógica. En este sentido, el trabajo colaborativo entre docentes y equipo directivo, así como los espacios de deliberación en torno a la enseñanza permiten pensar juntos en un proyecto que incluya a todos los niños y a todas las niñas, espíritu central de la resolución CFE N° 174/12.

Así lo expresaba una de las docentes entrevistadas:

(...) nosotras venimos de la vieja escuela / así que / nos costó muchísimo implementar la unidad pedagógica / (...) / me resultó bueno porque nosotras / trabajamos en grupo / con las otras docentes / nos ayudábamos mucho / entre nosotras / la forma de planificar también (...) / y ahora con proyectos / con secuencia didáctica / las actividades habituales todo eso / nos costó muchísimo

Lo señalado por las docentes revela un trabajo colaborativo incipiente que, como señala Terigi (2015), si bien la Unidad Pedagógica requiere una mayor responsabilización individual de cada maestro, su desarrollo se produce en condiciones institucionales de trabajo colaborativo entre docentes de primer ciclo, directivos y supervisores. “Hay acuerdos institucionales de trabajo, recursos que son compartidos en el nivel institucional, intercambios con otros colegas (...) y todo otro conjunto de iniciativas que dan espesor institucional al trabajo de enseñar” (p. 21)

- Otro aspecto a destacar son los notables esfuerzos que realizan las docentes para presentar situaciones en las que leer y escribir sea necesario y tenga sentido, y no simplemente actividades descontextualizadas. Procuran que en las aulas se lea y se escriba una variedad de textos, favoreciendo que los niños interactúen con textos auténticos en sus portadores “reales”, intentando superar las versiones escolares que ofrecen, con frecuencia, los manuales.

En las entrevistas señalan que, con anterioridad a la implementación de la Unidad Pedagógica, centraban la enseñanza en el conocimiento de las letras, comenzando con las vocales:

(...) antes trabajaba con las vocales como le decía primero / hubo un año que empecé con los sonidos / (...) / y a dar todo un conjunto de letras (...) / este año ya utilicé referentes / eso me acompañó mucho más / se avanzó mucho más con los referentes

Esta maestra entiende por referentes la escritura de la fecha, los nombres de los niños, el calendario, el informe diario sobre el tiempo, etc., que los chicos consultan cuando buscan información sobre la escritura. El supuesto que orientaba las anteriores prácticas de enseñanza se sustentaba en la idea de que no es posible enseñar a leer y escribir si no se enseñan primero todas las letras. Poco a poco, dichos supuestos comenzaron a revisarse en el marco de una perspectiva diferente del objeto de enseñanza; además del sistema alfabético de escritura, la lengua escrita asume en plenitud sus significados y posibilidades en el marco de la cultura escrita del presente.

También expresan que actualmente promueven, con mayor frecuencia, situaciones de lectura y de producción de variados tipos de textos de circulación social, cuidando que revistan un sentido personal para los niños. Recordemos con Lerner (2009) que es fundamental *“presentar una versión de las prácticas de lectura y escritura que permita a todos los niños apropiarse de su sentido”* (p. 5).

- • Las docentes destacan el papel que asume en el aula la presencia de *“carteles con nombres”* que les sirven de *“referentes”* para los chicos al momento de escribir: *“los nombres propios de cada niño”, “los meses del año”, “los días de la semana”,* etc. Se trata de escrituras a las que, en principio, se remite a los niños -cuando están escribiendo o leyendo- y a las que luego los alumnos recurren con creciente autonomía, en tanto constituyen una valiosa fuente de información para el desarrollo de nuevas escrituras.

- Ciertas actividades, antes rutinarias, ahora han cobrado otra importancia: las maestras señalan que otorgan un lugar relevante a aquellas instancias de lectura y de escritura que, por ser cotidianas, se instalan entre los niños como prácticas habituales dentro y fuera de la escuela (leer y/o escribir la fecha, la organización del horario del grado, los nombres de los alumnos, el calendario, el tiempo, el registro de préstamo de libros de la biblioteca de aula, la agenda de títulos de libros que han seleccionado para leer, etc.).

- Verificamos que las docentes entrevistadas manifiestan que en el aula tienen lugar las así llamadas *“situaciones fundamentales de lectura y escritura”* en las que los niños: a) leen a través del docente b) leen por sí mismos c) escriben a través del docente d) escriben por sí mismos. En el caso de la alfabetización inicial, la importancia de trabajar estas situaciones fue puesta de relieve por numerosas investigaciones didácticas (Lerner, 2004; Castedo, 2000; Molinari, 2000; Kaufman, 2009, 1998 entre otras). Se trata de situaciones que *“constituyen verdaderos desafíos para que los alumnos pongan en juego y avancen en sus posibilidades de producir e interpretar textos desde muy pequeños”* (Kaufman y Lerner, 2015 a:14).

▪ Han otorgado mayor relevancia al uso de la biblioteca, reconociendo el papel central que ella tiene en la alfabetización inicial, así como a la selección de literatura de calidad para compartir con los niños. De manera asidua y sistemática recurren a una gran variedad de materiales de lectura, generando condiciones de disponibilidad y acceso a dichos recursos por parte de los niños.

Sabemos que para avanzar en el proceso de alfabetización es necesaria la presencia de textos y de usuarios de textos. La escuela se constituye, así, en *“un ambiente donde los objetos y modos de actuar, propios de la cultura letrada, estén presentes diariamente”* (Nemirovsky, 2009 p.3).

En lo referente a la lectura de cuentos, texto predilecto y habitual en 1° y 2° grados, una actividad frecuente gira en torno a un espacio de intercambio entre lectores, posterior a la lectura. Los niños comparten comentarios sobre el contenido del cuento leído e intercambian interpretaciones diversas. Esta instancia suele ser el punto de partida para el desarrollo de otras actividades de lectura y escritura en días sucesivos.

▪ Las docentes hacen referencia, también, a propuestas de lectura y escritura enmarcadas en diferentes proyectos acerca de animales, de plantas, del campo y de la ciudad, entre otros temas, que les dan mayor significado. Aquí los niños enfrentan los problemas que surgen cuando se lee y se escribe para aprender y compartir con otros lo aprendido. Ello supone concebir como contenido de enseñanza los usos de la lectura y escritura como instrumentos de adquisición de conocimientos sobre el mundo social y natural, como lo proponen documentos curriculares vigentes (Gobierno de la ciudad de Buenos Aires, Lengua- Documento de trabajo N° 4, 1997; Diseño Curricular de la Educación Primaria, Provincia de Córdoba, 2012).

Como recuerdan Kaufman y Lerner (2015 a) cuando el objeto de enseñanza se presenta en toda su complejidad y se concibe al aprendizaje como un proceso que avanza según aproximaciones sucesivas, el tiempo didáctico se distribuye según distintas modalidades organizativas: a) proyectos de interpretación y producción de textos orientados hacia la elaboración de un producto con un destinatario concreto, b) actividades habituales que se reiteran en forma sistemática y previsible a lo largo del año escolar y c) secuencias de situaciones que no tienen un producto, como en el caso del desarrollo de proyectos, con una duración restringida. Estas modalidades se articulan a lo largo del año escolar y coexisten. *“La articulación de diferentes modalidades organizativas (...) favorece la presentación escolar de la lectura y la escritura como prácticas sociales complejas y la apropiación progresiva de estas prácticas por parte de los alumnos”* (p. 22).

- Al analizar los cuadernos de los niños identificamos las siguientes actividades:
- Escritura y/o lectura de nombres (nombres propios, nombre de los meses del año, de los días de la semana, etc.).
 - Escritura acompañada de contexto material (textos de circulación social que se presentan acompañados de dibujos, fotos o imágenes, en su soporte habitual).

- Escritura y/o lectura de listas. En tanto texto discontinuo, se especifican en ellas elementos de un mismo campo semántico. La disposición de los elementos contribuye a que los escritores debutantes puedan concentrar sus esfuerzos en el sistema de escritura: cuántas letras, cuáles y en qué orden.

- Escritura y/o lectura de rótulos en tanto ofrecen información de fácil lectura. Rotular imágenes es una propuesta frecuente en la que los niños escriben en un contexto que conocen bien: saben qué escribir y se concentran en cómo hacerlo.

- Escritura y/o lectura de textos de estudio, en el marco de proyectos didácticos en Ciencias Sociales y Ciencias Naturales.

▪ No obstante lo anterior, en ocasiones, las actividades que se pueden observar en los cuadernos de los alumnos asumen un sentido preponderantemente escolar y desvinculado de los propósitos de la actividad desplegada. Otras veces, propuestas de lectura y escritura que tienen una potencialidad mayor, se ven reducidas a actividades de corte más tradicional. Un ejemplo de ello lo constituyen situaciones en las que el trabajo que se realiza luego de la lectura de un cuento que integra las “Colecciones de aula”- cajas de libros de literatura infantil y de ciencias, de gran calidad que fueron entregadas por el Ministerio de Educación de la Nación para que integraran la biblioteca-, si bien se abre un espacio de intercambios entre lectores en torno a lo leído, se limita a que los alumnos respondan por escrito una serie de preguntas acerca del contenido del mismo, donde deben re-narrar la historia con el objeto de “dar cuenta de lo comprendido”.

3.2. Las prácticas de evaluación en alfabetización inicial

Entendemos por prácticas de evaluación aquellas desarrolladas por los docentes para dar cuenta de los avances de los niños en lectura y escritura. Interesa conocer qué contenidos se evalúan, cuándo y qué instrumentos se utilizan para evaluar los aprendizajes.

Recordemos que desde posicionamientos pedagógicos tradicionales las evaluaciones muestran lo que los niños ignoran y no permiten la comparación con lo que saben; además en ellas con frecuencia se miden saberes lingüísticos desvinculados de las prácticas sociales de lectura y escritura (Kaufman, Gallo y Wuthenau, 2009). Pero como recuerdan en un documento reciente Kaufman y Lerner (2015 b), la evaluación es un aspecto constitutivo de la enseñanza. Es decir, se debería evaluar la enseñanza y no sólo los conocimientos de los alumnos. Desde esta nueva perspectiva, se incluyen un conjunto de procedimientos que utilizan los docentes para coordinar la enseñanza con los progresos y necesidades de los alumnos; se trata de orientar o re-orientar la enseñanza, lo que supone conocer los procesos de aprendizaje de los alumnos, obtener información sobre el estado de sus conocimientos y tomar decisiones sobre las modos más adecuados para ayudarlos a avanzar.

▪ A partir del material recogido, constatamos que las docentes evalúan al inicio del año escolar a través de las pruebas de diagnóstico, pero también lo hacen diariamente a través de distintas

situaciones de escritura en el pizarrón y actividades de lectura, y en determinados momentos del año a través de evaluaciones escritas de corte más tradicional. Sobre la evaluación diaria una docente expresa:

Sí también / y del / el trabajo que ellos pasan / al frente / a trabajar / porque ellos mismos pedían pasar al pizarrón a escribir y todo / también evaluaba eso / tenía la evaluación diaria del trabajo / de los cuadernitos de ellos / y el de evaluación que hacemos una vez al año para ver (...) el avance que ellos han tenido en su escritura / en la forma de escribir /

▪ Respecto a las evaluaciones escritas que se toman en momentos particulares del año, cada fin de trimestre, una docente señala que es necesario realizarlas en virtud de las expectativas familiares sobre los progresos de sus hijos:

Sí / pero como ya venía evaluando todos los días / eso era para un control para los papás porque ellos pedían /

Sin duda, lo anterior es digno de toda consideración. El problema lo constituye la relación entre lo trabajado en el aula cotidianamente y las pruebas de fin de trimestre. Al analizar los archivos en los cuales las escuelas conservan todas las evaluaciones anuales (cuadernos de evaluación y legajos de cada alumno donde constan las evaluaciones diagnósticas) se observa que las actividades que las docentes utilizan para evaluar son:

- Dictado de palabras / dictado de oraciones
- Escrituras a partir de imágenes
- Actividades de escritura en las que se debe unir el nombre que corresponde a cada imagen con una oración o frase
- Escuchar la lectura de un texto a cargo del docente y luego responder preguntas por escrito

Si bien, como ya señalamos, en las clases las docentes implementan una serie de propuestas de enseñanza en lectura y escritura novedosas, con mayor significatividad para los niños -sugeridas en el diseño curricular y en los documentos de la UP- dichas propuestas y los aprendizajes que conllevan no siempre son recuperadas en las evaluaciones formales.

Se puede inferir cierta intención de superar la “prueba escrita” y la “toma de lectura en voz alta”, pero la evaluación escrita que diseñan se corresponde, todavía, con las evaluaciones más tradicionales; en su mayoría, las actividades propuestas se presentan desprovistas de situaciones comunicativas precisas. Este tipo de evaluaciones frecuentemente miden saberes lingüísticos desvinculados de las prácticas sociales de lectura y escritura, como recuerdan Kaufman, Gallo y Wuthenau (2009), y no permiten identificar lo que los niños saben.

▪ En las entrevistas procuramos profundizar en la comprensión que las maestras tienen de los progresos infantiles en lectura y escritura en el marco de la UP. Las docentes entrevistadas coinciden en afirmar que la implementación de la Unidad Pedagógica resulta favorable tanto para los alumnos como para el maestro porque, al continuar éste con el mismo grupo en primero y segundo grado, puede acompañarlos mejor en el proceso de aprendizaje dado que conoce de los avances que cada uno va logrando en las posibilidades de leer y escribir. Así lo expresaba una docente:

sí / claro / porque no se corta ahí / antes vio que se cortaba en primer grado / después la maestra al año siguiente retomaba / tenía que volver a conocer el grupo y todo eso / en cambio así nosotras ya conocemos al grupo (...) hasta dónde ellos llegan y poder trabajar con ellos / seguir / continuando / trabajando con ellos

Como señalan Kaufman y Lerner (2015 b) *“es fundamental concebir la evaluación en términos de progresos y no de logros predeterminados. En relación con la alfabetización inicial, los puntos de partida de los alumnos de un grupo suelen ser muy diversos. Por esta razón evaluamos los avances de cada niño va realizando durante el año, comparándolos con su estado de conocimiento anterior (p.32).*

Las docentes reconocen que, a lo largo de los dos años de la Unidad Pedagógica, todos los alumnos progresan en sus aprendizajes en lectura y escritura, teniendo en cuenta la diversidad de puntos de partida de cada uno en este terreno. No obstante, se evidencian dificultades al momento de explicitar los criterios que utilizan para valorar progresos en las escrituras y lecturas que los niños realizan cuando todavía no leen y escriben de manera convencional. Nos referimos a las escrituras antecesoras, que se corresponden con los distintos niveles de conceptualización del sistema de escritura alfabético, que se van desarrollando en interacción con el objeto de conocimiento, y que revelan distintos y sucesivos modos de interpretación del sistema. Estas lecturas y escrituras no son tomadas en consideración como aproximaciones o interpretaciones válidas.

Las docentes centran los avances en lectura y escritura recién en el momento en que los niños pueden establecer relaciones entre la marca gráfica y la pauta sonora del habla, el punto de llegada al principio alfabético. Así lo expresan:

ya empezaba él a escribir las letras / a reconocer los sonidos / ah la eme de mamá / algunos sonidos / pero lo que no hacía al principio de año / sin las vocales nada / ponía indistintamente / se fijaba en las letras y él ponía cualquier letra / pero ahora el recién está empezando a querer escribir / y es lo que hacían los chicos / los otros compañeros a principio de año.

Sigue vigente la visión instrumentalista que concibe la adquisición de la lengua escrita en términos de aprendizaje de un código.

Una docente, frente a la escritura de un niño que recientemente había reconocido el principio de fonetización de la escritura, señalaba:

no / recién ellos ahora están aprendiendo / ellos recién ahora / yo digo que el año que viene / si yo continúo trabajando con ellos si van a llegar / los contenidos los van a aprender / pero eso es lo primordial primero / la escritura /

En todos los casos el foco de la evaluación parece estar puesto en identificar si el alumno logra la producción de escrituras completas, esto es, escrituras alfabéticas que suponen la distinción de los fonemas con sus grafemas correspondientes:

él decía eh /o sea él escribía árbol / yo le decía la a / todo le deletreaba / y él escribía / y en la otra evaluación / en la otra actividad le digo yo / ah la de / ah “la a de Aylín / la ere de Rocío” / y así / si él / si ya reconocía algunas letras / por lo menos si ya reconocía algunas letras / eso es lo que yo evaluaba /

el avance / el avance del niño / el avance me fijo / si él / si ya reconocía algunas letras / por lo menos si ya reconocía algunas letras / eso es lo que yo evaluaba // es decir que cuando / cuando tenía que pensar en escribir una palabra eh / iban dando sólo las letras y vos evaluabas si la conocía o no / utilizan las letras correspondientes con los sonidos, pero hay que ayudarlos a escribir / acompañarlos

Lo anterior, muestra las dificultades que aún persisten en las maestras respecto a la consideración de los procesos de cada niño y la valoración de los progresos de cada uno.

▪ Al ser consultadas sobre los modos de intervenir cuando los niños escriben de modos no convencionales, la mayoría de las docentes coinciden con las siguientes descripciones:

escribe hasta oraciones con mucha ayuda / pero yo le digo / la / llll / la ele / la a / la / “ahh la a” / ... / y les tengo que decir / la ele / con la ele se da cuenta, pero en el sonido no /

cuando decíamos “miércoles” / y la ere no y no reconocían / con los nombres trabajé mucho / con los nombres / yo les decía la rrr / y por ahí / la de Rocío / ahí nomás / ahí nomás / pero / hasta actualmente / las vocales / es la a de árbol / la e de elefante /... / y la i de indio /

que lo vuelvan a leer / porque la mayoría de mis alumnos ya leen / que lo vuelvan a leer o yo se los leía y qué pasaba / ellos ahí nomás se daban cuenta /... / ahí nomás dicen “ah me equivoqué” / se ríen / y borran y escriben bien la palabra

lo volvíamos a leer / yo / ahí no dice conejo dice / cono / cono / qué le faltará ahí / y ahí hasta que él avanzara / hasta que llegara a tratar de escribir la palabra conejo / pero de los tres que / yo les tengo que ir diciendo las palabras / sino no lo hacen /

Estas intervenciones docentes apuntan a reforzar la distinción de los aspectos fonológicos de la escritura y completar la producción escrita infantil con las letras que faltan de modo tal que la escritura resultante sea alfabética convencional. Lo planteado muestra que no les resulta fácil a las docentes entrevistadas reconocer los indicadores de avance en los aprendizajes que tienen lugar en el dominio de la lengua escrita.

▪ Respecto a aquellos niños que no registran progresos significativos en sus estrategias lectoras y en su conceptualización sobre el sistema de escritura, las docentes refieren promover la escritura colaborativa en el pizarrón. Escribir con otros resulta más beneficioso que escribir solo, se generan interesantes reflexiones acerca del escribir y de lo escrito. Así lo expresa una docente, al referirse a situaciones de escritura colectiva

he visto avances porque a mí me parece que me ayudó esto de que ellos pasen al frente / eso / eso yo he visto avances / todos los días / al pasar a la pizarra vos veías que cada día tenían más soltura para escribir /

Los docentes verifican resultados favorables en el desarrollo de este tipo de situaciones ya que brindan posibilidades diferentes a las que se plantean habitualmente, promoviendo una actividad de escritura "en colaboración", se favorece el intercambio que tiende a ayudar a los niños que más lo necesitan.

Pese al desarrollo de propuestas como la anteriormente señalada, no se verifica en los docentes, una comprensión de la evolución de los aprendizajes que permite progresar en la realización de determinadas actividades, se sigue relacionando solo con la hipótesis maduracionista. Al referirse al tiempo que cada niño necesita para aprender, se reitera esta perspectiva:

lo que sí / el cambio que yo pude ver / o sea lo que a mí me encantó / fue que por ejemplo / algunos chicos quedaron como más flojos digamos entre comillas que no llegaron eh / a alfabetizarse completamente / por qué / porque ellos tienen una / una madurez distinta a lo mejor a otros chicos / nosotras tenemos que esperar al chico /

lo voy a esperar / porque la UP es que nosotros lo acompañemos en este proceso / (...) / vamos a ver cómo ingresa el año que viene

Como vemos, en estrecha relación con cierta concepción maduracionista, algunas docentes hacen referencia a cierta "pedagogía de la espera". Desde esta perspectiva, el docente debe "esperar a que "madure". Dicha "madurez" se define como algo que el sujeto debe traer consigo, que es independiente de las condiciones de aprendizaje escolar sin poner de relieve la centralidad que tiene la

intervención docente para ayudar a avanzar a los alumnos en su proceso de alfabetización inicial (Ferreiro, 1997).

De las respuestas obtenidas en relación a este aspecto de la tarea docente se infiere que todavía queda mucho por trabajar en lo que respecta a las posibilidades de comprender las escrituras no convencionales -antecesoras de la escritura alfabética- como parte de un proceso constructivo. Sus modos de evaluar, así como sus modos de intervenir para promover avances en los aprendizajes de los alumnos no parecen haberse modificado de modo sustantivo con respecto a lo que eran las intervenciones tradicionales en la enseñanza y evaluación de la lectura y la escritura.

4. Conclusiones

El estudio realizado permitió caracterizar las prácticas de lectura y las prácticas de escritura que desarrollan alumnos de escolaridad primaria a partir de la implementación de la Unidad Pedagógica, y los modos docentes de evaluar los aprendizajes en alfabetización inicial. Los resultados son coincidentes en ambas escuelas estudiadas. En relación a la perspectiva pedagógica que sustenta la Unidad Pedagógica y a las nuevas propuestas de lectura y de escritura se observa, en general, una apropiación parcial. Son considerados por parte de las docentes algunos criterios que pueden sustentar una superación de las prácticas anteriores, a saber:

-un reciente descubrimiento de la actividad intelectual infantil en el dominio de la lengua escrita, lo que se traduce en intervenciones y evaluaciones que, de alguna manera, alientan a los niños a seguir pensando para avanzar en sus aprendizajes.

-un conocimiento incipiente de los procesos cognitivos infantiles implicados en el ingreso a la cultura escrita.

-un intento por acompañar de modo más cercano a los alumnos que demuestran mayores “dificultades”, dedicándoles más tiempo y promoviendo sus actividades.

-la incorporación de propuestas didácticas nuevas, aún cuando no se comprenda totalmente su relación con determinados aspectos de los procesos de aprendizaje de la escritura.

Se observa diversidad de actividades de lectura y escritura que se despliegan con continuidad: situaciones en las que tiene sentido que el adulto lea a los niños y situaciones en las cuales resulta necesario para los niños leer y escribir por sí mismos. También se desarrollan “situaciones intermedias” (Lerner, 2009), por ejemplo escrituras provisionales o borradores, en las que la lectura y la escritura son compartidas, en alternancia, por docentes y alumnos.

Las docentes priorizan situaciones de lectura y de escritura orientadas al logro de un propósito social, para cuya consecución es relevante leer y escribir. A pesar de ello, las actividades que realizan, en especial al evaluar los aprendizajes infantiles, muchas veces no se corresponden con aquellos propósitos y no incluyen los aprendizajes que los alumnos desarrollaron efectivamente.

Recordemos que la evaluación, en tanto un aspecto constitutivo de la enseñanza (Kaufman y Lerner 2015 b), supone un conjunto de procedimientos que utilizan los docentes y que debería servir para coordinar la enseñanza con los progresos y necesidades de sus alumnos.

En las evaluaciones propuestas por los docentes esta función parece ser difícil de implementar, si bien se advierte la búsqueda por encontrar caminos adecuados para acompañar a los alumnos en sus aprendizajes, no es sencillo coordinar la enseñanza con los avances progresivos de los niños. Aunque los avances sustantivos en lo que respecta a investigación didáctica en el ámbito de la lengua escrita, tal como plantea Lerner (1994) *“han permitido conceptualizar cada vez mejor las condiciones que deben reunir las situaciones de aprendizaje, los requisitos y las características de la intervención docente, la función de la planificación, los parámetros en que se basa la evaluación”* (p. 24), promoviendo un cambio de perspectiva en la propuesta didáctica vigente, llevar estos cambios al día a día en las aulas está lejos de ser inmediato.

Concebir a las prácticas sociales de lectura y escritura como objeto de enseñanza supone un posicionamiento didáctico que incorpore una renovada concepción del objeto de enseñanza, acorde con investigaciones psicolingüísticas y didácticas más recientes, las que muy posiblemente no formaron parte de la trayectoria formativa de los docentes. Coincidimos con Nemirovsky (1998 en Lerner, 1994) cuando señala que dicho cambio de perspectiva en relación con la alfabetización *“entra en contradicción no sólo con lo que estudió en la etapa de formación profesional, sino con su historia como alumno y las creencias avaladas socialmente respecto a cómo se aprende”* (p. 5).

Los resultados de nuestra investigación nos conducen a señalar la necesidad de habilitar espacios de reflexión y capacitación docente, a fin de que los maestros dispongan de herramientas conceptuales para sustentar nuevos enfoques sobre el objeto de enseñanza y para interpretar mejor los procesos de aprendizaje en el dominio de la lengua escrita. En este sentido, consideramos prioritario fortalecer los espacios de capacitación en servicio, a fin de profundizar en el conocimiento de la evolución psicocognitiva (psicogenética) que supone la alfabetización y los intercambios socio-cognitivos que la alimentan. Asimismo, si pretendemos que la enseñanza acompañe al aprendizaje, se requiere también de capacitación que ponga a su alcance las recientes investigaciones didácticas en este campo.

Podríamos decir que los docentes con que trabajamos se encuentran en transición entre los supuestos, definiciones y criterios de la didáctica tradicional de la lengua escrita y las nuevas perspectivas y posibilidades que abrió la UP.

5. Referencias

- Castedo, M. (2000) Leer y escribir en el primer ciclo de la EGB. En A.M. Kaufman (comp.), *Letras y números alternativas didácticas para Jardín de Infantes y Primer ciclo de la EGB* pp. 73-160. Buenos Aires: Santillana.
- Ferreiro, E. (1997). *Alfabetización. Teoría y práctica*. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI editores.

- Gobierno de la ciudad de Buenos Aires (1997) Lengua- Documento de trabajo N° 4. Actualización Curricular. Recuperado de <http://bde.operativos-ueicee.com.ar/documentos/66-lengua-documento-de-trabajo-no-4-actualizacion-curricular-practica-de-la-lectura-practica-de-la-escritura-un-itinerario-posible-a-partir-de-cuarto-grado>
- Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Dirección General de Planeamiento e Información Educativa (2012). *Diseño Curricular de la Educación Primaria 2012-2015*. Córdoba, Argentina.
- Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación. Secretaría de Estado de Educación. Subsecretaría de Estado de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Dirección General de Educación Inicial y Primaria. Dirección General de Institutos Privados de Enseñanza. Dirección General de Educación Superior. (2013a) *La Unidad Pedagógica: Cómo posibilitar las trayectorias escolares y los aprendizajes de los niños*. Recuperado de: <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/UnidadPedagogica/Unidad%20pedagogica%20Fasciculo%201.pdf>
- Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación. Secretaría de Estado de Educación. Subsecretaría de Estado de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Dirección General de Educación Inicial y Primaria. Dirección General de Institutos Privados de Enseñanza. Dirección General de Educación Superior. (2013b) *La Unidad Pedagógica: Trayectorias escolares y apropiación del lenguaje escrito*. Recuperado de: <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPECCBA/publicaciones/UnidadPedagogica/Unidad%20Pedagogica%20Fasciculo%202%2017-4-13.pdf>
- Grunfeld, D. (2012). *La palabra escrita y la palabra oral al final de la sala de 5 años. Contraste entre dos propuestas de enseñanza en escuelas públicas* (Tesis de Maestría). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP, La Plata, Argentina.
- Kaufman, A.M. (1998). *Alfabetización temprana... ¿y después? Acerca de la continuidad de la enseñanza de la lectura y la escritura*. Buenos Aires: Santillana.
- Kaufman, A.M. (coord.) (2009). *Leer y escribir: el día a día en las aulas*. Buenos Aires: Aique.
- Kaufman, A.M., Gallo, A. y Wuthenau, C. (2009). ¿Cómo evaluar aprendizajes en lectura y escritura? Un instrumento para Primer ciclo de la escuela primaria. *Lectura y vida*, año 30, núm 2, pp. 14-29.
- Kaufman, A.M. y Lerner, D. (2015a). Documento Transversal 1, *La Alfabetización Inicial*. Alfabetización en la Unidad Pedagógica. Especialización Docente de Nivel Superior. Ministerio de Educación Presidencia de la Nación. Nuestra Escuela. Programa Nacional de Formación Permanente. CABA, Argentina. Recuperado de http://universidadesup.fahce.unlp.edu.ar/materiales/materiales-del-postitulo/DT1_XII_ISBN.pdf/view
- Kaufman, A.M. y Lerner D. (2015 b) *Seminario acerca de la Evaluación I*. Alfabetización en la Unidad Pedagógica. Especialización Docente de Nivel Superior. Ministerio de Educación Presidencia de la Nación. Nuestra Escuela. Programa Nacional de Formación Permanente. CABA, Argentina. No publicado.
- Kuperman, C. (2014). *La lectura en dos contextos de enseñanza. Conocimiento sobre cuentos y enciclopedias en niños pequeños de escuelas públicas* (Tesis de Maestría). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP, La Plata, Argentina.
- Lerner, D. (1994). Capacitación en servicio y cambio en la propuesta didáctica vigente. *Lectura y vida*, año 15, núm 3, pp. 33-54.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lerner, D. (2002). *Atreverse. Función social de la lengua escrita*. Entrevista. Suplemento digital de la Revista La Educación en nuestras manos núm 66 julio 2002 Recuperado de <http://redesenlecturayescritura.blogspot.com.ar/2008/03/entrevista-delia-lerner.html>
- Lerner, D. (coord.).(2004). *Quehaceres del lector y adquisición del sistema de escritura*. Diseño Curricular para la escuela primaria (pp.366-372). Dirección de Planeamiento de la Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. Recuperado de http://www.wECW.ORG/EScuelaverano_lectura.pdf
- Lerner, D. (2009). *Más allá de las querellas; la escuela pública y el derecho a aprender a leer y escribir*". Ponencia presentada en Encuentro Inaugural de la Primera Cátedra Nacional de Alfabetización Inicial. "Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la Nación. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. Dirección Nacional de Educación Primaria. Área de Capacitación Docente. Flores, M., Lerner, D. y Melgar, S. 10 de agosto de 2009.
- Ministerio de Educación. Consejo Federal de Educación. (2012). Resolución CFE N° 174/12 Buenos Aires. Recuperado de http://portales.educacion.gov.ar/infid/files/2013/04/Res-CFE-174_12.pdf
- Molinari, M.C. (2000) Leer y escribir en el Jardín de Infantes. En A. M. Kaufman (comp.), *Letras y números alternativas didácticas para Jardín de Infantes y Primer ciclo de la EGB* pp. 15-21. Buenos Aires: Santillana.

- Nemirovsky, M. (2009). La escuela: espacio alfabetizador. En M. Nemirovsky (coord.) *Experiencias escolares con la lectura y la escritura*. Barcelona: Editorial Graó.
- Teberosky, A. (1992). *Aprendiendo a escribir*. Barcelona: ICE/Horsori.
- Terigi, F. (2015). Módulo 0 *Fundamentos político-pedagógicos: La alfabetización inicial en la unidad pedagógica*. Alfabetización en la Unidad Pedagógica. Especialización Docente de Nivel Superior. Ministerio de Educación Presidencia de la Nación. Nuestra Escuela. Programa Nacional de Formación Permanente. CABA, Argentina. Recuperado de http://universidadesup.fahce.unlp.edu.ar/materiales/materiales-del-postitulo/Modulo%20%20completo_VF.pdf/view
- Torres, M. y Cuter, M. E. (2012). *La alfabetización en los primeros años de la escuela primaria*. Serie Temas de Alfabetización. Módulo 2. Cátedra Nacional de Alfabetización Inicial. Presidencia de la Nación. Ministerio de Educación. Recuperado de <http://curriform.me.gov.ar/primaria/file.php/1/18.2.AlfabetizacionModulo2baja.PDF>
- Zuccalá, G. (2015). *Producir textos en los inicios de la escolaridad: la producción de textos orales, dictados a un adulto y escritos, en sala de 5 y primer grado. Comparación entre enfoques pedagógicos diferentes*. (Tesis de Maestría). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP, La Plata, Argentina.