



**Federación Internacional de Fe y Alegría**  
Movimiento de Educación Popular Integral  
y Promoción Social

## **PROYECTO DE ALFABETIZACIÓN Y LECTOESCRITURA**

### **Una Experiencia de Fe y Alegría en Argentina**

Informe de sistematización elaborado por:  
**María Paula Goncalves Borrega**

Responsable nacional:  
**Silvana Gyssels**

**Enero 2003**

**Proyecto: “Calidad Educativa y Experiencias Significativas en Fe y Alegría”  
Financiado por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID)**

## INDICE

Introducción .....	3
1. Fases del Proyecto .....	4
2. Antecedentes .....	5
2.1. Diagnóstico de situación .....	5
2.2. Concepciones previas al trabajo .....	7
3. Ejes claves del Proyecto. ....	8
3.1 Justificaciones teóricas.....	8
3.2. Gestionar la lectoescritura.....	10
3.3. Estrategia de formación docente.....	11
4. Objetivos .....	11
5. Implementación del cambio.....	12
5.1. Los centros participantes.....	12
5.2. El niño: algunas características.....	14
5.3. El docente: algunas características.....	15
6. Concreción de la planificación.....	17
6.1. Diagnóstico participativo.....	17
6.2. Dotación de material didáctico a los centros: la biblioteca.....	18
6.3. Sensibilización del vínculo.....	19
6.4. Proyecto de lectoescritura .....	21
Conclusiones .....	26
Bibliografía. ....	28
ANEXO 1. Trabajos anteriores de consulta. ....	30
ANEXO 2. Encuentros de coordinadores pedagógicos.....	33
ANEXO 3. Material didáctico enviado a los Centros. ....	36
ANEXO 4. Encuentro para docentes de primer ciclo adolescentes y adultos.....	43
ANEXO 5. Devolución de Pruebas – Año 2001 .....	46

## **Introducción**

La propuesta del Proyecto de Alfabetización y Lectoescritura para centros de Fe y Alegría Argentina se realizó, desde su implementación, en el contexto de una profunda crisis política y socioeconómica. Durante este período, se produjo una disminución de la responsabilidad del Estado en ofrecer calidad y servicios al sistema educativo nacional; hubo un cambio de políticas y reducción de presupuestos hacia los programas que colaboraban en infraestructura, materiales y propuestas pedagógicas para las escuelas de los sectores más carenciados.

En el año 1996, nació en Argentina Fe y Alegría en las provincias de Corrientes, Chaco, Jujuy, Misiones y Salta, principalmente en comunidades urbano marginales de extrema pobreza en el norte del país.

Fue una etapa que se caracterizó por la apertura de centros, con la preocupación por un proceso de trabajo con la comunidad. Simultáneamente, se producía el crecimiento vegetativo de cursos, ciclos, matrícula escolar y la incorporación de docentes al proyecto.

En el año 1999, se comenzó la implementación del proyecto de lectoescritura, cuando ya se habían completado los tres primeros años del primer ciclo de E.G.B. Los centros afectados por el Proyecto, en el primer, año fueron los centros de Alberdi , Taco Pozo, Bella Vista, Ongay, Solidaridad y Perico; en el 2001, se incorporaron Embarcación y Puerto Piray.

En el año 2002, los ocho centros de FyA Argentina de educación formal participaban de la experiencia conjuntamente con los centros de apoyo escolar de Monterrico y Embarcación.

El contexto era de mucha movilidad institucional y de atención a múltiples frentes y dificultades; la necesidad de acercar y construir una propuesta de alfabetización y lectoescritura fue considerada tan básica como urgente para nuestros centros. Por ese motivo, junto con la exigencia de establecer una propuesta que nos ayudara a conformar una estrategia de formación docente participativa, se consideró básico definir un proyecto integrador que encauzara la calidad educativa que Fe y Alegría busca como movimiento de educación popular.

“Los hijos del analfabetismo son alfabetizables; no constituyen una población con patología específica que debe ser atendida por sistemas especializados de educación; ellos tienen derecho a ser respetados como sujetos capaces de aprender.”

Emilia Ferreiro (1996) Rectificación de e

## 1. Fases del Proyecto

Se concibió el proyecto en tres fases, que se implementarían en diferentes años. Tanto la primera fase como la segunda se realizaron principalmente desde la coordinación nacional, y fue a partir de la “implementación de la planificación” cuando aparece un mayor compromiso y participación de los centros, hasta llegar a la etapa de “Proyecto de Lectoescritura”, la cual demanda más esfuerzos y trabajo de las instituciones.

<b>FASE 1</b> 1º año	<b>FASE 2</b> 2º año	<b>FASE 3</b> 6º año
<b>ANTECEDENTES E IDEACIÓN</b>	<b>CONCRECIÓN DE LA PLANIFICACIÓN</b>	<b>REVISIÓN Y EVALUACIÓN</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diagnóstico de situación.</li> <li>- Concepciones previas.</li> <li>- Justificaciones teóricas.</li> <li>- Gestionar lectoescritura.</li> <li>- Estrategia de formación docente.</li> <li>- Objetivos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Implementación del diagnóstico participativo.</li> <li>- Dotación del material didáctico.</li> <li>- Sensibilización del vínculo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rectificación de estrategias.</li> <li>- Revisión de la situación general de cada centro.</li> <li>- Evaluación del proyecto</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- IMPLEMENTACIÓN DEL CAMBIO.</li> </ul>	<p style="text-align: center;">3º, 4º y 5º año.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- PROYECTO DE LECTOESCRITURA</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- PLANTEO DE NUEVAS ESTRATEGIAS PARA LOS CENTOS QUE NO ALCANZARON LOS OBJETIVOS</li> </ul>

Esta sistematización recoge el trabajo realizado hasta el 3º año de ejecución; las etapas y la fase siguientes se están ejecutando y se están realizando los ajustes y revisiones necesarias.

## 2. Antecedentes

En 1999, se conformó la dirección nacional de Fe y Alegría Argentina, junto con ella se estableció la coordinación pedagógica nacional. Una de las tareas de esta coordinación fue visitar las escuelas y realizar un diagnóstico conjunto con cada grupo de trabajo.

De las visitas realizadas a los centros y de las reuniones con los docentes, surgió la clara necesidad de modificar el estado de la alfabetización de los alumnos de Fe y Alegría, ya que los resultados de la diagnosis no fueron satisfactorios, ni en los logros obtenidos ni en las metodologías utilizadas. Así comenzó la búsqueda de ideas, opciones y alternativas, que, luego de un largo proceso, logró una concreción en el presente proyecto.

Con este objetivo se realizaron diversas acciones: en el área de Lengua se contó con la colaboración de la Profesora Cecilia Villarroel; asimismo, se conformó un grupo de consulta, formado, en gran parte, con personal de los mismos centros: Guillermo Morales, licenciado en Psicopedagogía; Dora Chfflets, quien cuenta con formación en Ciencias de la Educación; Olga Maino, psicóloga, encargada de analizar distintas problemáticas que surgían en el aprendizaje de la lectoescritura.

Si bien estas personas tuvieron un papel destacado durante todo el proceso, la coordinación nacional no tuvo como objetivo crear un equipo académico, sino realizar un análisis de la situación en sentido amplio con diferentes profesionales de distintas áreas de formación. Un aporte importante fue el brindado por docentes y directivos de distintos centros en los encuentros que tuvieron un carácter informal, pero brindaron mucho material para dar vida y consistencia a lo que se quería emprender: mejorar la manera de enseñar la alfabetización y la lectoescritura en las escuelas información para el proyecto. De esta forma, cada una de las propuestas, ideas, sugerencias fueron gestando lo que hoy es el Proyecto.

Este es también un punto interesante que debe ser enfatizado, ya que, paralelamente con la necesidad de transformar lo específicamente metodológico o educativo, fue necesario ir construyendo una relación de confianza, de “ida y vuelta”, entre la coordinación nacional y los centros. Fue un proceso en sí mismo: hacer hincapié en el aspecto participativo y desde este marco comenzar a transitar juntos este camino.

### 2.1. Diagnóstico de situación

Al comienzo de nuestro trabajo se registraba una gran diversidad de metodologías de lectoescritura utilizadas en los centros de Fe y Alegría. Algunas propuestas eran bien definidas como el *Natural Italiano* o el *Método Alemán*, metodologías antiguas utilizadas principalmente en las provincias de Salta, Jujuy y Chaco. En otros colegios, los docentes aplicaban varios métodos sin llegar al acuerdo de un único modelo institucional: se realizaba una síntesis propia que denominaban “popurrí” o “ensemble”, que estaba formada principalmente por propuestas basadas en la teoría psicogenética, palabra generadora y métodos más tradicionales, como el global o el silábico.

Hasta el momento, las prácticas en el aula se caracterizaban por:

- Las clases muy estructuradas.
- Las áreas de trabajo compartimentos estancos.
- No había articulación dentro de los diferentes años de cada ciclo.
- Los temas enseñados no tenían conexión entre sí.
- Había una escasa participación de los alumnos.
- No se fomentaba el intercambio verbal entre los niños.
- El docente es el que “dice” y el alumno es el que “escucha”.
- El aprender es una actividad pasiva y repetitiva.
- La enseñanza era una actividad propia del docente, aprender era una tarea única e inherente al niño. Cada rol se realizaba en forma estática.
- Había una falta de capacidad de diagnóstico por parte del docente, para poder analizar las diferentes etapas madurativas y de aprendizaje de los alumnos.
- Había una falta de capacidad para plantear estrategias desde la enseñanza para las dificultades del aprendizaje.
- Los materiales didácticos eran ajenos a la realidad del niño y no se hacía ninguna adaptación.
- No se incorporaban elementos traídos por los niños, ni de su cultura, ni de su contexto.
- No se aprovechaba la espontaneidad propia del niño; se ponía un mayor énfasis en la formación de hábitos o rutinas escolares.

Las metodologías aplicadas habían dado los siguientes resultados:

- Los alumnos llegaban en su mayoría a fin de año sólo escribiendo palabras sueltas o una oración simple.
- Los alumnos a fin de año no podían leer oraciones cortas.
- Se estimulaba poco el desarrollo de la oralidad de los niños.
- Había una escasa comprensión lectora por parte de los niños.
- Sólo en un centro los niños escribían oraciones simples en los cuatro tipos de letras.
- Podían leer lo que escribían.

El nivel de logros alcanzados por los centros reflejaba:

- Escasos progresos en el aprendizaje de la lectoescritura al terminar el 1° ciclo

de EGB. (1º, 2º y 3º año).

- Altos niveles de repitencia y fracaso escolar, lo que conducía a un desgranamiento de la matrícula.
- Se explicaba el fracaso de los niños como un problema de aprendizaje y no como un problema metodológico o de enseñanza.

Frente a esta situación, se llegó a la conclusión de que era necesario realizar modificaciones profundas para poder transformar esa realidad. Como primera medida, se investigaron otras experiencias en lectoescritura, con estrategias más constructivistas, como psicogénesis, que se habían llevado a cabo con niños en ámbitos de pobreza. (Ver Anexo 1 "TRABAJOS ANTERIORES DE CONSULTA")

Estas experiencias, y su aplicación en general, presentaban algunas contradicciones para ser aplicadas en los centros:

- Para la implementación de la metodología era necesario una extensa formación docente, con una fuerte carga horaria y con varios encuentros de capacitación.
- Las metodologías exitosas no tomaban como ejes una estrategia de formación docente participativa.
- No respondían a un proyecto de educación popular característico de Fe y Alegría, y no planteaban un diálogo de saberes entre el método y la experiencia docente.

Sí nos beneficiaba el hecho de saber y entender el proceso de aprendizaje, para poder seguir el desarrollo de la adquisición de la lectoescritura en cada uno de los niños, para poder apreciar sus logros y ayudarlos en sus dificultades.

Luego de estas consultas, se comenzó la búsqueda o la creación de una metodología propia, de sentido amplio con el fin de conformar las características y necesidades de nuestros centros, los docentes y los alumnos.

## **2.2. Concepciones previas al trabajo**

Es fundamental poner de manifiesto ciertas hipótesis, ideas, y también intuiciones previas al proyecto, que guiaron nuestra búsqueda, tanto en lo referente a material teórico, como a la selección de una metodología de trabajo.

Estas concepciones estuvieron relacionadas con:

- No atribuir el fracaso en la alfabetización de los niños sólo a *factores socioeconómicos*, que esta variable no fuera la única causa explicativa de esta situación. Se consideró este factor como de suma importancia, pero se hacía necesario tener más clara la influencia de otras variables.

- De la investigación teórica, así como de las experiencias anteriores, tomamos el concepto de “zona de desarrollo próximo”, planteado por Vygotsky. Nuestro desafío sería saber hasta dónde pueden llegar nuestros alumnos con una buena enseñanza.
- Por diversos factores: históricos, sociales, económicos, de imaginario social entre otros; el rol docente es, en nuestro país, un rol muy depreciado. Esta visión incluye también a los docentes mismos. Desde nuestra concepción, la actividad docente solo podía ser revisada si ellos mismos se concebían como profesionales. Consideramos que la profesionalización de la actividad docente era un elemento fundamental para transformar al maestro en un elemento de cambio.
- Contar con la posibilidad de modificar las condiciones existentes en los centros, tomando como unidad toda la institución. El cambio propuesto no se limita a una metodología específica para el primer ciclo, sino que este cambio cualitativo impregnaría la gestión en su totalidad, para el logro de los aprendizajes en los centros.

A partir de allí se diseñaron las diferentes fases que iba a tener el Proyecto.

### 3. Ejes claves del Proyecto.

Resultó claro que para que una metodología determinada cumpliera con los logros deseados, era necesario abarcar tres ejes fundamentales:

- Consolidar bases teórico-prácticas claras.
- Gestionar la lectoescritura.
- Tener una estrategia de formación docente.

#### 3.1 Justificaciones teóricas

Consideramos necesario buscar respuestas a nuestros problemas desde distintas vertientes teóricas, para elaborar un programa totalizador, con una metodología coherente y con estrategias claras. Nuestro marco teórico se conforma sobre la base de los siguientes elementos:

- **Psicología Cognitiva**, principalmente de la corriente constructivista, con el enfoque de diferentes autores, como J. Piaget, L. S. Vigotsky, D. Ausubel y J. Bruner.
- **Educación Popular**, basándonos en conceptos claves como “diálogo de saberes” y “universo vocabular”, de P. Freire.
- **Lenguaje Integral** de K. Goodman como metodología específica para la lectoescritura.



Para abordar los aspectos teóricos del proyecto se realizó un esquema con diferentes conceptos básicos, para la integración y desarrollo posterior. Este abordaje fue puntual, sólo se trabajaron los conceptos en forma escrita, y, en forma oral, se los detalló y se los analizó desde el punto de vista de la práctica. Este fue el punto de partida que sustentó el cambio metodológico propuesto. Se elaboró con el fin de nutrir la práctica concreta, enriquecerla y volver a la acción desde otro lugar. Es un modelo de acción- reflexión- acción, enmarcado en una teoría que lo enriquece y reestructura.

### **Psicología Cognitiva.**

La Psicología Cognitiva se abordó desde un conjunto de teorías, predominantemente de enfoque constructivista, para explicar los procesos de enseñanza aprendizaje. Las preguntas que guiaron nuestra búsqueda fueron:

- ¿Cómo aprenden los niños?. La contestamos desde la “teoría autoestructurante” de J. Piaget; la concepción de “matriz de aprendizaje” de A. Quiroga; y “aprendizaje significativo” de D. Ausubel.
- ¿Cómo se enseña?. Desde la teoría sociohistórica y el concepto de “zona de desarrollo próximo” de L. S. Vigotsky.
- ¿Qué estrategias utilizamos?. Desde el concepto de “andamiaje” de J. Brunner.
- ¿Cuál es la importancia de los contenidos?: Desde el desarrollo de los contenidos de J. Brunner.

### **Elementos de Educación Popular.**

La propuesta se enmarca en las ideas básicas de la Educación Popular; se hace énfasis en los conceptos de “diálogo de saberes y “el universo vocabular” de Paulo Freire.

Se concibe al niño como portador de saberes, con una identidad propia, poseedor de un dialecto particular característico del medio en el cual vive, a partir de allí “se construyen puentes” entre su cultura familiar y la cultura escolar/académica, que resulten de enriquecimiento mutuo. Para ello, necesitamos reconocer su “universo vocabular” desde el cual realizar un “diálogo de saberes” entre estos dos ámbitos. Enmarcado en este diálogo, el docente debe reconstruir su discurso a partir de su propia práctica tomando a este niño como un “otro diferente”, donde su rol será de mediador y articulador de estas dos realidades, dado que es en el aula donde se encuentran y confrontan estos saberes.

### **Lenguaje Integral.**

El Lenguaje Integral concibe la lectoescritura como una forma de comunicación que se aprende socialmente. Los procesos de alfabetización no sólo tienen que ver con la lectoescritura, sino con una forma de manejarse en el mundo, de expresarse.

Al enseñar a leer y a escribir, es necesario resguardar la integralidad del lenguaje, hacer que los niños lo empleen funcional e intencionalmente para manifestar sus necesidades. Es decir, tomar la lectoescritura de la misma forma en que se aprende a hablar: para comunicarse, para hacerse entender; para lo cual el niño va ensayando y corrigiendo su lenguaje.

Es importante incorporar la lectoescritura a la vida, a otras actividades que rescaten el valor de estar en una cultura alfabetizada, en un medio que se comunica también en forma escrita.

El autor descarta toda forma de enseñanza que fragmente y recorte la totalidad lenguaje con el fin de hacer secuencias didácticas. Rechaza basar la enseñanza del lenguaje en bonitas articulaciones de sonidos, letras, palabras o sílabas.

El concepto de aprendizaje para el Lenguaje Integral es holístico y se aprende a leer leyendo y a escribir escribiendo, en un contexto de comunicación social.

La base de esta concepción es la siguiente: si el docente domina cómo aprende un niño, analiza los aportes y las limitaciones del contexto donde se realiza el proceso, y plantea un diálogo de saberes que permita ir al niño más allá de sus posibilidades reales de aprendizaje, ampliando su universo de conocimiento; podríamos determinar que la metodología de lectoescritura sería un vehículo más, pero no el aporte fundamental para que se pueda lograr la alfabetización.

### **3.2. Gestionar la lectoescritura**

Dada la complejidad del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura en contextos de pobreza y en familias poco alfabetizadas, se consideró que para obtener los logros deseados se debía “*gestionar la lectoescritura*”, y no solamente implementar un método determinado.

Para que la lectoescritura se logre en forma satisfactoria, es necesario que la institución esté direccionada en este sentido. Todos sus integrantes, en el desempeño cotidiano de sus tareas, tienen que tener como objetivo *la formación de lectores y escritores competentes*. Es importante una visión amplia, que actúe de contexto, y que guíe las prácticas de todos los actores que conforman la institución. Por ello, se trabajó desde la *gestión*, donde cada integrante de la escuela debe contribuir desde su tarea para que este objetivo se pueda llevar adelante. La unidad de análisis para este Proyecto no fue el aula y lo que pasaba en ella, sino la institución, con un énfasis puesto en el primer ciclo.

Desde este marco se incorporó en el presente Proyecto variables, como la cultura escolar, su administración, la formación docente, la infraestructura, el material didáctico, entre otras.

Desde nuestra perspectiva teórico-práctica, se planteó la gestión como un diálogo consensuado con los centros, lo que permitió realizar modificaciones de acuerdo a las necesidades.

Para comenzar este proceso, resultó imprescindible incorporar a las docentes desde su rol; lograr una buena *empatía*, para que ellas fueran conscientes de que el cambio era posible desde su práctica. Desde la coordinación nacional, se comprendió claramente que la única forma de lograrlo era posibilitando que los docentes se supieran a sí mismos protagonistas y poseedores del “poder” necesario para gestionarlo.

Otro paso fundamental fue acordar, con las directoras de cada centro, quiénes eran las docentes con mejor perfil para cada año del primer ciclo; y, una vez elegidas, deberían permanecer en ese puesto hasta que termine la formación que llevaría 3 años.

La propuesta, a su término, tiene que contar en cada institución con una especialista en alfabetización y lectoescritura para primer año, y con docentes de primer ciclo que manejen estrategias de lectoescritura para tener recursos y ayudar a recuperar a alumnos que tengan dificultades en la alfabetización.

### **3.3. Estrategia de formación docente**

El punto de partida para la formación docente era crear un ambiente y un estilo de *trabajo participativo*, estableciendo el *diálogo de saberes* entre los conocimientos y experiencias en el aula de las docentes y el enfoque teórico aportado por el equipo nacional.

En este encuentro de saberes se tiene como objetivo *la formación del docente como profesional*. Un profesional que toma decisiones gracias a sus conocimientos teórico-prácticos, su experiencia, su capacidad de leer la realidad, la comprensión en el encuentro con el otro; además, realiza ajustes necesarios para lograr sus objetivos en el aula, construyendo un clima afectivo, en una forma de trabajo participativa, jerarquizando el saber: el saber hacer y el saber ser.

## **4. Objetivos**

### **Objetivos generales:**

- Contar con un modelo de alfabetización para cada centro.
- Diseñar el Proyecto de lectoescritura, que responda al contexto y necesidades de cada centro y que facilite el aprendizaje de los alumnos.

### **Objetivos específicos:**

- Realizar un diagnóstico conjunto sobre los diferentes problemas que tienen

relación con la enseñanza de la lectoescritura en los diferentes contextos.

- Generar el espacio de encuentro entre las docentes y el equipo pedagógico para conocer experiencias, detectar problemas y necesidades concernientes a:
  - ❖ clima de trabajo en el aula.
  - ❖ dificultades de enseñanza- aprendizaje de la lectoescritura.
  - ❖ su propia práctica en todos estos aspectos.
- Buscar estrategias metodológicas, teórico-prácticas para abordar la enseñanza de la alfabetización.
- Concretar, junto a las docentes, una propuesta para la alfabetización.
- Formular un modelo de seguimiento y evaluación.
- Producir materiales de trabajo para el aula y la formación docente.

## 5. Implementación del cambio

En esta etapa hubo que determinar qué centros, qué niño y qué docente teníamos, para implementar el cambio.

Los centros que participan de la propuesta se diferencian por el número de alumnos y por su ubicación: en marginalidad urbana o poblados más pequeños.

### 5.1. Los centros participantes

Los centros que participan de la propuesta se diferencian por la cantidad de cursos y alumnos que poseen, por su infraestructura, ya que algunos colegios contaban con aulas precarias, otros estaban en fase de construcción y los demás contaban con instalaciones nuevas y confortables. La ubicación geográfica es variada: algunos centros están ubicados en asentamientos urbano marginales y otros en poblados pobres más pequeños. Los centros que participaron de la propuesta son:

#### De la provincia de Chaco.

**Centro Juan Bautista Alberdi**, ciudad de Resistencia, centro urbano marginal de capital de provincia; cuenta con cursos de nivel inicial, primero y segundo ciclo de EGB; con una totalidad de 15 cursos y un promedio de 378 alumnos y 13 docentes.

**Centro Taco Pozo**, zona rural de un poblado pequeño; cuenta con cursos de nivel inicial, primero, tercer ciclo de EGB y polimodal con orientación agropecuaria (todavía

no han completado todo los ciclos porque va creciendo a medida que el grupo, que hoy está en 3° año, va pasando de curso); con una totalidad de 12 cursos y un promedio 388 de alumnos y 35 docentes.

#### **Provincia de Corrientes.**

**Centro Ongay**, ciudad de Corrientes, centro urbano marginal de capital de la provincia; cuenta con cursos de nivel inicial, primero, segundo ciclo de EGB, carreras técnicas y adolescentes y adultos de EGB; con una totalidad de 46 cursos y un promedio de 1100 alumnos y 48 docentes.

**Centro Bella Vista**, zona marginal de una ciudad pequeña; cuenta con cursos de nivel inicial, primero y segundo ciclo de EGB; con una totalidad de 5 cursos y un promedio 164 alumnos y 10 docentes. Este centro funciona con el trabajo voluntario de sus docentes ya que no cuentan con la subvención del Estado.

#### **Provincia de Misiones.**

**Centro Nuestra Señora de los Milagros**, ciudad de Puerto Piray, zona alejada del poblado; cuenta con cursos de nivel inicial, primero, segundo, tercer ciclo de EGB. y polimodal; con una totalidad de 19 cursos y un promedio de 603 alumnos y 45 docentes.

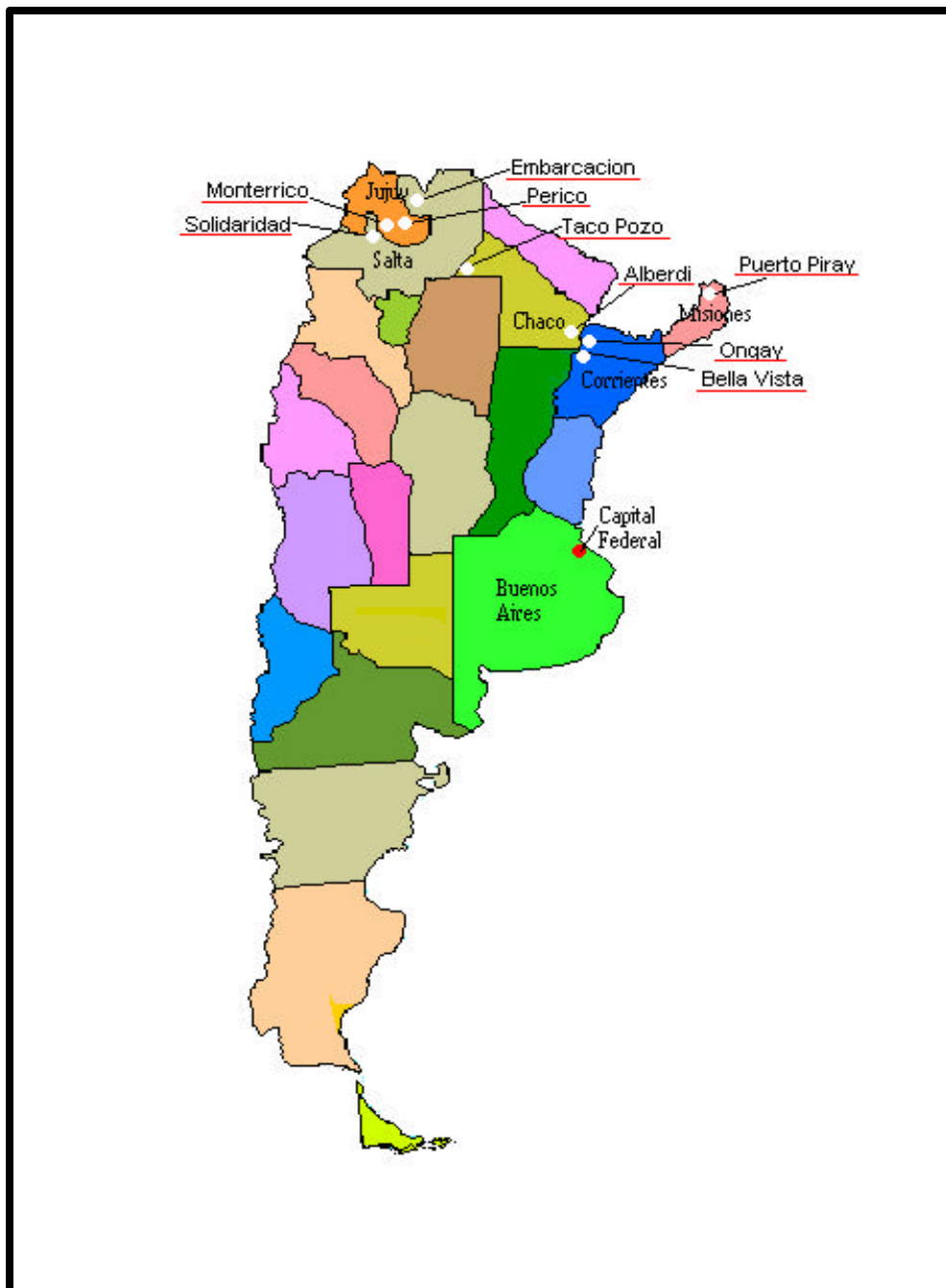
#### **Provincia de Jujuy.**

**Centro Cristo Rey**, ciudad de Perico, un barrio de trabajadores de una ciudad pequeña; cuenta con cursos de nivel inicial, primero y segundo ciclo de EGB; con una totalidad de 8 cursos y un promedio de 563 alumnos y 19 docentes.

#### **Provincia de Salta.**

**Centro Solidaridad**, ciudad de Salta, centro urbano marginal de capital de provincia; cuenta con cursos de nivel inicial, primero y segundo ciclo de EGB; con una totalidad de 37 cursos y un promedio de 867 alumnos y 28 docentes.

**Centro Embarcación**, ciudad de Embarcación, zona marginal de una ciudad pequeña; cuenta con cursos de nivel inicial, primer ciclo de EGB; con una totalidad de 5 cursos y un promedio de 97 alumnos y 4 docentes. Este centro está en fase de crecimiento de sus cursos a medida que los niños de segundo año pasan de curso.



## 5.2. El niño: algunas características

El niño que caracteriza la propuesta, en su mayoría, no cuenta con las necesidades básicas satisfechas. Su vida esta signada por la *lucha cotidiana por la supervivencia*: su realidad se estructura en torno a esta necesidad. Esta característica no sólo comprende los aspectos materiales sino que involucra también la lucha por la “*sobrevivencia afectiva*”, que se expresa en la necesidad de recibir apoyo, afecto, comprensión; tener

un lugar donde sentirse escuchado, útil, donde aprender y diferenciarse.

La composición familiar se basa en la figura materna; ella es el referente más estable y permanente de su identidad. El rol materno se destaca como dominante; el rol paterno muchas veces es desempeñado por los hombres que viven en la casa, sean tíos, abuelos, hermanos mayores o “el compañero de la madre”.

Las viviendas en las que viven son de material de bloc (ladrillo fabricado por ellos mismos) o ranchos de chapa y barro. Constan de dos habitaciones y una letrina externa. En cada vivienda, conviven padres, hijos matrimoniales, extramatrimoniales, y otros parientes.

Con respecto a la salud, se observa desnutrición, problemas de piel, neumonía, tuberculosis, parásitos, pediculosis, gastroenteritis, asma, bronquitis, caries, enfermedades infectocontagiosas propias de la niñez: varicela, paperas, escarlatina, sarampión. Muchos niños no tienen completo el calendario de vacunas.

El nivel educativo alcanzado por los adultos de su entorno es incompleto. La mayoría no finalizó la escuela primaria, por lo que el grado de analfabetismo funcional es alto; también nos encontramos con adultos analfabetos.

El desarrollo oral y de lenguaje de los niños se realiza en dialectos locales o barriales, que se diferencian del lenguaje usado en la escuela y del que se encuentra en cuentos y libros de texto, que forman parte de la vida escolar.

Es frecuente la deserción escolar en los niños a la edad promedio de los 10 u 11 años. Los motivos planteados suelen ser la necesidad de buscar trabajo o la incapacidad para el estudio.

La escuela puede constituirse en un ámbito en el que se generen otros modelos de relación, actuando para mejorar las condiciones de vida de la gente, partiendo de la realidad en que está inserta, comprendiendo que la contracara de la carencia es la “potencialidad” para transformar estas realidades.

### **5.3. El docente: algunas características**

La mayoría de los docentes, que trabajan en las escuelas que participan de la propuesta, son egresados de profesorado de nivel terciario de las provincias donde se ubican los centros. Estos institutos de formación son de carácter público o privado.

En el caso de los docentes de nivel inicial y E.G.B. tienen dos años y medio de formación y los docentes del 3° ciclo y polimodal tienen cuatro años de preparación para obtener su título.

Los docentes se formaron en lugares donde los contextos de pobreza son significativos, sin embargo, los profesorados los capacitaron para trabajar con un modelo de niño que se caracteriza por:

- Tener sus necesidades básicas satisfechas.
- Provenir de un contexto urbano.
- Pertenecer a un nivel socioeconómico medio.
- No presentar dificultades en el aprendizaje.

Su formación concibe a un niño ideal, abstracto, homogéneo en todos sus aspectos; si alguno no responde a estas características, es considerado un niño con dificultades personales o de su medio-familiar, y no como un problema de la mirada del docente o del enfoque educativo de la institución.

Los profesorados, en general, no preparan a los futuros docentes para trabajar en contextos de pobreza, y esto tiene que ver con la historia del desarrollo del sistema educativo en Argentina. El sistema educativo argentino tuvo como objetivo, en sus orígenes, proporcionar, a los inmigrantes que llegaban al país y a la población toda, una educación homogénea basada en la formación del ciudadano para conformar el estado-nación, con el acento puesto en lo que “llegarían a ser “ y no “en lo que eran”. De acuerdo con las ideas de la época, el ideal de ciudadano era extraído de los países modernos y capitalistas, con un fuerte desprecio al campesino y al aborigen del lugar. A partir de 1880, la educación se consolidó como sistema, teniendo en cada capital de provincia escuelas para la formación de la elite dirigente.

En general, los docentes de nuestros centros tienen dificultades económicas, muchos no pueden pagar el transporte a fin de mes o acceder a la compra de libros o textos.

Su enriquecimiento cultural está potenciado o condicionado por el contexto donde viven, que en muchos casos la realidad local o el barrio es la unidad de análisis.

Dentro de esta formación hay desniveles, ya que tenemos docentes con estudios universitarios, y otros que tienen dificultad para procesar algún tipo de información de carácter más académico.

Su nivel de compromiso con la realidad de sus alumnos es muy alto, sacrifican muchas veces su tiempo libre para compartirlo con ellos o promoviendo actividades especiales.

El conocimiento de sí mismos y su empatía con el prójimo es otro aspecto importante de los docentes, así como su capacidad de análisis de la realidad, pero su juicio crítico no siempre encuentra una solución al problema o la construcción de una nueva propuesta.



## 6. Concreción de la planificación

La concreción de la planificación estuvo centrada en los siguientes ejes:

- **Diagnóstico participativo:** para ver el estado de la cuestión en la enseñanza y el aprendizaje de la lectoescritura. En una primera etapa, con los coordinadores; en una segunda, con la totalidad de los docentes de cada centro.
- **Material de trabajo: las bibliotecas, juegotecas y videotecas de cada centro.** Dotar a cada centro con los materiales didácticos necesarios para poder implementar el trabajo.
- **Sensibilización del vínculo**
- **Implementación del proyecto de lecto-escritura**

Cada etapa fue financiada por diferentes organizaciones: el diagnóstico participativo y sensibilización del vínculo por la fundación Avina; los materiales de trabajo por la fundación Antorchas; y la implementación del Proyecto por la Fundación Santa María.

### 6.1. Diagnóstico participativo

El diagnóstico de situación no fue sólo un momento de la etapa inicial de este Proyecto, sino una metodología de trabajo permanente: durante todo el desarrollo del presente trabajo, se estableció, desde la coordinación nacional, como una estrategia importante a tener en cuenta en todo el proceso, ya que era un punto de partida para visualizar mejor el punto de llegada.

Al comenzar cada encuentro se realizó un “diagnóstico participativo” del estado de situación de los centros participantes. Para conocer la situación de los centros, se realizaron visitas a los centros educativos con el fin de:

- Analizar junto con los docentes y directivos los métodos de lectoescritura utilizados por el centro y por otros colegios de la zona.
- Conocer el nivel de aprendizaje logrado por los niños.
- Conocer el nivel de dominio sobre alfabetización y lectoescritura que tenían los docentes.
- Ver el estado actual de la educación a nivel de centro, provincia y nación.

Se finalizó el período de diagnóstico con un Encuentro Nacional con Coordinadores Pedagógicos de la mayoría de los centros, en el cual se presentó toda la información en

forma sistemática y organizada. Se establecieron las líneas de trabajo que se seguirían en lectoescritura , así como el *enfoque cognitivo* que se iba a adoptar.

Durante este encuentro se estableció que “no se iba a bajar” un método determinado aunque esto llevara más tiempo en la concreción del proceso. Dado el enfoque de lenguaje integral, se establecerían junto con los docentes los pasos necesarios para tener una metodología propia. Desde esta perspectiva, se lograría: jerarquizar la experiencia docente, analizar los resultados obtenidos y así profesionalizar su quehacer.

En este encuentro se estableció que en el año 2000 se iba a trabajar en la “fertilización del campo”, a fin de lograr las condiciones previas para que este proyecto contara con diagnóstico, motivación y materiales que les permitirían a los docentes establecer un nivel de compromiso con el Proyecto. (Ver Anexo 2: “Encuentro de coordinadores pedagógicos”)

## **6.2. Dotación de material didáctico a los centros: la biblioteca**

Paralelamente al diagnóstico, se envía a los centros material para la conformación de bibliotecas, juegotecas y videotecas para todo el primer ciclo: 1º, 2º y 3º año de EGB. Estos materiales fueron enviados a todos los centros que participaban en el proyecto. (Ver Anexo 3: Material didáctico enviado a los centros)

Este material estaba clasificado en:

- Libros para que lean los alumnos.
- Libros para que el docente lea al alumno.
- Libros de formación docente.
- Juegos para estimular la lectoescritura.
- Juegos para estimular el pensamiento matemático.
- Juegos recreativos.
- Películas de cuentos clásicos en dibujos animados.
- Películas de historias de animales adaptables a cualquier contexto, dibujos animados.
- Películas con animales en contextos reales.

Materiales de apoyo didáctico en el salón.

- Referentes de dibujo letra y palabra.

- Lotería de palabras para fijar el abecedario.
- Un abecedario.
- Grupo de dibujos o figuritas para cada alumno.

Los libros se caracterizaban por ser visualmente estimulantes, con distinto tipo de letra, de tapa, con hojas rígidas para que puedan ser manipulados por los más pequeños, algunos de ellos sólo contenían imágenes, con el fin de ser contados por los chicos, otros contenían dibujo y textos.

Tomando el aula con un promedio de 30 alumnos, se enviaron dos libros por alumno, y un plus de libros de “lectura placentera” para todo el primer ciclo con la idea de conformar una biblioteca ambulante.

En cuanto a las películas, Se seleccionaron aquellas que tuvieran un sentido comprensible para el contexto del alumno y que no fueran de promoción al consumo de determinados productos. También se buscó que tuvieran un mensaje positivo para poder trabajar con los niños.

Este material sería necesario para implementar el cambio en lectoescritura que se realizaría mas adelante. Este envió fue el hecho que nos abrió la puerta para poder “poner en marcha” el proceso. Fue a través de este material que las docentes se vieron involucradas y tenidas en cuenta; se logró su movilización por medio de un elemento “positivo”, y no desde el señalamiento de las “carencias”; así se pudo romper la dinámica existente y comenzar la construcción de otra, diferente.

### **6.3. Sensibilización del vínculo**

Como se planteara anteriormente era necesario “preparar el terreno”, la “fertilización del campo” para el cambio. El trabajo se centró en dos actores: el niño y el docente con el fin de “reconocer” y “reconstruir” a ambos desde otro lugar. Este momento de reflexión conjunta posibilitó una visión diferente y necesaria para que la transformación profunda se pudiera realizar. Para ello, hubo como mínimo una o dos jornadas de diagnóstico en cada uno de los centros para ver el estado del trabajo en lectoescritura y el nivel de apropiación y dominio de los alumnos en el lenguaje oral y escrito. Esta actividad se realizó con la totalidad de los docentes del centro no sólo con los que iban a participar del proyecto. Los diagnósticos, en general, fueron vagos sobre los niños, basados en la carencia, la falta de compromiso de los padres en la educación y la explicitación de los métodos que se utilizaban. La mayoría de los métodos eran los que se utilizaban generalmente en la zona o los que le habían enseñado en el profesorado; sólo el centro Ongay implementaba algún aporte de psicogénesis pero sin tener una metodología definida.

Por esto se decidió trabajar en *sensibilizar el vínculo* durante todo un año: el personal debía apropiarse de esta nueva mirada; para que los docentes la integrasen al momento de trabajar lo específicamente teórico.

El segundo año se retomó la información en los diagnósticos. Se trabajó con los docentes los siguientes ejes:

- Vínculo con el niño, con su contexto: diagnóstico y descripción del niño basándose en tres categorías: cognitivas, contextuales y afectivas.
- Cultura escolar y cultura familiar
- Relaciones entre los tres ejes.

El objetivo era poner de manifiesto las distintas concepciones, y, quizás, prejuicios que se ponen en juego cada vez que se mira al niño en su contexto y su vida cotidiana, tratando de manifestar lo latente.

El primer ejercicio que se hizo consistió en que las docentes, separadas en grupos, escribieran en un papel tres características de los niños en las categorías afectivas, cognitivas y contextuales. Luego, se expusieron los papeles en cada categoría, se analizó cada uno y si había relación entre ellos.

Otro ejercicio que se trabajó fue la sensibilización a través de una introspección, de un “ponerse en el lugar del niño”, para poder *reconstruirlo* desde sus potencialidades y características y no sólo desde las ausencias propias de su condición social. Consiste en que las docentes, sentadas, se relajen, cierren los ojos y visualicen a un niño de su aula, junto con ellas; se detalla en voz alta una secuencia de vida de ese niño desde que sale del centro hasta que vuelve. Esta visualización del recorrido que realiza el niño, se adapta a cada contexto y características de la vida cotidiana de cada zona.

Como consecuencia de este ejercicio, los docentes descubren y describen mejor las características del niño y cómo se relacionan las variables anteriormente mencionadas, sobre todo las afectivas y contextuales. Se puede retomar los tres ejes anteriores para ver si aparecieron nuevas características.

El último paso o ejercicio consiste en trabajar la cultura escolar y la familiar viendo sus características, semejanzas y diferencias. A partir de allí, se analiza la posibilidad de acceso del niño a cada uno de estos contextos y cuáles son los puentes, andamiajes y ayudas que debe realizar la institución escolar, y la mediación cultural que debe hacer cada uno de los docentes.

Estas tres actividades se pueden plantear de manera diversa, según el grupo con el que se trabaja. Tiene que quedar clara la fuerte relación entre los aspectos contextuales, afectivos y cognitivos del niño en relación con la vida familiar y la vida escolar para el logro de mejores aprendizajes.

Lo que se notó al realizar los ejercicios fue la dificultad de plantear de los docentes los problemas cognitivos y de aprendizaje de los niños, lo que llevó a reforzar esta variable en las etapas de formación posteriores, considerando esta capacidad de diagnóstico fundamental para que el docente construya puentes o herramientas didácticas para mejorar los aprendizajes desde la enseñanza.

Por otra parte, Se trabajaron elementos de psicología cognitiva para que, una vez vistos estos vacíos conceptuales, puedan ser replanteados. Es decir, *desestigmatizar* al niño y al docente para poder salir del círculo cerrado y construir alternativas. Para ello, se analizan los conceptos de maduración de Piaget, procesos de asimilación y acomodación, equilibración y desequilibración, para ver cómo se aprende; y para analizar cómo se enseña, se toma el concepto de zona de desarrollo próximo de Vigotsky. Asimismo, se retomaron elementos de educación popular que, junto con los conceptos anteriores, van a dar como resultado una visión holística de la realidad del niño.

Al finalizar este período, la mayoría de los centros estaban altamente involucrados y motivados para comenzar el proyecto; tenían dudas sobre la construcción de una metodología propia, pero sí se tenía en claro que había que tener una estrategia más efectiva en la alfabetización de los niños, por ser muy bajos los aprendizajes logrados.

Se estableció, con cada directora o director, cómo se tenía que gestionar este proyecto en los diferentes centros, quiénes de todo su grupo de docentes estaban en condiciones de abordar 1°, 2° y 3° año: analizando las características de la edad de los alumnos, los contenidos a abordar y quiénes tenían rasgos más adecuados para llegar a la enseñanza a través del juego y la dramatización de contenido. Luego, se consultó a los docentes si estaban de acuerdo, y en su totalidad preferían trabajar con 1° ciclo de EGB.

En algunos casos, luego del segundo año, se realizaron modificaciones por considerarlas necesarias para la mejor marcha del proyecto. Estas fueron en su mayoría porque un docente debía seguir con un mismo grupo de alumnos, por el proceso que hacían juntos; otros casos, al ver que el docente, que iba a recibir a determinado grupo, no contaba con algunas características que favorecieran a ese grupo en particular; o porque los docentes dejaban el cargo por diferentes factores y había que seleccionar otros docentes. Cada uno de estos casos fueron decisiones de los directivos, que fueron consultadas con el equipo técnico, o se trataba de probar estrategias que se fueron analizando en forma conjunta.

Luego de este proceso, se consideró que estaban dadas las condiciones para la implementación del proyecto de lectoescritura.

#### **6.4. Proyecto de lectoescritura**

Una vez completada la etapa de sensibilización y el consecuente cambio de mirada, se realiza un encuentro de tres días sobre alfabetización y lectoescritura para docentes. En este momento es cuando la coordinación nacional plantea una metodología específica:

el *método integral*, para ser analizada su posible aplicación en cada uno de los centros. (Ver Anexo 4: “Encuentro para docentes de 1° ciclo adolescentes y adultos”).

En esta fase resaltan los siguientes énfasis:

**a) El diagnóstico participativo:** En primer lugar, se trabajó sobre el diagnóstico participativo, traído por los docentes de los aprendizajes de los niños y del desarrollo de la lectoescritura en 1°, 2° y 3° grado. Esto tuvo varios objetivos: por un lado, el recordar lo ocurrido desde el encuentro, consulta o situación anterior y compartir experiencias de cómo los docentes, directivos fueron “animándose” a realizar sus intervenciones propias; por otra parte, tratar de que esta mirada de “proceso” sea adoptada por todo el personal de los centros para ser usada en el desarrollo cotidiano de sus actividades.

No todos los centros lo pudieron elaborar, pero sí se realizó en forma oral el estado de la cuestión hasta el momento. En general, se establecieron los siguientes problemas y características:

- El tiempo de atención y concentración de los alumnos es bajo: en general, se estableció que pueden estar atentos y quietos unos 10 a 15 minutos.
- La violencia y el maltrato entre los alumnos en el aula dificultan el desarrollo de las tareas.
- Los alumnos no realizan en su mayoría las tareas que se les daban para hacer en su casa. No cuentan con materiales para hacer estos trabajos: lápices, hojas, libros de consulta etc.
- Tienen muchas dificultades en el lenguaje, la mayoría de las docentes lo denominó “lenguaje vulgar”.
- Los padres de los alumnos son en general analfabetos o semianalfabetos y no los pueden ayudar con las dificultades de lectoescritura.
- No hay apoyo desde la familia para sus estudios.
- Los que tienen más dificultades faltan mucho, lo que los atrasaba aún más.

En cuanto a los logros alcanzados, antes de implementar el método, es difícil generalizar porque cada colegio tenía una metodología diferente, pero podemos establecer que se obtenían los siguientes logros máximos:

- Escriben oraciones simples en los cuatro tipos de letras.
- Pueden copiar del pizarrón.
- Pueden escribir cualquier tipo de palabras solos y al dictado.
- Pueden escribir una oración con ayuda.

- Pueden contar un hecho con un lenguaje vulgar
- Con dificultad pueden respetar el orden de una conversación grupal.
- No pueden poner en palabras y con orden lógico un acontecimiento que les ha sucedido.
- Tienen escaso lenguaje para poder relatar un hecho.
- No pueden poner sus emociones en palabras.
- Pueden leer palabras y oraciones.
- Leen en forma de deletreo.
- En general no comprenden lo que leen.

Los centros de Perico y Puerto Piray mostraron siempre una marcada diferencia en el logro de los aprendizajes de sus alumnos, ya que lograban una mayor apropiación de la lectoescritura, pero sus metodologías no alcanzaba un desarrollo de la creatividad o un nivel de producción destacado en el 1° año del EGB: el dominio en la lectura y la comprensión de lo que se leía eran algo que sólo dominaban algunos alumnos.

Durante todo el encuentro de formación se trató de dar respuesta desde la práctica y la teoría a las diferentes cuestiones y problemas que se plantearon en los diagnósticos, que no eran otra cosa que la vida en el aula.

Además, se siguió profundizando en contenidos de psicología cognitiva pero orientada a los aspectos didácticos de su aplicación: se ven formas de trabajo en el aula.

**b) El modelo institucional de lectoescritura:** se realizó conjuntamente un modelo institucional de lectoescritura para cada uno de los centros. Estos modelos van a ser borradores hasta la finalización del proyecto, donde se espera en los tres años encontrar más respuestas para la implementación más adecuada. Se trabajó la forma de aplicar el método y se elaboró en forma conjunta una planificación, con el objetivo de que cada centro se llevase una propuesta concreta.

**Se determinaron las líneas de acción a implementar en cada centro:**

- Definir los objetivos del área de lengua del 1° ciclo de EGB.
- Definir los objetivos de año o curso en el área de lengua.
- Establecer estrategias de trabajo para el aula.
- Tener previstas actividades para los distintos niveles de aprendizaje.
- Preparar el aula con material necesario para favorecer el trabajo y la estimulación en lectoescritura: el aula ideal.

- Tener prevista la incorporación de la biblioteca, su uso y materiales.

**Se determinaron el nivel de concreción de la planificación:**

- Tener claro los logros a tener con los diferentes niveles de aprendizaje en los niños y cómo se van a evaluar los resultados.
- Diseñar estrategias compensatorias para el logro de los aprendizajes, la recreación y la creatividad de los alumnos.
- Establecer las actividades y proyectos especiales que respaldarán el logro de esos objetivos a nivel institucional.
- Armar las unidades didácticas para todo el año.
- Armar la carpeta didáctica, con los objetivos del día, las actividades y recursos.

Si bien la propuesta es la implementación del método integral, cada centro puede complementar la metodología con aportes de otras vertientes de enseñanza de lectoescritura para afianzar y estimular el aprendizaje. Este “popurrí” es construido y consensuado por todos los participantes para ver la validez de la propuesta.

De este encuentro, todas las docentes y cada uno de los centros se fueron con un modelo de implementación de lectoescritura, con los objetivos definidos a lograr y con un marco de trabajo para la primera unidad didáctica. El resto del trabajo se orienta hacia una forma de implementación, evaluación y replanteo.

**c) Metodología para 1º año:** se estableció una metodología mínima de trabajo en el aula de 1º año que consiste en:

1. Trabajar con los referentes estables de los nombres y luego con los apellidos.
2. Trabajar con los referentes del aula y en el “escribo como pueda” palabras cortas.
3. Favorecer la construcción de palabras cortas y su corrección grupal.
4. Trabajar como mínimo el cuento con los niños tres veces por semana, para ampliar su vocabulario y favorecer la conceptualización de textos.
5. A partir del dominio de la palabra trabajar con su análisis, el abecedario.
6. Empezar a construir oraciones en forma oral y empezar a escribirlas en forma grupal, para llegar al dominio individual.
7. A partir de este dominio, comenzar con la corrección y el análisis de la oración.



También se estableció cuáles iban a ser los proyectos que cada institución realizaría para poner la escuela en un marco de lectores y escritores. Cada centro comenzó con su diseño de actividades. Algunos centros concretaron rápidamente las actividades, otros no podían divisar lo que iban a realizar.

Las actividades variaron: dramatización cuentos con los alumnos, la producción de cuentos durante todo el año; otras instituciones involucraron a los padres escribiendo cuentos para sus hijos o junto con sus hijos.

**d) El seguimiento:** Al término de este encuentro, estaba previsto tener al menos una jornada de seguimiento en cada institución, y establecer un seguimiento del trabajo a distancia, por lo cual era muy importante contar con un correo electrónico en cada centro. No todos contaban con este medio, así que se buscó el teléfono de una docente para comunicarnos o hacer llegar una carta por medio del correo común. Esta fase de seguimiento no está terminada, ya que en la marcha del proyecto se va mejorando el instrumento de comunicación, así como el vínculo entre los docentes y el equipo técnico.

**e) La evaluación:** Se definió una estrategia de evaluación de los aprendizajes de los niños a través de pruebas, categorizadas en cuatro niveles de aprendizaje. Los niveles son:

- **Nivel A:** aprendizajes no esperados por nosotros. Los niños sobrepasan los objetivos esperados. Esta categoría nos permite medir la zona de desarrollo potencial.
- **Nivel B:** el nivel de aprendizaje esperado. La zona de aprendizaje real.

En estas dos categorías se consideran a los niños como aprobados.

- **Nivel C:** los niños construyen palabras con dificultad; pero estos comienzan apropiarse de algún tipo de código escrito.
- **Nivel D:** no manifiestan ninguna forma de comunicación escrita en la prueba.

En estas dos categorías se consideran a los niños como desaprobados.

Estas pruebas fueron tomadas en la mitad del ciclo escolar y al finalizar. Las pruebas sirven para ver la marcha del aprendizaje del niño, ya que no tienen una clasificación cuantitativa, sino que sirven para categorizar; y, en cada caso, se describe de manera simple cuál es el proceso de aprendizaje de los niños. Además, la coordinación nacional le envía a la docente su opinión de cómo va la marcha de su grupo y recomienda algunas estrategias. También se manda la estadística del logro de aprendizaje de su grupo. ( Ver Anexo 5: Devolución de pruebas –Año 2001 ).

A cada director se le envía un informe con las estadísticas de sus docentes y de su centro, curso por curso. Cada año se categoriza según los logros de aprendizajes esperados. Esta fase de seguimiento todavía no está evaluada en su forma definitiva.

A partir de los resultados y devoluciones, algunos centros plantearon estrategias de autoformación, ya que se empezaron a reunir, leer en grupo los materiales de la carpeta de formación, redefinir objetivos, plantear nuevas estrategias, armar materiales didácticos; analizar por qué algunas docentes habían obtenido mejores resultados. En algunos casos, pidieron ayuda a la coordinación nacional para ver cómo organizar estas reuniones.

## Conclusiones

Si bien podemos decir que el cambio de metodología estuvo planteado fuertemente desde la coordinación nacional, esto no fue un impedimento para un trabajo participativo. A lo largo de todo el proceso, se realizó una interacción con los centros que permitió planear estrategias puntuales de acuerdo con la realidad de cada institución.

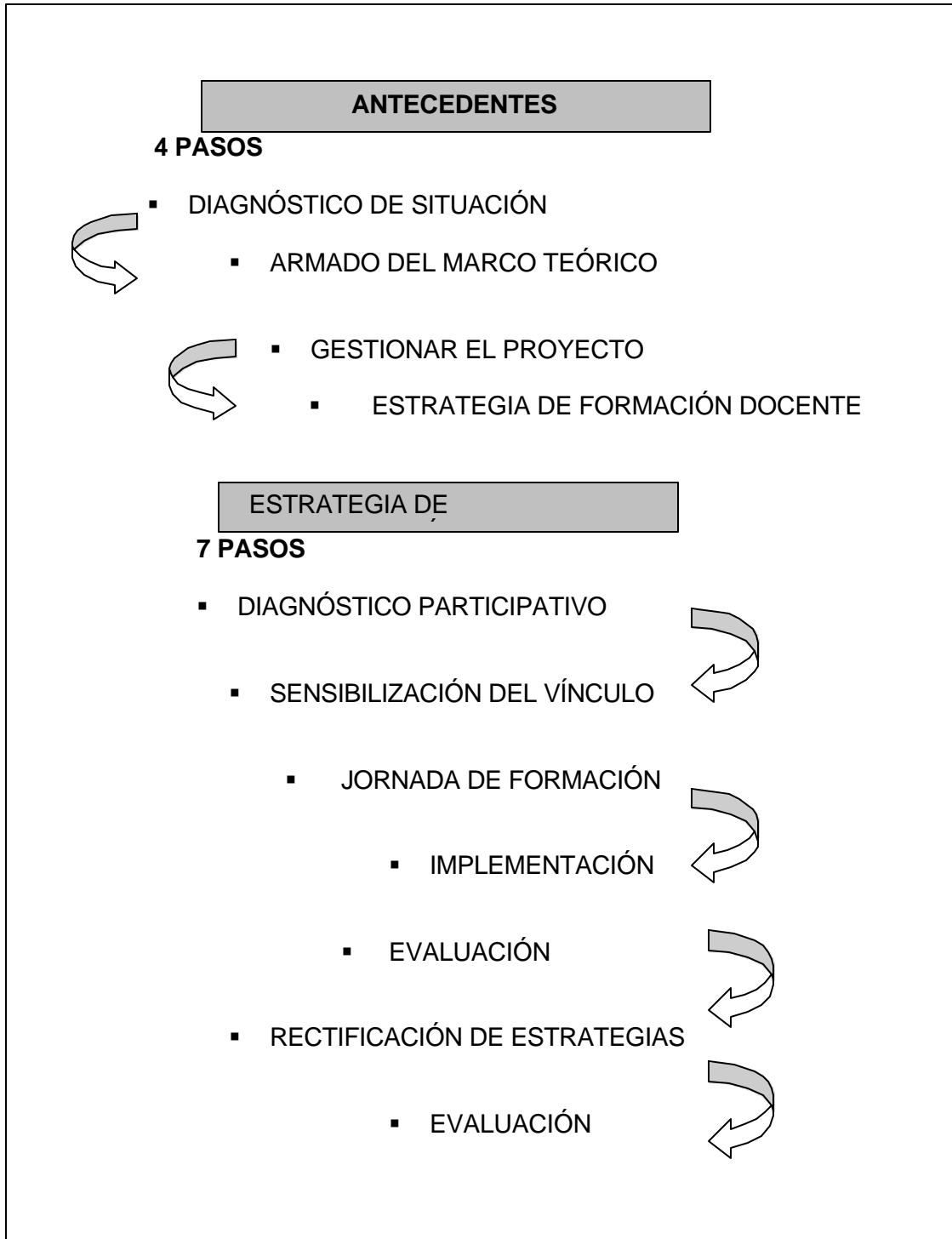
Sostenemos como punto fundamental el trabajo desde la *sensibilización docente*. Fue en este paso donde se posibilitó la desarticulación de ciertas concepciones que actuaban como barreras en la visión integral del niño, por un lado; y del rol del docente, por otro. Los docentes tomaron conciencia de su protagonismo y de sus capacidades para transformar la realidad en el aula, y la realidad del niño con relación a sus aprendizajes. Fue importante también la implementación de la estrategia de formación docente desde un punto de vista de la *profesionalización* como complemento a este cambio de mirada.

El *método integral* no plantea estrategias y secuencias estructuradas con respecto a la práctica docente. Este método actuó de marco de referencia dentro del cual los docentes pudieron resignificar sus conocimientos anteriores sin necesidad de descartarlos y buscar nuevos. Este grado de ambigüedad posibilitó a las docentes rescatar y articular las metodologías que ya manejaban con esta nueva propuesta que podríamos sintetizar en “se aprende a leer leyendo y a escribir escribiendo en un contexto de comunicación social”.

El proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura es un fenómeno complejo. A través de *gestionar la lectoescritura*, se logró incorporar las múltiples variables que entran en juego, contribuyendo a la obtención de lectores y escritores competentes, que era el objetivo planteado.

El proceso de la propuesta puede visualizarse en el cuadro siguiente:

## Modelo de pasos para implementar la propuesta



## **Bibliografía.**

Alonso. M.E, Gomez. M.J. (1998) La biblioteca y la formación de lectores. La escuela y la formación de lectores autónomos. Aique Didáctica.

Ansalone, C. Gallelli, G. Salles, N. (1997). Leer y producir textos en el primer ciclo. Colección Propuestas para educadores. GEEMA Grupo Editor Multimedial.

Bonals, Joan. (1998) Aprendizaje de la escritura. Una propuesta teberoskyana en la comarca de Bergueda. Colección didáctica 1-Publicaciones ICCE-

Castorina. A, Ferreiro.E y otros (1996) Piaget- Vigotsky: Contribuciones para replantear el debate. Paidós educador.

Charria de Alonso, M. Charria de Gómez, M. (1987) La biblioteca y la formación de lectores. Aique Grupo Editor

Ferreiro. E. coord. (1996) Los hijos del analfabetismo. Propuesta para la alfabetización escolar en América latina. Siglo veintiuno editores.

Freire. P. (1985) Pedagogía del oprimido. Siglo veintiuno editores.

Graves, D. (1998) Estructurar un aula donde se lea y se escriba. Aique Grupo Editor.

Goldberg, Mirta. (1995) La aventura de leer. Guía para maestros sobre la Biblioteca del Aula. UNICEF Argentina

Goodman.K. (2000) El Lenguaje Integral. Serie de la palabra. Aique.

Gutman, C. (1993) Todos los niños pueden aprender. Programa de 900 escuela de Chile. El programa para las escuelas pobres de Chile.

Kaufman.A.M, Castedo.M., Teruggi.L., Molinari.C. (1994) Alfabetización de niños: Construcción e intercambio. Experiencias pedagógicas en jardín de infantes y escuela primaria. Aique Didáctica.

Kaufman, A. M. (1995-1997) Proyecto de capacitación docente para sectores rurales del Gran La Plata. Universidad Nacional de La Plata. Fundación Kellog.

Palacios de Pizani, A., Muñoz de Pimentel, M. Lerner de Zunino. (1897) Comprensión lectora y expresión escrita: una experiencia pedagógica. Aique Didáctica.

PRAIACOR: Báez, M. Desinano, N. (1997) Una alternativa para la alfabetización integral en zonas rurales. Fundación Kellog.

Rodriguez. M. N comp.(1996) Alfabetización por todos y para todos .15° Congreso Mundial de Alfabetización. Aique Didáctica.

## **ANEXO 1. Trabajos anteriores de consulta.**

### **PRAIACOR: Una alternativa para la alfabetización integral en zonas rurales. Báez, Mónica. Desinano, Norma. Kellog Foundation. 1997.**

Este “*Proyecto para la Alfabetización Integral y Apoyo a Comunidades Rurales*”, fue realizado en la provincia de Santa Fe en Argentina, entre noviembre de 1992 y octubre de 1995. Participan de la experiencia cinco escuelas rurales y las comunidades a las que pertenecen. Fue financiado en su totalidad por la Fundación Kellog.

Se observa una clara planificación de cada uno de los momentos del proyecto. Juega un rol muy importante la formación docente, la bajada al aula y el seguimiento realizado por el equipo en las escuelas.

Resultó incompatible con nuestra propuesta tanto a nivel de marco teórico como de posibilidades concretas de realización: el requisito de una formación docente tan prolongada y exhaustiva; la necesidad de muchas reuniones y visitas a las escuelas tanto previas como a lo largo de toda la experiencia.

### **Aprendizaje de la escritura. Una propuesta teberoskyana en la comarca de Bergueda. Bonals, J. Colección didáctica 1-Publicaciones ICCE.1998.**

Es una experiencia realizada en la comunidad española de Bergueda, realizada desde 1984 a 1988. El equipo trabajó como asesor pedagógico. Se aplican los aportes del constructivismo y de la psicolingüística en el proceso de enseñanza- aprendizaje. Se aplica en forma rigurosa las categorizaciones realizadas por Susana Teberosky y también los conceptos de Emilia Ferreiro.

Fue de gran utilidad con respecto a la dinámica del trabajo en grupo, formas de encararlo, y evaluarlo, como así también el tema de la interacción en el aula, contemplando e incorporando la diversidad de ritmos y niveles del alumnado en este proceso.

### **Estructurar un aula donde se lea y se escriba. Graves, Donald. Aique Grupo Editor.1998.**

Consulta teórica. Fue de gran importancia el carácter sintético de la propuesta, la factibilidad de su realización con los recursos existentes, tanto humanos, de infraestructura, didácticos, etc. Así también la idea de concebir una clase cuyo objetivo central sea, “leer y escribir”.

### **Comprensión lectora y expresión escrita: una experiencia pedagógica. Palacios de Pizani, A. Muñoz de Pimentel, M. Lerner de Zunino. Aique Didáctica. 1897.**

Experiencia realizada en Venezuela en 1985. Trabajan principalmente las ideas de Goodman sobre lenguaje Integral en el plano teórico. En el aspecto metodológico esta propuesta establece una formación docente muy extensa y profunda.

**Proyecto de capacitación docente para sectores rurales del Gran La Plata 1995-1997 Kaufman, Ana María. Universidad Nacional de La Plata. Fundación Kellog.**

Proyecto realizado en la provincia de Buenos Aires, en las afueras de la ciudad de La Plata. Comprendió las escuelas rurales de la región I. Son cinco establecimientos de los cuales uno es un Jardín de Infantes, los cuatro restantes son escuelas primarias. El proyecto fue realizado a través de la Secretaría de Extensión Universitaria de la Universidad y financiado por la Fundación Kellog. El objetivo del mismo fue mejorar la calidad de enseñanza, en particular de la lengua escrita en un sector económico desfavorecido.

Fue de gran importancia comprender el rol alfabetizador del Jardín de Infantes, la posibilidad de alfabetizar desde una gran variedad de materiales escritos, trabajar desde la diversidad cultural, lingüística y conceptual de los niños en el proceso de alfabetización.

“Todos los niños pueden aprender. El Programa de las Escuelas para los sectores pobres de Chile.” GUTTMAN, C. UNESCO. 1993.

Programa implementado en Chile desde 1990 para mejorar la educación básica en las escuelas primarias públicas más pobres de Chile. Los pilares del programa fueron: mejorar la infraestructura, atención especial al mundo del niño, distribución de libros de texto y material educativo, suscitar el deseo de leer, hacer participar a la comunidad, desarrollo gracias a ensayos y errores. El programa fue financiado por los gobiernos de Suecia y Dinamarca en un principio, luego de 4 años fue financiado en su totalidad por el estado chileno. El programa es evaluado en forma permanente como medio para ajustar los aspectos que sean necesarios.

Los siguientes trabajos fueron aportes importantes en nuestra búsqueda y en la construcción de nuestro propio proyecto.

**Leer y producir textos en el primer ciclo. Ansalone, C. Gallelli, G. Salles, N. Colección Propuestas para educadores. GEEMA Grupo Editor Multimedial .1997.**

Se trabaja la lectura, la oralidad y la escritura y su aplicación en el aula: estrategias, comprensión lectora/oral/de textos, la producción lectora/oral/de textos. La formación hablantes/escritores/lectores competentes.

**La aventura de leer. Guía para maestros sobre la Biblioteca del Aula Goldberg, M. UNICEF Argentina –1995-**

Trabaja la importancia de la biblioteca en tanto instrumento para el desarrollo de las competencias comunicativas de los niños para formar un pensamiento crítico, facilitan el

acceso al conocimiento. Propone también que la biblioteca sea administrada, cuidada e incrementada por los niños; donde los docentes sean promotores y orientadores en la relación de la biblioteca y los niños.

**La biblioteca y la formación de lectores. Charria de Alonso, M E. Charria de Gomez, M J. Aique Grupo Editor. 1987.**

Plantea la importancia de la biblioteca en la formación de lectores selectivos, creativos y críticos. Toman a la biblioteca como el centro de actividades para el docente, los alumnos y los adultos de la comunidad. Se establecen ideas para su utilización y organización con el fin de transformarla en un recurso eficaz.



## **ANEXO 2. Encuentros de coordinadores pedagógicos.**

### **CENTROS EDUCATIVOS FE Y ALEGRÍA -1999-**

Comienzo de las jornadas 9:00 horas

#### **1° Día. Educación Popular.**

Educación Popular en la actualidad. Situación Argentina. Puntos claves para su desarrollo.

Método de participación Popular en Fe y Alegría. Debate para la construcción de un modelo y metodología de trabajo.

#### **2° Día. Programas anuales.**

Método de enseñanza – aprendizaje en Fe y Alegría

Estrategias compensatorias.

Programa de alfabetización y lectoescritura. Nivel inicial, EGB, adultos y adolescentes.

Encuentro de docentes del nivel inicial, estrategias de formación, temario, articulación con el proyecto del centro, planificación, aula ideal.

#### **3° Día. Diagnóstico.**

Dificultades que afronta el gabinete.

El rol de la maestra recuperadora

Líneas de trabajo y planificación 2000-2001.

#### **Síntesis- ENCUENTRO DE COORDINADORES PEDAGÓGICOS.**

Les envío una breve síntesis de lo realizado en el encuentro, las conclusiones como material teórico están previstas para el encuentro de directivos.

#### **SINTESIS DE LAS JORNADAS**

La jornada y el temario fueron extensos y abiertos a los respectivos aportes de cada uno de los participantes.

Los participantes fueron de los centros de Ongay, Taco Pozo, Puerto Piray, Goya y en el primer día la Directora de Perico. Además, se contó con la participación de voluntarias que colaboran con la Dirección Nacional y dos miembros del Ministerio de Educación del área de Escuelas Prioritarias.

El encuentro tuvo como objetivos:

- Trabajar con los coordinadores sobre problemáticas educativas no sólo para el beneficio de los centros que tienen personal especializado, sino para ampliar y hacer llegar la información a todos los centros.
- Intercambiar opiniones y experiencias, para el mejoramiento de nuestro servicio educativo.
- Debatir nuestro planteo sobre la educación popular, su historia en Argentina, el Ideario de Fe y Alegría y el desarrollo en cada uno de los centros.
- La creación de una propuesta de trabajo para la alfabetización de nuestros centros.
- La elaboración a partir de los diagnósticos de una estrategia de formación en metodologías de aprendizaje.
- Reflexionar acerca del rol del gabinete psicopedagógico y la maestra recuperadora.

## **METODOLOGÍA DE TRABAJO:**

La metodología de trabajo consistió:

Hacer llegar material teórico con anticipación a los coordinadores, para ir introduciéndolos a las diferentes temáticas de trabajo.

Cada jornada comenzaba con un aporte teórico, para luego ser discutido en grupo, armando entre todos un modelo general. Luego se dividían en grupos reducidos con la colaboración de diferentes voluntarios (profesionales de ciencias de la educación, psicopedagogía y en Letras) y especificando la propuesta para cada uno de sus centros.

Los Temas abordados fueron:

- Educación popular y participación.
- Alfabetización y lectoescritura.
- El rol del gabinete.
- Métodos de enseñanza- aprendizaje.

- Planificación para la formación docente.

La idea principal es ir avanzando en la construcción de un modelo teórico práctico, que oriente la práctica pedagógica de cada uno de nuestros centros.

Las conclusiones de este encuentro serán enviadas a ustedes y a cada uno de los participantes en diferentes etapas de elaboración.

Los modelos trabajados serán expuestos en el encuentro de directivos ya que las temáticas abordadas también se trabajarán con ellos.

### **ANEXO 3. Material didáctico enviado a los Centros.**

Se les envió a cada centro esta carta junto con una serie de materiales didácticos.

#### **A LOS DIRECTORES Y DOCENTES DE FE Y ALEGRÍA:**

Me comunico con ustedes para acompañar el envío de material a su centro. La adquisición de este material fue pensada para mejorar la calidad del servicio educativo. Este material está clasificado en distintas categorías que responden a usos diferentes.

#### **Los materiales fueron elegidos y clasificados para armar:**

**Biblioteca de Formación Docente y Directivo:** Consiste en material de formación pedagógico- técnico.

**Biblioteca Docente para el aula:** Manuales de consulta, libros para leerles a los alumnos.

**Biblioteca del Aula:** Libros de consulta para los alumnos, libros de lectura, cuentos, diccionarios, etc.

**Biblioteca Escuela:** diccionarios, atlas, enciclopedias, cuentos.

**Videoteca.**

**Juegoteca.**

El material está pensado para ir armando **el aula ideal** para nuestros centros, comenzando con el nivel inicial y 1° ciclo. Buscando mejorar el espacio de trabajo del docente y responder a las necesidades de estímulo de nuestros chicos.

#### **Recomendaciones para la distribución del material**

Es recomendable que los docentes participen en la distribución de material y establezcan criterios de acomodación y guardado. Compartiendo junto con el equipo directivo la responsabilidad en el uso y cuidado del material.

Cada material tiene un rótulo con una orientación para su uso. Esta orientación no es determinante, cada centro puede pensar una mejor forma de distribución.

El material se comparte con igual grado de diferente turno.

Los docentes que comparten material y grado tienen que acordar reglas de uso y cuidado del mismo.

**RECOMENDAMOS HACER UN INVENTARIO DE LOS MATERIALES RECIBIDOS. TANTO PARA EL CENTRO COMO PARA EL AULA.**

El material para el uso en el aula está pensado para que los alumnos tengan su propia **Biblioteca** con diferentes materiales de consulta, de enfoques, de distintas editoriales y autores.

Las Ciencias Sociales y Naturales tienen prioridad en cantidad y variedad, por ser necesario más material de consulta para su información e investigación.

Para el aula también se cuenta con un número de diccionarios para la consulta del alumno.

En el nivel inicial y 1° ciclo se trata de armar la **Biblioteca Placentera** para los alumnos. Esta se organiza en el aula y se planifica junto con los alumnos, su uso y cuidado.

**La Biblioteca Docente** está pensada para que los docentes tengan material en el aula para orientar su práctica pedagógica y material de apoyo y estímulo para los aprendizajes de los alumnos.

También los docentes cuentan con **La Biblioteca de Formación Docente** de la escuela, que aborda temáticas relacionadas a la didáctica general, didácticas específicas, pedagogía, psicología, etc.

Esta clasificación está pensada para comenzar a construir con ustedes, diferentes estrategias de trabajo en el aula y en la institución.

Espero que la elección de material los ayude en su tarea y que juntos podamos armar una estrategia de trabajo cada vez más acorde a las necesidades de enseñanza- aprendizaje.

## **LISTADO DE MATERIALES**

### **NIVEL INICIAL**

#### BIBLIOTECA DOCENTE

**Esta biblioteca se caracteriza por tener libros con imágenes muy grandes y llamativas, para que el docente le muestre y cuente a todo su alumnado.**

**La metodología recomendada fue la siguiente:**

1° Contar el cuento mostrando las imágenes.

2° Contar el cuento con lectura facilitada, explicando términos difíciles para el lenguaje de los niños.

3° Lo contamos con el lenguaje del cuento.

Colección cuentos locos. Editorial Atlántida

Las historias permiten mantener la atención en cada hoja, ya que van resolviendo o generando conflictos diferentes hasta el final.

La Bruja Berta

La Doctora Chispeta y sus fórmulas secretas.

Sabueso perdió su hueso.

Colección Trébol, Editorial Sigmar

Esta colección tiene dibujos troquelados, tiene un fuerte impacto visual.

Bichitos.

Sonidos

#### **BIBLIOTECA PLACENTERA.**

### **Colección brillitos. Editorial Sigmar.**

- Es una colección muy llamativa visualmente con sólo palabras escritas.
- Colores.
- Formas.
- Opuestos.
- Números.

### **Colección Ruiditos, Editorial Sigmar**

- Es una colección que tiene unos muñecos de goma que hacen ruido si se los aprieta.
- El sapo va y viene.
- El perrito dice 1,2,3.
- El pez de colores.
- Hola chanchito.

### **Colección los libros dibujados. Ed. Coligue.**

- Esta colección no tiene lenguaje escrito
- Los colores.
- El fútbol es así.
- Sueños.
- Día de campo.

### **Colección Mascotas. Ed Sigmar.**

- Tim la ardilla.
- Fufo el gatito.
- Plum el patito.
- Tito el conejito
- Pucho el perrito.

### **JUEGOTECA .**

- Opuestos. Ruibal.
- Dominó de Animales
- Mi primer dominó. Ruibal.

- Memotest. Ruibal.
- Cada cosa en su lugar.
- Rompecabezas
- Lotería infantil. Educolandia.
- Puzzle de encaje. Educolandia.
- Los números. Ruibal.
- Los Colores.
- Del 1 al 25.
- Patas Sueltas
- Juego de la Oca.
- ABC de animales. Implás.
- Mis Primeros Números.
- Letras. Línea educativa. Implás.
- Las diferencias. Línea educativa. Implás.

**1° CICLO**  
**1° AÑO**

**MATERIALES EN EL SALÓN PARA 1° AÑO**

Referentes:

Abecedario plastificado de imágenes.  
Números plastificados.  
Abecedario.

Cuento Seriado  
Lotería de palabras.

Este material tiene que quedar como un material permanente del salón de 1° año.

**BIBLIOTECA DOCENTE**

Diferentes manuales de distintas editoriales para la consulta del docente.  
Construyendo palabras. Edebé.  
Construyendo palabras. Guía del docente. Edebé.  
Lengua. Edebé.  
Lengua. Santillana.  
La media luna. Lengua. Aique.  
Lengua. Estrada.

Colección cuentos locos. Editorial Atlántida  
La Bruja Berta  
La Doctora Chispeta y sus fórmulas secretas.  
Sabueso perdió su hueso.

**Colección cuentos clásicos. Ed Sigmar.**

La bella y la bestia.  
La sirenita.  
El gato con botas.  
Aladino.  
Pinocho.

Colección Trébol, Editorial Sigmar.

Bichitos.  
Sonidos

**BIBLIOTECA PLACENTERA.**

**“Libros para que lean los alumnos”,**

**Colección libros dibujados.**

Sueños.  
Día de campo.  
El fútbol es así  
Los colores.

Cuentos clásicos  
La bella y la bestia. . Ed. Susaeta.  
Aladino. . Ed. Susaeta.  
La sirenita. Ed. Susaeta.  
La cenicienta. Ed. Beascoa.  
La Bella durmiente. Ed . Beascoa.

**Colección Ternura. Ed Sigmar.**

La gatita miedosa.  
El pequeño Pupi.  
El perrito perdido.  
La mudanza de la ratita.

**Colección Mimosos. Ed Sigmar.**

Tobi y el hueso.  
Volpi y el queso.  
Jumbo y las bananas.  
Volpi y el globo.

Pedagógicos

Colección Leo con figuras. Ed Sigmar.

Colección segunda lectura. Ed. Sigmar. Distintos tipos de letra. Mayúscula de imprenta,



minúscula de imprenta, letra cursiva.

Se estableció como criterio uno por alumno, por aula.

### JUEGOTECA

Fichines

ABC de animales. Implás.

Sopa de Letras. Implás

Mis Primeros Números

Jugando con Letras. Implás.

Patas Sueltas

Juego de la Oca

Armando oraciones. Implás

Sumas y restas. Línea educativa. Implás

Formando palabras. Línea educativa. Implás

Jugando con Números

### **2° y 3° año.**

### BIBLIOTECA DOCENTE

Diferentes manuales de distintas editoriales para la consulta.

Lengua. Edebé.

Lengua. Santillana.

La media luna. Lengua. Aique.

Lengua. Estrada.

### **Colección cuentos clásicos y fábulas.**

El tesoro de los cuentos clásicos. Ed Grafalco.

Colección de fábulas infantiles. 1-2. Con-bel

Cuentos de 5 minutos. Ed Grafalco.

Cuentos de la abuela. Ed Grafalco.

### BIBLIOTECA PLACENTERA.

### “Libros para que lean los alumnos”,

Se seleccionaron libros que traigan información adicional a las áreas especiales.

Libros sobre animales. Editorial Sigmar.

Libros del oso. Editorial Sigmar.

### **Colección Aique de cuentos cortos.**

Flori, Ataúlfo y el Dragón.

### **Colección Aique.**

Como nació:

La escritura.

El papel.

Otros

**Libros para chicos por grandes escritores. Ed Atlántida.**

El guardián del último fuego.

**Cuenta América Naturaleza. Editorial Sudamericana**

**Leyendas: De la yerba mate**

**Del hornero**

## **ANEXO 4. Encuentro para docentes de primer ciclo adolescentes y adultos.**

### **1° DÍA**

Mañana 9:00

#### **PRESENTACIÓN DEL ENCUENTRO:**

Presentación y diagnóstico de lectoescritura de cada uno de los centros año 2000.

Expectativas de trabajo de los participantes y encuadre para los 4 días.

Cada centro preparará una presentación de 10 minutos, con un afiche con el nombre del centro, cantidad de alumnos, número de docentes del primer nivel.

Características de cada curso: repitentes, sobreedad, promedio de niños con dificultades en el aprendizaje de lectoescritura por año.

Diálogo con las docentes de sus expectativas y realización del encuadre conjunto para las actividades de los cuatro días.

Tarde 15:00

Alfabetización y lectoescritura.

¿Qué es leer? ¿Qué es escribir?. Diferentes concepciones.

**Lenguaje integral. Concepción.**

### **2° DÍA**

Mañana 8:30

Modelo de enseñanza aprendizaje.

Matriz de aprendizaje.

Teorías de aprendizaje. Conductismo – constructivismo.

El aprendizaje. Piaget : procesos de equilibración y disequilibración.

Tarde 15: 00

La enseñanza: Vigostky, la zona de desarrollo próximo.

Brunner, el andamiaje.

Estrategias compensatorias.

Importancia de los contenidos: Selección y organización.

Alfabetización emergente

### **3° DÍA**

Mañana 8: 30 horas

Modelos de lectoescritura

Diferentes modelos utilizados en el aula.

Tarde 15:00 horas

Psicogénesis.

Concepción y características: Etapas evolutivas, hipótesis y categorías. Importancia de la interacción.

El error constructivo.

### **4° DÍA**

Mañana 8: 30 horas

La estimulación en el aula

Construcción de un modelo institucional de lectoescritura

Bases de la propuesta.

Planificación de los pasos para su implementación.

Tarde 15:00 horas

Construcción de un modelo institucional de lectoescritura.

## **ANEXO 5. Devolución de Pruebas – Año 2001**

Las pruebas fueron tomadas para tener una primera aproximación diagnóstica del nivel de aprendizaje de nuestros niños y cómo va la marcha de la metodología aplicada con relación a los aprendizajes de ellos.

La prueba nos permite ajustar los objetivos logrados hasta el momento y relacionarlo con las metas a las que queremos llegar a fin de año.

### **Las pruebas están divididas en 4 categorías:**

Las dos primeras son de los alumnos que están aprobados.

- **Categoría A.** El nivel más alto. Los niños pueden escribir oraciones y las palabras que componen no están sujetas a copia. Es el máximo nivel esperado.
- **Categoría B.** El nivel de aprobación esperado. Los niños pueden escribir palabras y componer palabras por sí solos.

En estas categorías los niños no están en situación de ser aprobados.

- **Categoría C.** Los niños pueden escribir por copia, pero no pueden componer palabras por sí, pero están en camino de resolverlo con el acompañamiento adecuado. Tienen el referente estable del nombre propio.
- **Categoría D.** Son los niños que tienen mayor dificultad, algunos de ellos no pueden situarse en la hoja y en la posibilidad de escribir su nombre en ella. Estos niños necesitan de un trabajo de apoyo.

Estas pruebas nos permite situarnos en el lugar que estamos y los pasos que tenemos que dar para llegar a las metas de fin de año.

**ONGAY - CURSO DE GILDA      1° AÑO JULIO – 2001.**

**TOTAL DE ALUMNOS EVALUADOS: 27**

**ALUMNOS APROBADOS 14**

**Categoría A: 5**

**Categoría B: 9**

**ALUMNOS DESAPROBADOS 13**

**Categoría C: 9**

**Categoría D: 4**

Entre las categorías B y C hay pocas diferencias, para la aprobación me fijé en toda la composición, pero para ver bien en qué nivel están sería bueno dictarles 3 palabras fáciles que no estén en los referentes y ver su desarrollo y que escriban una comida que les guste para ver como se desempeñan.

Te felicito porque se nota la buena metodología de trabajo con los chicos, porque hasta los que tienen dificultad se animan y escriben; seguí así: léeles mucho y que ellos lean sus oraciones y que practiquen oraciones en casa para leer en clase, poner frases en el pizarrón y que las lean en voz alta.

Están en nivel de palabra casi todos, falta ver el tema de componer como puedan una palabra y ya están para oración.

Felicitaciones.

**ONGAY - CURSO DE LAURA 1° AÑO JULIO – 2001.**

**TOTAL DE ALUMNOS EVALUADOS: 22**

**ALUMNOS APROBADOS 14**

**Categoría A: 6**

**Categoría B: 8**

**ALUMNOS DESAPROBADOS 8**

**Categoría C: 4**

**Categoría D: 4**

Hay alumnos que hace falta tomarles un dictado o repetir para ver bien en que nivel están. Dictarles 3 palabras fáciles que no estén en los referentes y ver su desarrollo, que escriban una comida que les guste para ver como se desempeñan.

Hay un buen trabajo con los chicos, porque tu grupo no es fácil, en todos hay un esfuerzo por componer, porque hasta los que tienen dificultad se animan y escriben, se nota que tienen un buen respaldo de tu parte.

Hay que tratar de sacarlos de la copia de los referentes escribiendo palabras fáciles. Trabajaría armar oraciones entre todos en el pizarrón que las lean y las copien, a la mayoría le falta para componer sólo. Pero si trabajas entre todos, en un mes pueden estar escribiendo solos.

Felicitaciones, muy buen trabajo.