"Evaluación del Proyecto Maestro + Maestro. Programa ZAP (Zonas de Acción Prioritaria)".

Nora Gluz
María Elena Cuter
Aixa Alcántara
Violeta Wolinsky

Febrero 2005

Presentación

Esta investigación indagó el componente Maestro + Maestro del Programa ZAP. Su principal propósito consistió en analizar los aspectos críticos y las potencialidades del Proyecto Maestro + Maestro para el mejoramiento de los aprendizajes en el primer ciclo de la escuela primaria de los sectores más vulnerables.

Para ello, se propuso avanzar en el conocimiento de los modos de apropiación de los dispositivos del Proyecto por parte de las instituciones, centrándose específicamente en la enseñanza de la lectura y la escritura.

El estudio fue solicitado por el Programa ZAP a la Dirección de Investigación, dependiente de la Dirección General de Planeamiento de la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

La investigación siguió tres etapas de trabajo complementarias, desarrolladas entre julio y diciembre del año 2004.

1. En la primera etapa se reconstruyeron las principales orientaciones del Proyecto y sus transformaciones a lo largo de su desarrollo, así como la contextualización del mismo a través de datos estadísticos de la situación de las escuelas bajo Proyecto.
2. En la segunda etapa, se aplicó una encuesta a los coordinadores de 1º ciclo de las escuelas bajo Proyecto; se obtuvieron 34 encuestas que relevaron las representaciones de los coordinadores en torno de los principales aportes del Proyecto, a la práctica pedagógica y a la formación profesional.
3. Por último, se realizó un trabajo en profundidad en 5 escuelas para cuya selección se sostuvieron los siguientes criterios: 4 escuelas que contaran con el recurso del “Maestro ZAP” y tuvieran relativa antigüedad en el Proyecto, dos de cada tipo de jornada, y, en cada jornada, diferente tamaño. Otra escuela sin el recurso del “Maestro ZAP”, y de incorporación reciente al Proyecto.

Las escuelas fueron seleccionadas por la coordinación central del Proyecto, a partir del ofrecimiento de las propias instituciones[1] y según los criterios mencionados. En las 5 instituciones se realizó una entrevista a la coordinación del primer ciclo, al maestro/a de 1º grado, al “maestro/a ZAP” en caso de contar con ese recurso, a otro maestro/a de 1º ciclo y a un maestro/a de 4º grado. En algunas instituciones se entrevistó al directivo, cuando ese rol no coincidía con la coordinación del primer ciclo. Se recopiló un total de 25 entrevistas. Asimismo, se realizaron dos observaciones de clase en un primer grado de cada escuela para conocer el impacto del Proyecto sobre las prácticas pedagógicas. Se obtuvieron 9 observaciones de clase, ya que en una de las escuelas se realizó una sola observación por pedido de la docente a cargo del curso.

[1] Esta situación no se verificó en el caso de una de las instituciones, en la que no se contaba con ninguna escuela que tuviese las características definidas para la selección. En este caso, se solicitó autorización a la escuela y a la supervisión.

A su vez se llevaron a cabo reuniones de trabajo con directivos y docentes en las escuelas en las que se trabajó en profundidad, con el propósito de ajustar hipótesis e impresiones recogidas durante el trabajo de campo. Adicionalmente, se realizaron entrevistas a la coordinación central del Proyecto y al equipo a cargo de la capacitación en lectura y escritura.

El informe de la investigación está organizado en cuatro partes.

En la primera se discuten los resultados de todo el universo de escuelas bajo Proyecto, obtenidos a través de fuentes secundarias estadísticas y documentales, y de una encuesta construida ad hoc para conocer las representaciones de los coordinadores de primer ciclo de las escuelas bajo Proyecto sobre el impacto en la institución, así como sobre la profesionalización de los docentes.

En la segunda y tercera parte se analiza la información relevada durante el trabajo de campo en las instituciones - que permitió una aproximación de mayor profundidad al impacto institucional -, y en las aulas de primer grado en que se aplican las diferentes estrategias desarrolladas por el Proyecto. La segunda parte se centra en las representaciones de los docentes sobre los principales dispositivos del Proyecto y la inserción institucional del mismo. La tercera, sobre la apropiación del Proyecto a través de las prácticas pedagógicas en las aulas.

En ambas partes, el informe se propuso brindar una mirada sobre los aspectos más relevantes intentando dar cuenta de las fortalezas y debilidades del Proyecto, a efectos de aportar información sustantiva que permitiera la toma de decisiones para fortalecer y/o reorientar las intervenciones en función de su potencialidad de impacto sobre el problema focal.

Por último, se presentan las principales conclusiones y desafíos a futuro que se desprenden de la investigación.

Origen del Programa ZAP

En sus orígenes el Programa ZAP se inspiró en el modelo francés, tanto en la demarcación de las áreas de intervención como en el estilo de gestión.

Sustentado en la noción de zona - ligado a la idea de una política territorializada y focalizada -, su objetivo fue ocuparse de la población de la Ciudad de Buenos Aires que vivía en situación de pobreza. El Programa se fue desplegando en las zonas más vulnerables, definidas como *"aquellas en las que existe un elevado nivel de desarticulación y desajuste entre las necesidades y demandas de la comunidad y las respuestas que la sociedad organiza a través de sus instituciones"*[2]. Los criterios de focalización, por su parte, permiten orientar el diseño y la implementación de programas y acciones destinadas a satisfacer necesidades básicas de salud, nutrición, educación, etc.

El problema focal sobre el cual el Programa en su conjunto se propuso intervenir fue el del fracaso escolar, como expresión de la desigualdad social y, por ende, como una situación anclada en mecanismos sociales y no sólo educativos.

Para enfrentarlo, se planteó construir una estrategia capaz de dar cabida a diversas áreas de gobierno preocupadas por la cuestión social y trabajarlo colectivamente. Se desarrolló un estilo de gestión participativo, con reuniones intersectoriales amplias a través de las cuales se fueron perfilando las acciones necesarias para mejorar la calidad de vida en esas zonas.

[2] Secretaría de Educación, 2000, Material de Difusión ZAP.

Sin embargo, de acuerdo con las entrevistas, desde que en 1998 el programa se instaló en la Secretaría de Educación, con recursos para su desarrollo, las acciones fueron progresivamente circunscribiéndose a lo educativo; intersectorialidad y gestión participativa perdieron peso en la lógica de funcionamiento del programa.

Al momento del estudio - año 2004 -, el Proyecto Maestro+Maestro, iniciado en 1998, funcionaba en 50 “escuelas ZAP”, las cuales se fueron incorporando al mismo bajo distintas modalidades.

Proyecto Maestro + Maestro

En el caso específico del componente Maestro + Maestro, la preocupación fue dar respuesta a los altos niveles de repitencia en los primeros grados de las “escuelas de la ZAP”.

El Proyecto toma como eje el problema de la alfabetización inicial porque el diagnóstico del que parte es que la repitencia tiene como causa que los alumnos no aprenden a leer y escribir en los tiempos y modos establecidos. De hecho, una serie de investigaciones desarrolladas por la propia Secretaría de Educación a inicios de los años ´90, enmarcadas en el Proyecto “Aportes para la comprensión del fracaso escolar en el marco del mejoramiento de la calidad del SEM”, arrojaban los mismos resultados.

La principal estrategia de intervención que el Proyecto propuso para mejorar las prácticas pedagógicas de alfabetización fue la capacitación docente.

En el curso del desarrollo del Proyecto, se constató que los docentes que trabajaban en primer grado eran o los de menor experiencia profesional, o aquellos cercanos a jubilarse. Esta situación daba cuenta de la percepción de las escuelas de la zona como un espacio poco valorizado de trabajo, en lugar de un espacio particular que requería de saberes especializados.

Para lograr cambios, se hacía necesario desarrollar una capacitación sistemática. No obstante, ello ponía en riesgo la continuidad del trabajo pedagógico en el aula, porque ocasionaba frecuentes ausencias docentes. El segundo maestro fue pensado inicialmente como un recurso para que se garantizara la continuidad pedagógica cuando los docentes de grado salieran a capacitarse. Esta continuidad estaría garantizada por compartir y conocer al grupo, y por formarse en una misma perspectiva de trabajo, ya que tanto el maestro de grado como el “maestro ZAP” participaban de la misma capacitación aunque en momentos diferentes.

El “maestro ZAP” aparece a los ojos de algunos entrevistados como uno de los recursos que le da entidad al Proyecto; es quien garantiza la posibilidad de un seguimiento personalizado de los alumnos, situación que se agudiza en estas poblaciones cuando se trata de grados numerosos. En el trabajo de aula, las tareas que asume el MZ y el de grado, adquieren diversas características según la institución y el aula. Existen desde casos en los que el MZ trabaja sólo con los alumnos con dificultad, hasta aquellos en los que se planifica conjuntamente y se trabaja en forma alternada al frente del grado.

Tanto las expectativas respecto de su rol como las tareas concretas que ha ido desarrollando el “Maestro ZAP” han variado desde su creación y se han ido redefiniendo en relación con la dinámica institucional, lo que explica el grado de heterogeneidad que se encuentra respecto de su desempeño entre las escuelas.

La enseñanza de la lectura y la escritura desde un enfoque socioconstructivista

El Proyecto tomó como fundamento conceptual las teorías socioconstructivistas.

En las visitas a las escuelas, al inicio del Proyecto, las capacitadoras relatan haber confirmado una fuerte presencia de prácticas vinculadas al método analítico sintético, de prolongada aplicación en nuestro país. Entre ellas, resaltaron la rutinización de la escritura, y un predominio de la ejercitación estereotipada que suele promover sólo la utilización de palabras, sílabas y letras, pero no de frases con sentido. Asimismo, observaron una ausencia de situaciones de lectura, de estrategias específicas para su enseñanza, y su reemplazo por prácticas tales como el mecanismo del deletreo, que dificulta la comprensión, y como la evaluación de la comprensión en un nivel literal.

El desarrollo de la alfabetización temprana – previa al ingreso a la escuela - depende de las oportunidades de alfabetización que hayan vivido los niños en sus contextos socioculturales. La apropiación de la lengua escrita se da en el contexto de las prácticas sociales que la involucran, y los niños que provienen de hogares iletrados, han tenido menores experiencias en esas prácticas con anterioridad a su ingreso a la escuela. Esas experiencias son el "anclaje" que permite significar la lengua escrita a la vez que aprender los aspectos mecánicos del sistema; sin las mismas, la adquisición de estos últimos se dificulta.

De allí la relevancia otorgada por el Proyecto al contexto social y familiar - de una amplia diversidad -, para el desarrollo de los aprendizajes.

Al no considerar estas variaciones sociales y culturales, las capacitadoras sostienen que la escuela misma construye el fracaso escolar, desde sus dinámicas institucionales, sus relaciones de poder y sus pautas culturales.

El Proyecto plantea que en tanto la escuela ha sido partícipe de la configuración del fracaso, puede también atenuarlo, mejorando las condiciones para la alfabetización inicial al considerar los factores socio-económico-culturales como un punto de partida y no como un impedimento para avanzar en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Y en el caso de la lengua escrita, generando un ambiente rico en estímulos alfabetizadores.

El Proyecto pone énfasis sobre el rol del docente en la construcción de los aprendizajes de los alumnos. Aplicando la concepción de la zona de desarrollo próximo en la enseñanza, valora la construcción de grupos heterogéneos, con variedad de saberes que estimulan el trabajo cooperativo, y el papel del alumno más avanzado.

El eje de la propuesta es la construcción del sentido y la comprensión; subordinados a éstos, se trabajan aspectos vinculados a la toma de conciencia léxica y fonológica y a la construcción del principio alfabético (relación fonema-grafema).

La capacitación como principal estrategia de intervención

La asiduidad de la capacitación sumada a la asistencia técnica en las escuelas, e incluso al interior de las aulas por parte de las capacitadoras, marca una diferencia significativa, según los entrevistados, con los modos tradicionales de capacitación. Es la sensación de trabajar cuerpo a cuerpo con las capacitadoras para mejorar el trabajo en el aula lo que constituye el plus de la capacitación brindada por ZAP.

Tanto en las entrevistas como en las reuniones de trabajo con las escuelas, los docentes rescatan como particularidad que las capacitadoras asumen las clases a modo de demostración para que los docentes puedan ver “en acto” la propuesta. Desde la perspectiva docente, esto es un avance respecto de otras modalidades de capacitación donde observan una ruptura entre la teoría o propuesta de trabajo y la práctica.

En el año 2001, a partir de la decisión de extender las acciones al primer ciclo, se incorporan las Reuniones de Ciclo en cada escuela. La intención fue reforzar el trabajo institucional y facilitar la conformación de espacios de trabajo conjunto socializando los temas tratados en los talleres con los maestros de primer grado y abordando temáticas específicas para segundo y tercero.

En el año 2004 se incorpora a la propuesta el Laboratorio Distrital que reúne mensualmente a los docentes en grupos poco numerosos.

Los Laboratorios son valorados porque promueven el intercambio entre docentes de varias escuelas a partir de temas y problemas comunes, ofrecen un momento de evaluación compartida de los avances de los alumnos, y ayudan al desarrollo de una planificación acorde a las necesidades de los niños.

Capacitación Docente en Servicio 1998-2002
-cantidad de escuelas por distrito escolar-

Año	**Cantidad Total de escuelas**	DE1	DE4	DE5	DE6	DE10	DE11	DE13	DE19	DE20	DE21
1999	**68**	1	12	7	2	1	2	4	8	22	9
2000-2001	**70**	1	12	7	2	1	2	4	**9**	22	**10**
2002	**73**	1	12	**8**	2	1	2	4	**11**	22	10

Fuente: Programa ZAP

En lo que va de la historia del Proyecto, la comunidad educativa beneficiada se ha incrementado considerablemente. Los docentes capacitados a diciembre de 2004, fecha de finalización del informe de evaluación, son 730 (DP, 2004), una cifra muy superior a la de sus comienzos, que alcanzó a 20 docentes en el año 1998.

Las orientaciones para la enseñanza de la lectura y la escritura

A partir del diagnóstico de que los alumnos no han participado de variadas experiencias en relación con la cultura escrita desde sus primeras edades, se considera imprescindible la creación en cada aula de un ambiente alfabetizador y se dan orientaciones para su constitución e instrumentación.

La biblioteca de aula se constituye en un dispositivo central, tanto en lo que hace a la constitución del ambiente alfabetizador como a la enseñanza de la lectura.

Acerca de la lectura

En la capacitación docente se trabaja la concepción de la lectura como proceso de comprensión en contexto, a partir del concepto de **comprensión activa,** promoviendo la participación del lector en formación en la construcción de significados, mediante la elaboración de hipótesis e inferencias, la confrontación de textos, la estimulación del juicio crítico.

Entre las principales orientaciones para la enseñanza de la lectura se encuentran sugerencias para la lectura mediada y para la lectura de los alumnos por sí mismos.

Respecto de la primera, se parte de la premisa de que, aún antes de que los alumnos sepan leer convencionalmente, es necesario que participen de diversas situaciones que los convoquen como lectores. De allí una de las pautas centrales del Proyecto: *"cuando aún no sepan leer convencionalmente, léales usted".* El docente lee para sus alumnos; comparte con ellos la lectura; guía la misma mostrando cómo se es lector, y ofrece oportunidades para la construcción de la comprensión. En esta situación los niños se ven abordando textos completos desde el comienzo e interactuando con diversos materiales escritos.

Acerca de la escritura

También las orientaciones didácticas en relación con la escritura se centran en la escritura mediada y la escritura autónoma.

En relación a la escritura mediada y en consonancia con las orientaciones para la lectura mediada, el Proyecto considera que aún antes que los alumnos puedan escribir en forma autónoma convencionalmente, es necesario que aborden, con ayuda del docente, la escritura de textos completos. A través de la escritura mediada, los alumnos dictan al maestro diversos textos en función de distintos propósitos.

Docentes y escuelas ZAP

Un logro importante de este Proyecto es que la mirada de los docentes se centra explícitamente en las potencialidades de los alumnos en detrimento de la mirada sobre las carencias. Más aún, se posicionan fuertemente en el desarrollo de estrategias pedagógicas pertinentes, y en la necesidad de adecuarlas a los requerimientos de los alumnos.

Estos avances redundan en un sentimiento de menor impotencia de los docentes frente a la vulnerabilidad social de su alumnado y parecen dotar de sentido y direccionalidad a las prácticas cotidianas, generando una satisfacción con el desempeño profesional diferente a lo relevado en otras investigaciones.

En este punto es posible hipotetizar que el Proyecto ha generado un cierto espíritu crítico frente a la escuela tradicional y a los modos, tradicionales también, de pensar el fracaso escolar, pudiendo dar cuenta del particular aporte de la institución escuela en la producción de ese fracaso. Es ese reconocimiento el que se constituye en condición de posibilidad del cambio y de la reflexión sobre las propias prácticas, revitalizando el discurso pedagógico.

Podría decirse que el impacto en las estrategias de enseñanza y en las apropiaciones de los alumnos se debe a que no sólo se introducen nuevas prácticas sino que se reconceptualiza el sujeto que aprende: todos pueden aprender si se encuentra el modo adecuado de enseñar.

Evaluación y promoción

Una de las constantes en las escuelas en las que se trabajó fue la presencia de criterios de promoción ciclados para los primeros grados, basados más en la evaluación de los procesos que en los resultados obtenidos.

Pensar en términos de proceso implica para estos docentes que aquello que los alumnos están o no están incorporando en un grado, podrá terminar de adquirirse al año siguiente, o incluso al terminar el ciclo.

Con respecto a la evaluación y a la decisión de la promoción de los alumnos se considera que aquellos que no hayan accedido a los rangos simbólicos, requieren de un período de trabajo personalizado en la instancia de Boletín Abierto.

Los alumnos que repiten son aquellos que no han logrado los aprendizajes mínimos definidos para promocionar.

Conclusiones preliminares y desafíos a futuro

En 2005, a siete años de su creación, es posible afirmar que el Proyecto Maestro + Maestro ha logrado impactar en aspectos profundos de la problemática focal que le dio origen. Esto significa que si bien la repitencia no ha descendido en cada institución considerada individualmente, sí se observan transformaciones sustantivas en las condiciones de producción de dicha repitencia. Dichas transformaciones coexisten con una serie de obstáculos producto de los modos de apropiación del Proyecto en las escuelas, así como de impactos no esperados de la implementación del mismo.

Los principales logros alcanzados fueron:

a) El desarrollo de un potente dispositivo de capacitación que se ha ido ampliando hacia numerosos actores escolares.

El Proyecto ha capacitado a los docentes de primer grado de las escuelas involucradas y progresivamente ha incorporado a la capacitación a agentes escolares no previstos pero cuya integración genera un plus en las escuelas: maestros de otros grados, maestros de apoyo y/o de recuperación. La sistematicidad en la capacitación de estos últimos es muy baja y su acceso se liga fundamentalmente a decisiones locales (supervisión, direcciones de escuela).

El impacto de las capacitaciones se liga fundamentalmente a la continuidad de las mismas, al trabajo en el aula de las capacitadoras y al análisis de las prácticas ligadas a los desempeños de los alumnos.

La permanencia en el Proyecto de un 70% de los docentes que han sido capacitados en diferentes cohortes entre 1998 y 2003, da cuenta de una masa crítica de maestros formados en la misma perspectiva. Esta situación posibilitaría la diversificación y profundización de las capacitaciones en función de los principales puntos críticos que obturan la transformación de las prácticas.

Entre los puntos críticos, es necesario registrar que la transformación de las representaciones y las prácticas docentes tiene sus propios tiempos, y cualquier estrategia de capacitación debiera tenerlo en cuenta.

b) La configuración de nuevas articulaciones y desarticulaciones institucionales

El Proyecto se inscribe principalmente en 1º grado y en algunas escuelas se ha extendido al primer ciclo. El Proyecto ha generado un trabajo cooperativo en los primeros grados. Esta cooperación se desarrolla tanto entre los maestros de grado y los MZ cuando esta figura existe, como en la dinámica de trabajo entre los alumnos.

Con formato: Numeración y viñetas

Con formato: Numeración y viñetas

Sin embargo, no se ha observado que el Proyecto genere trabajo de ciclo, a lo sumo genera trabajo entre grados paralelos cuando comparten el segundo maestro.

Pareciera darse un desacople entre las representaciones de los docentes y las prácticas pedagógicas entre los grados directamente involucrados en el Proyecto y aquellos que no lo están. Este desajuste es especialmente visible entre el primer ciclo y el segundo ciclo ya que los primeros ciclos han desarrollado algunos criterios comunes, aunque al interior del primer ciclo el alcance del Proyecto sea diferente en cada institución.

Existe un trabajo ciclado en la construcción de acuerdos y el establecimiento de criterios para la promoción de los alumnos que alcanzan a todo el ciclo, los que están basados más en la evaluación de los procesos que de los resultados obtenidos. La "promoción ciclada" no encuentra sin embargo correlato en espacios de planificación ciclados.

Con formato: Numeración y viñetas

c) La creación de nuevos roles y el impulso al fortalecimiento de roles pre-existentes

El segundo maestro asume una potencia en la escuela que supera lo estipulado en el diseño de este rol. No sólo permite la continuidad del trabajo pedagógico cuando el maestro sale a capacitarse sino que incide en mejorar las oportunidades de trabajo con los alumnos, en especial cuando se trata de grados numerosos; mejora las condiciones para el desarrollo de estrategias pedagógicas en lectura y escritura que requieren de una fuerte presencia del docente en el proceso de producción; evita que los alumnos requieran apoyos por fuera del aula, dinamiza el discurso pedagógico.

Con formato: Numeración y viñetas

Se han observado distintas modalidades de articulación del trabajo del MZ con el/los maestros de grado. Dicho vínculo se encuentra afectado por el tamaño de la escuela y las secciones que comparten el recurso (a mayor cantidad de secciones menor posibilidad de potenciar el trabajo del MZ), así como por las características personales del "Maestro ZAP". Esto pone de relieve la importancia central de reflexionar acerca de los requisitos de selección de este recurso de modo de potenciar aquellos aspectos considerados como aportes centrales de su pertenencia institucional.

Con formato: Numeración y viñetas

e) El desarrollo de nuevas concepciones sobre las prácticas de enseñanza y su incidencia en los aprendizajes

El docente dotado de un "saber hacer" puede ver a los alumnos dotados de un "poder aprender". Ambos habitan escenarios escolares socialmente complejos desde otra perspectiva, no desde la impotencia y la inacción, sino desde el trabajo como desafío fundamentalmente pedagógico.

Con formato: Numeración y viñetas

Predomina como imagen el "todos pueden aprender". Es el desarrollo de nuevas estrategias pedagógicas y las nuevas perspectivas que éstas suponen respecto de la evaluación de los avances de los alumnos lo que ha elevado las expectativas de los docentes sobre el rendimiento de los alumnos.

Se ha revitalizado el discurso pedagógico, el que aparece como eje de todas las entrevistas y de todas las líneas de acción que desarrollan en la escuela los docentes directamente involucrados en el Proyecto, por sobre las preocupaciones asistenciales.

En algunas escuelas, se ha trasladado la preocupación por la lectura y escritura como causal de fracaso escolar hacia las prácticas pedagógicas en su conjunto. En muchos docentes aparece la demanda del aprendizaje de nuevas prácticas de enseñanza para otras áreas curriculares y otros grados, como modo de generar para los alumnos una experiencia escolar de mayor coherencia y articulación en su tránsito por el nivel primario.

Una consecuencia no buscada del Proyecto pareciera ser la potenciación de la autoestima por la confianza en la posibilidad de aprender de todos los alumnos, lo que podría redundar en beneficios en otras áreas; así como el desarrollo de una mayor solidaridad entre pares por las estrategias pedagógicas puestas en juego, donde los alumnos aprender a esperar y a apoyar el proceso de aprendizaje de sus pares.

Con formato: Numeración y viñetas

La transformación de la mirada sobre los alumnos y su incidencia sobre las prácticas de enseñanza se acompaña de un cambio en la mirada sobre las familias: se ha avanzado en una perspectiva más compleja que evita culpabilizar a estas últimas por el fracaso escolar, aunque aún perduran imágenes estereotipadas o prejuiciosas sobre los diversos estilos de vida, independientemente del vínculo con el éxito-fracaso escolar.

f)La construcción de una nueva mirada sobre la evaluación

El primer ciclo trabaja con criterios de promoción ciclados, los que marcan un quiebre con la lógica selectiva de la escuela graduada, porque no obligan a tomar decisiones al final de cada año lectivo. También funciona con esta lógica la estrategia del Boletín Abierto, en la que se desarrolla un trabajo específico según las necesidades de los alumnos.

Con formato: Numeración y viñetas

Una de las preocupaciones que surge, es el desacople entre la centralidad de la lectura y de la escritura como criterio principal de promoción en primer ciclo, respecto del segundo ciclo, en el que el desempeño en el área de matemática pasa a ser el criterio central.

La realización periódica de tomas de escritura y su análisis en los laboratorios genera una mirada sobre las producciones que posibilita reconocer el aprendizaje de los alumnos en tanto proceso, y plantea la necesidad de adecuar las estrategias pedagógicas al mismo.

En casi todas las escuelas, se encuentra una crítica a la repitencia como estrategia para garantizar el acceso a los saberes de quienes aún no los han alcanzado.

g) El desarrollo de nuevas prácticas pedagógicas en el aula

En líneas generales se perciben avances en las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura.

Con formato: Numeración y viñetas

El Proyecto ha promovido el contacto con materiales de lectura genuinos y variados al alcance de los alumnos en la mayoría de las aulas. El Proyecto pone a disposición de los alumnos materiales de lectura de circulación social y formatos textuales diversos, a la vez que temáticas de sociales y naturales.

Está instalada no sólo en los docentes, sino en los alumnos, la idea de que todos pueden producir escritura, independientemente de que hayan accedido a la alfabeticidad del sistema.

Muchos de los docentes expresan su preocupación por propiciar situaciones de escritura y lectura con sentido.

Con formato: Numeración y viñetas

La elaboración de secuencias didácticas se enmarca en la búsqueda de estrategias para evitar la fragmentación de la tarea.

Se plantea el desafío de redefinir la lógica de la continuidad entre las actividades de lectura y escritura, tendiendo a que confluyan en un producto o resultado, posibilitando una mayor preservación del sentido que las prácticas de lectura y escritura adquieren en situaciones extraescolares. Las secuencias didácticas presentadas por los documentos que anticipan y acompañan la implementación del DC podrían significar

un aporte para las redefiniciones en ese sentido.

El uso de tiempos didácticos amplios, como requisito para la construcción de los aprendizajes, es un aspecto a trabajar en algunas aulas. El desarrollo de estrategias en esta dirección contribuiría a diversificar y enriquecer las intervenciones que desarrollan los docentes a propósito de la lectura de cuentos, hoy fuertemente centradas en el monitoreo de la comprensión literal y la recuperación de la línea argumental de la historia.

Respecto de la escritura mediada, se advierte una predominancia de las intervenciones dirigidas a pensar y decidir qué escribir, por sobre una problematización acerca del modo de expresión. Hay una mayor presencia de intervenciones ligadas a aspectos convencionales de la escritura. Resta como desafío avanzar en la diferenciación entre el lenguaje de la conversación cotidiana y el lenguaje que se escribe, y lograr una mejor apropiación de las características del género al que pertenece el texto que se está escribiendo.

Con formato: Numeración y viñetas

Bibliografía utilizada

DC (1996) *Actualización Curricular. Lengua. Documento de trabajo Nº 2.* EGB. Primer Ciclo. Municipalidad. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Educación.

DC (2001) *Aportes para el desarrollo curricular. Prácticas del Lenguaje. Leer y escribir en el primer ciclo. "Yo leo, tú lees, él lee."* GCBA. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Educación.

DC (2004) *Diseño Curricular para la Escuela Primaria. Primer ciclo de la escuela primaria / Educación General Básica*. Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Educación.

DIE (1991a) *El fracaso escolar: un desafío para la escuela pública. N°3. El trabajo docente, una práctica compartida,* Municipalidad. Secretaría de Educación y Cultura. Dirección de Investigación Educativa, Buenos Aires.

DIE (1991b); *"El espacio escolar ante las condiciones críticas de vida. Una lectura desde la gestión directiva*", Proyecto: Aportes para la comprensión del fracaso escolar en el marco del mejoramiento de la calidad del Servicio Educativo Municipal, Secretaría de Educación y Cultura. Dirección de Investigación Educativa, MCBA, Buenos Aires.

DIE (1994); *"Perfil de los alumnos de séptimo grado: trayectoria y opiniones escolares. Documento N° 6"*, Buenos Aires. Municipalidad. Secretaría de Educación y Cultura. Dirección de Investigación Educativa, Buenos Aires.

Elichiry, N. (s/f); *Evaluación escolar de aprendizajes cotidianos. Esquemas interpretativos de los docentes,* Informe de investigación del Proyecto UBACyT Trienal 1998-2000: Evaluación: esquemas interpretativos y aprendizajes docentes. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. En prensa. Anuarios de las VIII Jornadas de Investigación Facultad de Psicología, UBA, Buenos Aires.

Feldfeber, M.; Gluz, N. y Gómez, C. (2003): Informe de investigación: *"La escuela de Jornada Completa en la Ciudad de Buenos Aires. Un análisis de sus fundamentos históricos, nudos críticos y debates actuales a casi medio siglo de implementación"*, Dirección de investigaciones Educativas, SED/GCBA.

Feldfeber, M; Feder, V. y Gluz, N. (2004); Informe de investigación*: La Jornada Completa en el Nivel Inicia*l, Dirección de investigaciones Educativas, SED/GCBA.

Gómez, C. y Díaz, S. (2000); *"Las representaciones de los docentes sobre los problemas de aprendizaje de los alumnos y sus causas: guerra entre la familia y la escuela",* Ponencia presentada al Segundo Congreso Internacional de Educación "Debates y Utopías", IICE-FFyL, UBA, Buenos Aires.

Maddonni, P.; Aizencang, N. Campos, M. y Baquero, R. (2000); *Fracaso escolar masivo y escolaridad no graduada: análisis de experiencias*, Ponencia presentada a las Jornadas de Psicología Educacional, Universidad de La Serena, Chile, 16 al 18 de noviembre.

Neufeld y Thisted (comps) (1999); *De eso no se habla*, Eudeba, Buenos Aires

Padawer, A. (2001); *Alternative educational projects: technical developments and political debate in the everyday workings of nongraded schools in Argentina*. En: Ethnography and Educational Policy. A Dialogue across the Americas. Levinson, Bradley (Ed.) Ablex Press. Greenwood Pub. CT.

Pegoraro, V. (2000); *Evaluación, Fracaso Escolar y Modelos Pedagógicos*, En: Elichiry, N., comp. Aprendizaje de niños y maestros: hacia la construcción del sujeto educativo. Buenos Aires: Manantial.

ZAP (2000); Informe final, Proyecto Ejecutivo Meta X, Equipo de Lectura y Escritura, Secretaría de Educación, MCBA, Buenos Aires.

ZAP (1999a) Equipo de lectura y escritura. Consultora Berta P. de Braslavsky; Los aspectos cualitativos y su impacto en el Sub Proyecto Maestro + Maestro = éxito escolar, GCBA, Secretaría de Educación.

ZAP (1999b); Informe preliminar, Proyecto Ejecutivo Meta X, Equipo de Lectura y Escritura, Secretaría de Educación, MCBA, Buenos Aires. "Contexto familiar, escolar y escritura inicial".

Los siguientes documentos elaborados por el equipo de lectura y escritura, utilizados con los docentes en la capacitación:

- ZAP (sin fecha) Ficha 1: "Algunas pautas para la iniciación de la lectura y la escritura en una tendencia socio constructiva."

- ZAP (sin fecha) Ficha 2: "Un repertorio de estrategias. Apoyo a lectores y escritores principiantes".
- ZAP (2001-2003) Ficha 3: "Ambiente alfabetizador. Recursos y estrategias para su construcción en la iniciación de la lectura y la escritura."

- ZAP (sin fecha) Ficha 4: "Guía para la lectura de cuentos en clase"