

Escuelas que trabajan para superar el fracaso escolar

**¡TOD@S
PUEDEN
APRENDER!**



Educación para todos
ASOCIACIÓN CIVIL

Fundación
Noble
Grupo Clarín

unicef 

Responsable Técnico de UNICEF

Elena Duro. Oficial de Educación

Responsable Técnico de la Asociación Civil Educación para todos

Irene Kit. Presidente

ISBN-13: 978-92-806-5433-0

ISBN-13: 92-806-5433-0

© Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia y Asociación civil Educación para todos

1ª edición agosto de 2007

9000 ejemplares

Todos pueden aprender - Escuelas que trabajan para superar el fracaso escolar

23cm x 30cm

Cantidad de páginas: 64

ISBN-13: 978-92-806-5433-0

ISBN-13: 92-806-5433-0

Primera Edición: agosto de 2007

Esta publicación puede ser reproducida parcialmente siempre que se haga referencia a la fuente.

UNICEF - Oficina de Argentina
Junín 1940. Planta Baja (C1113AAX)
Ciudad de Buenos Aires
Correo electrónico: buenosaires@unicef.org
Internet: www.unicef.org/argentina

Asociación civil Educación para todos
Eduardo Acevedo 211. Dto. 2 F (C1405BVA)
Ciudad de Buenos Aires
Correo electrónico: mejor@educacionparatodos.org.ar
Internet: www.educacionparatodos.org.ar

El Programa *Todos Pueden Aprender* ha sido declarado de interés educativo por la Secretaría de Educación del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, por Resolución N° 105/2006.

Todos pueden aprender

Escuelas que trabajan para superar el fracaso escolar

Autoras/es: Emilce Botte
Sergio España
Irene Kit
Hugo Labate
Pierina Lanza
Martín Scasso

Coordinación autoral: Elena Duro
Irene Kit

La concepción general de este proyecto y las orientaciones de producción del conjunto de materiales de apoyo son, en gran medida, frutos de la contribución de la profesora Mónica S. Fariás, destacada pedagoga que falleció a fines de 2004. Su temprana muerte no le permitió alcanzar a ver los resultados positivos logrados con la puesta en práctica de muchas de sus ideas, siempre dirigidas a la mejora de la enseñanza y los aprendizajes a favor de una educación más justa para todos. Los que compartimos con ella la génesis y el lanzamiento de este proyecto recordamos siempre con gran afecto su calidad humana y su capacidad intelectual, y reconocemos la deuda de gratitud que hemos contraído con ella.

Representante de
UNICEF en la Argentina: Gladys Acosta Vargas

Responsables de edición: Hugo Labate
Norma Merino

Diseño: Silvia Corral

Procesamiento de información: Martín Scasso

Fotografías: UNICEF/Cristina Posadas
Asociación civil *Educación para todos*

Índice

Introducción	7
1. Favorecer las relaciones con los padres	9
1.1. Organización de las reuniones	9
1.2. Contenidos sugeridos para las reuniones	13
2. Detección de situaciones problemáticas que requieren intervención especializada	15
2.1. Identificación del grupo objetivo	16
2.2. Elaboración/estructuración de la demanda	19
2.3. Presentación de la demanda	22
3. La organización institucional orientada al logro de los aprendizajes	23
3.1. Reflexiones sobre los motivos del fracaso escolar	23
3.2. Conformación del equipo de ciclo	24
3.3. Consideración de las representaciones de los docentes	24
3.4. Conformación de los grupos de alumnos y alumnas y asignación de los docentes	25
3.5. Organización de las secciones de cada año	27
4. La evaluación como política institucional	31
4.1. Recorrido metodológico para desarrollar una evaluación institucional	32
4.2. La comparación de evaluaciones	44
4.3. Reflexiones finales	44
4.4. La evaluación en Lengua	45
4.5. La evaluación en Matemática	50
4.6. Ejemplos de instrumentos de evaluación	53
5. Lecturas sugeridas	61

Introducción

Este Módulo está especialmente destinado a los directores de las escuelas que participan en el Programa ***Todos pueden aprender***; en ellas es posible desarrollar un trabajo conjunto que permite modificar algunas formas de abordar situaciones de fracaso, orientando las acciones a mejorar los logros escolares de los niños y las niñas.

Cuando sus escuelas se incorporan a este Programa, los directores:

1. Reflexionan teóricamente y validan ideas en función de su experiencia:
 - Revisan sus propias ideas sobre el fracaso y la repitencia.
 - Revisan sus saberes sobre la enseñanza de la alfabetización y la matemática en el primer ciclo.
 - Se apropian del concepto de promoción asistida.
2. Diseñan y conducen acciones que favorecen la implementación del Programa en su escuela:
 - Invitan a los padres a enterarse y a colaborar en la mejora de los logros de sus hijos.
 - Trabajan en la detección de niños y niñas en situaciones especialmente críticas.
 - Disponen tiempos y espacios para organizar las tareas de los docentes y de los alumnos y las alumnas.
 - Organizan evaluaciones comunes de seguimiento de una cohorte.
 - Estudian los resultados de rendimiento de las secciones y revisan sus criterios para organizarlas y para asignar docentes.

Para llevar esto a cabo, cada director necesita encarar algunas tareas específicas, como las siguientes:

- Despejar tiempos institucionales para organizar momentos de análisis y reflexión grupal entre los docentes en torno a la tarea intensiva de alfabetización. Este ejercicio incidirá en la toma de decisiones frente a los logros y dificultades que se les planteen;
- Estimular y acompañar dentro de los equipos docentes la construcción de acuerdos en torno al conocimiento y aprovechamiento de estrategias de enseñanza exitosas;
- Identificar y preparar personas alternativas que puedan incorporarse al trabajo en las aulas toda vez que la tarea y los docentes los requieran, porque:
 - los docentes pueden estar ausentes de sus clases para cumplir otras obligaciones relacionadas con el Programa o en casos de enfermedad;
 - el trabajo del aula puede requerir de colaboradores o ayudantes para lograr que todos los niños y las niñas puedan aprender;
- Requerir la colaboración de asistentes que -en caso de resultar necesario- en los momentos de evaluación tomen las pruebas, acompañen a los alumnos y las alumnas, corrijan las evaluaciones, completen los datos de los alumnos y las alumnas, entre otras tareas posibles.

- Gestionar la información y la comunicación para la utilización de los datos recogidos en las tareas de enseñanza y de relación con los alumnos y las alumnas y sus familias.
- Facilitar encuentros con los especialistas en las áreas de enseñanza implicadas en el desarrollo del Programa. Su tarea de asesoramiento y capacitación contribuirá a la apropiación por parte de los docentes de los marcos teóricos específicos, y representará un aporte a su desarrollo profesional.

De acuerdo con este marco de reflexiones y prácticas, este Módulo presenta propuestas que resultan relevantes para el desarrollo del Programa ***Todos pueden aprender***, y lo hace con la intención de ofrecer algunas herramientas a los directores de las escuelas, a fin de que puedan tenerlas en cuenta en su gestión.



1. Favorecer las relaciones con los padres

Se presenta a continuación una propuesta de trabajo para desarrollar en la escuela involucrando a los **adultos significativos** para los niños y las niñas del primer año de la escuela primaria. Su propósito es enriquecer su desarrollo, fortalecer su autoestima y acompañar su proceso de aprendizaje, a fin de contribuir a que tengan experiencias positivas y exitosas en su paso por la escuela.

Esta propuesta permite:

- reconocer responsabilidades y posibilidades y
- sumar recursos y esfuerzos de cada uno de los actores;
- desarrollar habilidades específicas que doten a los adultos significativos de herramientas para ayudar a los niños y las niñas.

Los adultos significativos y los docentes pueden:

- **Intercambiar información acerca de los niños y las niñas.** Ellos son los que mejor los conocen, saben sobre sus capacidades y problemas, gustos y preferencias.
- **Acompañar a la alfabetización en el hogar.** Identificar aquellas actividades cotidianas que pueden ser utilizadas para el acercamiento a la lectura y escritura en forma natural.
- **Aunar esfuerzos y acordar compromisos.** La conjunción de los esfuerzos produce mayores resultados que muchos esfuerzos individuales.

1.1. Organización de las reuniones

Primera etapa: sensibilizar a los docentes

Se convoca a todos los docentes de primer año y se los suma a esta propuesta de trabajo con los adultos significativos para los niños y las niñas.

En primera instancia, será necesario reflexionar con los docentes acerca de por qué son importantes estos espacios de trabajo con los adultos significativos. Aquí se listan algunas ideas:

- Son esenciales para la comunicación.
- Permiten escuchar, compartir, y trabajar juntos.
- Son una oportunidad para que los docentes expliquen a los adultos significativos, en forma clara y sencilla, la propuesta de enseñanza y el progreso de sus hijos.
- Logran ser un éxito cuando los padres y los maestros conversan entre sí acerca de cómo ayudar a sus hijos a transcurrir positivamente el recorrido escolar.



Para hacer de la **relación familia-escuela** algo grato y provechoso para ambas partes, es absolutamente necesario que los adultos significativos y los docentes se hagan colaboradores antes de las situaciones de crisis, cuando el encuentro se realice en torno al reconocimiento de logros y experiencias positivas. Así, es más probable que ambos estén del mismo lado, trabajando en conjunto y no en oposición. Recordamos esto porque, muchas veces, en la comunicación con los padres el foco se suele poner sólo en asuntos negativos, tendiendo a informar a los padres sólo de los malos comportamientos o “problemas de aprendizaje” de sus hijos.

En estas reuniones se puede invitar a los adultos a que:

- Promuevan la participación de los referentes significativos de niños y niñas en su proceso de socialización y aprendizaje.
- Incorporen a la familia como interlocutor válido en el proceso educativo de los niños y las niñas.
- Mantengan informada a la familia de los logros que alcanzan los niños y las niñas en su experiencia escolar.
- Permitan a la familia indagar acerca de la imagen y valoración que tiene acerca de la escuela y el grado de interés en la labor pedagógica que esta realiza con los niños y las niñas.
- Incentiven la participación de la familia en actividades escolares y de apoyo a las unidades educativas.
- Posibiliten identificar y reconocer la disponibilidad de recursos en el hogar para estimular el apoyo a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Segunda etapa: acordar cuestiones operativas

El director podrá acordar con sus docentes una reunión para trabajar con las orientaciones que se presentan más abajo, y organizar la agenda de los encuentros. En esa reunión, acordarán criterios para:



- **La convocatoria:** los docentes pueden presentar las diferentes estrategias que utilizaron para convocar en otras oportunidades, que les resultaron exitosas y que garantizaron la presencia de un adulto significativo. Se pueden intercambiar ideas sobre cómo organizar la reunión, averiguar en qué momento de la semana y del día los adultos están más dispuestos a pasar por la escuela.
- **La modalidad de trabajo:** se definirá si las reuniones se harán en forma simultánea, cada docente de primer año y los adultos significativos de sus alumnos y alumnas o, de acuerdo con las posibilidades y conveniencias de cada docente, si se realizarán en diferentes días y horarios.
- **El apoyo y los recursos institucionales** necesarios para una implementación exitosa de la propuesta.

Tercera etapa: capacitar a los docentes para llevar adelante una reunión

Aquí se presentan una serie de cuestiones a tener en cuenta para conversar con los docentes y “ensayar” antes de hacer las reuniones.

Es muy importante que el coordinador de la reunión logre:

- Crear un ambiente cálido y de confianza.
- Motivar la participación de todas las personas presentes, de modo que todos puedan hablar y expresarse.
- Invitar al diálogo desde un lugar de confianza y respeto por lo que cada uno tiene para decir.
- Fomentar la comunicación y estimular el intercambio de opiniones.

Con respecto al uso de técnicas y dinámicas, puede resultar orientador para el director pensar y reflexionar con sus docentes acerca de las siguientes preguntas:

- ¿Qué condiciones favorecen el uso de técnicas y dinámicas participativas?
- ¿Se han utilizado en otras reuniones con estos mismos participantes?
- ¿Son las adecuadas para esta reunión y estos adultos?
- ¿Cómo podemos variar el uso de diferentes técnicas para dinamizar el encuentro y mantener a los participantes atentos y motivados?

Cada reunión debería tener definidos sus objetivos. Un objetivo nos indica por dónde queremos ir, qué esperamos lograr y qué cambios deseamos lograr durante la reunión.

Una reunión tiene distintos momentos:

- **Inicio.** El docente es quien inaugura la reunión y crea un ambiente de confianza y respeto, orientando a la vez a todos los participantes hacia el diálogo y la reflexión conjunta.
- **Desarrollo.** Se presenta y desarrolla el tema para el cual se ha convocado, con las técnicas y dinámicas que el docente elija.
- **Cierre y evaluación.** Este último paso consiste en cerrar la reunión de manera agradable y cursar las invitaciones por escrito para la próxima reunión, motivando la asistencia a la misma.

Es conveniente comprometer a los presentes a invitar a los adultos que no concurrieron.

En el cierre conviene asegurarse de:

- que no quede nada pendiente, evitando un final abierto que puede causar cierta frustración en los participantes.
- realizar una retrospectiva y evaluación sobre la reunión.
- fijar la fecha y las responsabilidades para la próxima reunión.
- despedir a los participantes en forma positiva, por ejemplo agradeciendo la cooperación, etc.

Materiales para cada reunión:

Conviene tener a mano un material escrito producido para los adultos significativos, sobre los temas abordados en cada reunión. El objetivo es que, al término de cada reunión y como recuperación de lo conversado, los asistentes tengan y se lleven un material escrito sobre ello.

Algunas sugerencias útiles:

- En general, hay un grupo de adultos o bien uno o dos que suelen ser los que más participan, responden a las convocatorias y son los que también hablan y expresan sus opiniones en las reuniones. Se puede contar con ellos para que estimulen a los demás adultos a ir a la reunión, comentándoles previamente los objetivos de la misma, invitándolos a ser quienes comiencen con el diálogo, a fin de estimular la participación de los demás.
- La reunión no debe ser muy extensa.
- Es recomendable cumplir con el horario anunciado.
- Es bueno sentarse en ronda para que todos puedan verse.
- Sea cordial, alegre y demuestre seguridad en lo que dice.
- No se exceda en información, ya que los adultos pueden confundirse.
- No espere satisfacer todas las inquietudes de los adultos en una reunión. Establezca prioridades.
- Prepare una tarjeta de agradecimiento para los adultos presentes.
- Cuente con los adultos presentes para invitar a los que no fueron.
- Si entre los presentes se encuentran algunos adultos que faltaron a la primera reunión, es muy importante que el docente dedique un momento al inicio de la reunión para la presentación de los mismos.
- Al dirigirse a los padres, trate siempre de hacerlo en términos claros y sencillos.

Cuarta etapa: definir el plan de reuniones



Es recomendable pensar esta tarea como una acción permanente de la escuela. Por eso, no basta con una sola reunión. Convendrá pensar un esquema de reuniones y planificar también técnicas y estrategias alternativas que las dinamicen.

Se recomienda informar con la antelación suficiente para que todos puedan asistir y hacerlo mediante una comunicación escrita. Puede resultar útil para algunos adultos indicar la hora de inicio y la hora de término de la reunión. También se decidirá, de acuerdo con la experiencia, qué otro tipo de información hay que incluir en la invitación.

En cuanto a los aspectos organizativos, el director es el responsable de que el lugar esté preparado para el encuentro: la sala en condiciones, la disposición de las sillas para la reunión, etc.

Es muy importante que se defina con anticipación cuáles serán los medios de apoyo necesarios para el desarrollo de cada una de las reuniones, para poder prepararlos y contar con ellos cuando sea necesario. Para organizar esto, pueden orientar las siguientes preguntas:

- ¿Cuáles de los materiales necesarios pueden ser preparados con anticipación?
- ¿Es necesario preparar materiales escritos, afiches, fotocopias de apoyo?
- ¿Hay algo que los participantes pueden traer como material de apoyo?

1.2. Contenidos sugeridos para las reuniones

Aquí se presentan algunos elementos que pueden resultar valiosos para los directores y docentes que organizan en sus escuelas una secuencia de reuniones para trabajar con las familias de los niños y las niñas acerca de la propuesta del Programa ***Todos pueden aprender***. Es deseable que puedan tomarlos en cuenta para planificar y llevar a cabo esos encuentros.

Primera reunión

Objetivos

- Presentar institucionalmente el proyecto de trabajo con los padres de primer año, informando que se realizarán tres encuentros de dos horas cada uno a lo largo del año.
- Establecer un diálogo participativo que promueva la confianza y la reflexión conjunta acerca del transcurrir del primer año de escolaridad.
- Presentar y explicar, en términos claros y sencillos para los adultos significativos, el desarrollo de la propuesta de enseñanza.

Posibles preguntas para el momento del diálogo

- ¿Se acuerda del primer día que fue a la escuela?
- ¿Qué recuerda de su paso por primer año? ¿Recuerda a su maestra? ¿Cómo era?
- A los que sepan leer y escribir, ¿se acuerda de lo primero que leyó? ¿y lo que escribió? ¿le gustaba aprender?
- Alguno de ustedes ¿repitió primer año? ¿cómo se sintió?

Conversar acerca de todo esto permite al docente introducir el tema de la propuesta de enseñanza.



Presentación de la propuesta de enseñanza

El docente explica la propuesta pedagógica para el primer año, refiriéndose especialmente a la **alfabetización** y a la **promoción asistida**.

Luego, habrá un momento de diálogo para identificar dudas e inquietudes de los adultos acerca de la propuesta explicada. Puede guiarse el diálogo con las siguientes preguntas:

- ¿Les quedó claro en qué consiste la propuesta de enseñanza?
- ¿Qué opinan acerca de ella? ¿les gusta? ¿les parece mejor que otras?
- ¿Creen que con esta propuesta de enseñanza sus hijos aprenderán mejor? ¿por qué?
- ¿Qué opinan acerca de que sus hijos no repitan primer año?

Cierre

Segunda reunión

El tema central que se puede abordar es: ¿Cómo son los niños y las niñas en esta etapa y cómo podemos ayudarlos?

El docente organizará actividades que se orienten a:

- Identificar los rasgos afectivos más significativos del desarrollo de los niños y las niñas.
- Sensibilizar y concientizar a los adultos significativos acerca de su rol en este aspecto.

Tercera reunión

Se trata de un encuentro que puede proponer a los asistentes diversas modalidades y acciones posibles orientadas a:

- Promover la conformación de alianzas entre adultos significativos y docentes para fortalecer y acompañar el desarrollo de los niños y las niñas.
- Definir acuerdos y compromisos.



2. Detección de situaciones problemáticas que requieren intervención especializada

En la vida escolar cotidiana, el director y los docentes conviven y se enfrentan con situaciones que, aparentemente, no tienen que ver directamente con las experiencias de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, la crudeza y la potencia con que estas situaciones se manifiestan y, a la vez, el impacto que las mismas tienen sobre la vida de los niños y las niñas y su experiencia escolar, hacen que tanto las autoridades como los docentes se involucren en la búsqueda de respuestas.

Problemas sociales o situaciones problemáticas que afectan a los niños y las niñas, como la violencia familiar, la deficiencia nutricional y otros relacionados con la salud son relevantes en la experiencia escolar cotidiana. Están en la escuela, los vemos, los sentimos y por eso es preciso estar preparados para saber qué hacer frente a ellos, sin olvidar que la consecuencia más grave de todo esto es que los derechos de los niños y las niñas se ven directa y significativamente vulnerados.

En el marco de este Programa, consideramos que el alcance de la intervención de la escuela ante este tipo de situaciones es el de la posibilidad y responsabilidad de demandar y derivar, a quien corresponda, la asistencia e intervención idónea que posibiliten un abordaje concreto y adecuado para cada caso. Ni las autoridades escolares ni los docentes cuentan con las herramientas técnicas y recursos necesarios y específicos para abordar de una manera adecuada y responsable estas situaciones (lo que no significa que no lo hayan hecho hasta ahora desde y con su buena voluntad e intención). Para ello existen instituciones específicas y profesionales idóneos que cuentan con los recursos necesarios para llevarlo a cabo, como instituciones de salud, desarrollo social, con sus profesionales actuantes, como por ejemplo, médicos, trabajadores sociales, psicólogos, etc.

Sin embargo, y aquí radica la relevancia del protagonismo de los actores escolares, lo que directores y docentes poseen como recurso, casi exclusivo, es la información directa de la situación en la que viven y se desarrollan los niños y las niñas que concurren a sus escuelas, producto de su contacto y vínculo cotidiano, a lo largo de un período de tiempo significativo. Esta información es esencial. Es el primer eslabón de una cadena de intervenciones. La observación cotidiana del desenvolvimiento de los alumnos y las alumnas, el diálogo con ellos, la escucha, permiten detectar posibles situaciones que estén vulnerando sus derechos.

Para que el director, en carácter de autoridad de su institución, pueda salir a la búsqueda de respuestas gubernamentales, institucionales y profesionales, frente a las situaciones problemáticas con las que se enfrenta en su escuela, presentamos a continuación una metodología que le posibilitará estructurar y presentar formalmente una demanda específica de intervención y abordaje, a los organismos e instituciones oficiales correspondientes.

La metodología que proponemos contiene tres momentos que le permitirán organizar su intervención:

1. Identificación del grupo objetivo

- Confeccionar una lista de situaciones problemáticas detectadas en la escuela, incluyendo los datos de los niños y las niñas involucrados.
- Priorizar la situación por la que se demandará intervención, identificando y seleccionando a los niños y las niñas con los que se trabajará.

2. Elaboración/estructuración de la demanda

- Elaborar un informe final de cada niño / niña involucrado.
- Precisar qué tipo de documentación y datos serán necesarios para cada caso, a fin de acreditar y respaldar la demanda.

3. Presentación de la demanda

- Formalizar la presentación de la demanda estructurada y respaldada por la documentación y datos pertinentes ante las autoridades que correspondan.
- Registrar las demandas presentadas, adjuntando comprobante, acuse de recibo de las mismas.

Para llevar adelante esta metodología no resulta necesario que el director “salga” de su escuela, que haga visitas en los hogares de los alumnos y las alumnas, para ampliar la información con la que cuenta. Nuestra propuesta se basa, justamente, en que pueda derivar el abordaje de las situaciones problemáticas.

Es importante completar la información que el momento metodológico requiera con los datos que usted tenga para ello. Trate de completar la mayor cantidad de rubros e información, pero no se preocupe si algunos datos de los que sugerimos quedan incompletos. Son datos adicionales, que quizá usted puede no saber.

El objetivo es recolectar y presentar la mayor cantidad de información que justifique su pedido a otras instituciones y profesionales.

A continuación se desarrollan las tareas involucradas en los distintos momentos que propone esta metodología de trabajo.

2.1. Identificación del grupo objetivo

Identificar y priorizar una situación problemática, así como delimitar y definir el grupo objetivo, nos permite recortar la población de niños y niñas con la que se trabajará.

No es lo mismo decir “Todos los niños se duermen, todos los niños están desnutridos, todos los niños están abandonados” que mencionar con nombre y apellido a quien real y concretamente está pasando por esa situación.

Esta identificación posibilita brindar un abordaje específico a quienes realmente lo necesitan y a la vez, la escuela participa y demanda a quien corresponda de una manera más eficiente.

Para priorizar la situación y definir al grupo objetivo, es recomendable que el director junto con sus docentes:

1. Confeccionen una lista detallando las situaciones problemáticas que detectan en su escuela. Para cada situación detallen los datos de los niños y las niñas afectados por la misma.
2. Confeccionada la lista de situaciones y de niños y niñas afectados a cada una de ellas, prioricen de las situaciones problemáticas identificadas la que consideren más urgente de abordaje específico.

Orientaciones para confeccionar la lista de situaciones problemáticas y de niños y niñas involucrados

Algunas de las situaciones que directores y docentes enfrentan a diario en sus escuelas pueden ser:

- Relacionadas con la salud:
 - carencia/deficiencia nutricional,
 - enfermedades epidemiológicas,
 - problemas oftalmológicos,
 - problemas odontológicos,
 - problemas de audición,
 - problemas en el habla,
 - embarazo adolescente,
 - adicciones a drogas y alcohol,
 - VIH SIDA.
- Violencia familiar. Maltrato físico-abuso, maltrato psicológico.
- Trabajo infantil.
- Abandono/negligencia.

¿Cómo se hacen visibles estas situaciones?

¿Cómo se las detecta en la escuela?

En este punto el docente es el actor clave, porque es quien se relaciona diaria y directamente con los niños y las niñas. Él es quien los ve, quien los escucha, a quienes los alumnos y las alumnas se dirigen en caso de necesitar su ayuda.

Por eso, es muy importante que el director defina y establezca un mecanismo sencillo pero seguro de comunicación con sus docentes, que les permita estar alertas y atentos a este tipo de situaciones y conocer la vía y el modo de transmitírselo a usted. El docente debe confiar en usted. Saber que su información es muy importante, que la situación que le presente como “problemática social” será atendida, analizada y, en caso de corresponder, derivada a los organismos responsables.

Las situaciones se hacen visibles en los espacios cotidianos de la escuela: el aula, el patio, el momento de la entrada y de la salida de los niños y las niñas. En su actividad cotidiana el docente puede percibir y observar algunas **señales** de las situaciones arriba mencionadas.

Por eso, a continuación, le acercamos algunos **indicadores¹ orientadores** que le pueden ayudar a identificar a un niño o niña que está viviendo una situación definida como “problemática” y que requiera de una intervención específica.

Extraídos de los siguientes materiales:

UNICEF. *El problema del trabajo infantil. Conocer, prevenir y erradicar.*

UNICEF. *La nutrición en las primeras etapas de la vida.* Módulo 1.

Buenos Aires, Septiembre, 2002.

Casa de la mujer – Rosario.

Seminario de prevención y detección temprana del abuso infantil.

Versión electrónica en la URL:

http://www.rimaweb.com.ar/abuso_sexual_infantil/

Bibliografiaseminari.doc

Relacionadas con la salud

- **Carencia nutricional o mala alimentación:** actitud pasiva en el aula y en el patio, no juega ni se relaciona con sus compañeros; atención y memoria reducidas; inasistencias reiteradas a clases por problemas de salud; se ve apático, triste, decaído; demuestra fatiga, cansancio.
- **Problemas de visión:** frecuentes dolores de cabeza; molestias ante la luz; mareos luego de fijar la vista por un tiempo; se levanta muy seguido para ver de cerca el pizarrón.
- **Problemas de audición:** no contesta cuando lo llaman; mira los labios de quien le habla; pide que le repitan en forma reiterada las palabras.

Violencia familiar

- Maltrato físico: moretones visibles, quemaduras, fracturas reiteradas, heridas y cortes.
- Comportamientos observables: cauteloso con respecto al contacto físico con otros niños/niñas y adultos, conductas extremas, agresividad o rechazo, parece tener miedo de sus padres o llora cuando terminan las clases y se tiene que ir de la escuela, dice que su padre o madre le han causado alguna lesión.
- Abuso sexual: dificultades para andar o sentarse, se queja de dolor o picazón en zonas genitales. Comportamientos observables: cambios bruscos en el rendimiento escolar, problemas con la autoridad, mentiras, coacción sexual hacia otros niños o niñas.

Trabajo infantil

- Fatiga, inasistencias reiteradas, falta de tiempo para realizar tareas escolares, bajo rendimiento.

Abandono/negligencia

- Sucio, descuidado, con hambre, inapropiadamente vestido, solo/a durante largos períodos de tiempo, cansancio o apatía permanente, problemas causados por la falta de atención y asistencia.
- Comportamientos observables: rara vez asiste a la escuela, se suele quedar dormido en clase, llega muy temprano a la escuela y se va muy tarde.

Hasta aquí hemos hecho referencia al universo de situaciones problemáticas con las que directores y docentes se enfrentan en su práctica cotidiana, pero que requieren de una intervención y abordaje específico y profesional.

Consideramos importante prevenirlos del riesgo de caer en “recetas”, “moldes” o “tablas”. Es decir, los indicadores son orientadores, y la lista presentada no es exhaustiva. En cada caso, se deberá indagar seria y profundamente qué pasa realmente con cada niño o niña antes de calificarlo como “niño/niña con problemas sociales”. Nos referimos a no seleccionar por seleccionar, sino a hacerlo con conciencia y conocimiento de la situación, lo más acertada y profundamente posible. Usted y sus docentes lo harán con las herramientas que poseen.

También es muy importante actuar de una forma cautelosa y discreta con estos alumnos y alumnas, a fin de evitar posibles estigmatizaciones al interior de los grupos.

Cómo priorizar las situaciones detectadas

Las situaciones mencionadas se presentan en forma simultánea en el ámbito escolar. En esta oportunidad, se trata de priorizar situaciones para luego presentar una demanda de intervención a quien corresponda. Algunos posibles criterios son:

- 1. Cantidad de alumnos afectados:** considera adecuado comenzar el abordaje de los casos más numerosos porque el impacto será significativo tanto en la escuela como en la comunidad
- 2. Edad de los involucrados:** prefiere sectorizar por edades.
- 3. Recursos institucionales específicos que existen en la comunidad más cercana a la escuela:** por conocimiento de las instituciones asistenciales y de salud próximas a la escuela. Por la cercanía, la continuidad en el abordaje e intervención podría considerarse garantizada.
- 4. Grupo familiar en riesgo por situaciones de violencia:** el entorno familiar de los niños y las niñas adquiere un peso significativo.
- 5. Situación de los adultos significativos con quienes conviven los niños y las niñas:** desempleados, que no son beneficiarios de ningún plan social, que no cuentan con ningún tipo de asistencia ni cobertura de salud, que no concurren a ninguna institución barrial asistencial o de salud.

2.2. Elaboración/estructuración de la demanda

Priorizada e identificada la situación y definido el grupo objetivo, se elabora un informe final de cada niño y niña involucrado. Habrá que precisar qué tipo de documentación y datos serán necesarios para cada caso, a fin de acreditar y respaldar la demanda.

Pasos a seguir para elaborar el informe final

El informe final que elabore el director será la herramienta estratégica con la que demandará la intervención específica.

Para elaborarlo, tendrá en cuenta la información que obtenga de: la observación cotidiana de los niños y las niñas; sus registros e informes; los registros, planillas, informes de los docentes; comentarios de parte de otros adultos relacionados con los niños (internos o externos).

A continuación presentamos un **modelo de informe a seguir** que le permitirá concentrar en él la información necesaria para respaldar la demanda de intervención.



Modelo de informe para Directores

Casos que requieren intervención y abordaje específicos

1. INSTITUCIÓN QUE EMITE EL INFORME

Escuela

Domicilio Localidad

2. INFORME EMITIDO POR

Nombre y apellido.....

Cargo que ocupa en la institución

3. INFORME DIRIGIDO A

Nombres/s Apellidos/s - Cargo

4. MOTIVO DEL INFORME

(Describa en pocas palabras, la situación que lo ha llevado a Ud. a solicitar intervención. Caracterice brevemente el caso).

5. DATOS DE IDENTIFICACIÓN DEL ALUMNO/A

Nombre/s Apellido/s

DNI

Lugar y fecha de nacimiento

Domicilio..... Barrio

Localidad C.P. Teléfono.....

Año escolar que cursa Asiste a la institución desde

6. COMPOSICIÓN DEL GRUPO FAMILIAR DEL ALUMNO/A

Padre Nombre/s Apellido/s

Madre Nombre/s Apellido/s

Hermanos/as Nombre/s Apellido/s

Otros miembros del grupo familiar significativos para el niño/a (especificar vínculo)

Nombre/s Apellido/s

7. DESCRIPCIÓN DE LA SITUACIÓN PROBLEMÁTICA. JUSTIFICACIÓN DE LA DEMANDA DE INTERVENCIÓN

7.1. Antecedentes

7.2. Aspectos relacionados con el entorno familiar/social

7.3. Situaciones escolares relevantes

8. LUGAR Y FECHA

9. FIRMA, ACLARACIÓN Y SELLO DE LA INSTITUCIÓN

En el apartado 7, Descripción de la situación..., se deberá dar cuenta de la problemática identificada, a partir de situaciones cotidianas que vive el niño/la niña en la escuela y en su entorno. Le acercamos preguntas orientadoras y datos a tener en cuenta para completar cada rubro de esta parte del informe.

Respecto de 7.1, Antecedentes

Aquí conviene dar información que responda a las siguientes preguntas: ¿Cuál es la situación problemática detectada? ¿Quiénes la detectaron? ¿Fue detectada por actores de la escuela o externos a ella, como por ejemplo familiares, vecinos de los niños/las niñas? ¿Cómo? ¿Desde cuándo? ¿Quiénes están involucrados en la situación? ¿Habló con estas personas? ¿Qué pasó?

- Si se demandó intervención externa: ¿quién hizo la demanda: usted directamente o a través de sus superiores?, ¿ante qué organismos o instituciones se realizó? Si obtuvo alguna respuesta, ¿cuál fue? Si no obtuvo respuesta, ¿por qué? ¿se reiteró la demanda?
- ¿Considera a la problemática como una situación permanente, transitoria, que tiene relación directa con una época del año, o con las características de las actividades del grupo familiar en general?

Respecto de 7.2, Aspectos relacionados con el entorno familiar/social

Aquí conviene indicar la situación del grupo familiar próximo (con el que convive el niño la niña):

- Composición: cantidad de miembros, parentesco, edades.
- Situación laboral de los adultos: sin empleo, empleados en relación de dependencia, actividades informales (especificar).
- Algún miembro del grupo es beneficiario de (indicar nombre del beneficio): Planes sociales, Subsidios, Becas, Jubilación/Pensión; con aportes previsionales, no contributiva o graciable, Otros (especificar).
- ¿A cargo de quién y dónde permanece el niño cuando no está en la escuela?
- ¿Con quién y cómo llega y se retira de la escuela?
- Si los niños o niñas participan de alguna actividad extraescolar, si asisten a alguna institución barrial, como por ejemplo: Centros deportivos, Centros Culturales, Centros comunitarios con actividades de apoyo escolar, Comedor comunitario, Servicios de Salud, Iglesia, Talleres o actividades contraturno desarrolladas en la escuela.

Respecto de 7.3, Situaciones escolares relevantes

En este caso, nos referimos a situaciones que se dan en la escuela pero que no tienen que ver con el proceso de aprendizaje del niño o la niña. Las situaciones que requieren de apoyo pedagógico no se incluyen porque corresponde su abordaje dentro del sistema educativo.

- **Asistencia:** ¿Cómo es la asistencia del niño/niña? ¿Cuántos días ha faltado en lo que corre del año? ¿Con qué situación puede relacionar su ausencia? ¿Se hizo algo ante esta situación? ¿Quién? ¿Qué? ¿Qué pasó?
- **Actitudes:** ¿Ha visto al niño/niña en alguna situación que le haya llamado la atención? ¿Cuál? ¿Por qué? ¿Ha recibido de parte de algún otro integrante de la institución algún comentario particular sobre el niño/niña? ¿Qué hizo al respecto?

2.3. Presentación de la demanda

Se trata de formalizar la presentación de la demanda estructurada y respaldada por la documentación pertinente, ante las autoridades que correspondan.

La presentación de la demanda consiste en la presentación formal de los informes que el director haya elaborado, con toda la información y documentación adjunta que consideró oportuna y conveniente.

Es muy importante que toda vez que el director presente formalmente la demanda ante quien corresponda, lo haga con un duplicado del informe que presenta y que en el mismo conste un acuse de recibo con los datos completos de quien lo recibió (fecha de recepción, nombre y apellido del receptor, cargo, organismo, etc.).

Le sugerimos llevar un registro de las demandas presentadas y organizar un espacio particular destinado a este tema específico, donde usted pueda archivar los informes presentados formalmente, para que estén al alcance, pero organizados, en caso de necesitarlos en otro momento.



3. La organización institucional orientada al logro de los aprendizajes

Sabemos que existen razones externas a la escuela que influyen en situaciones de bajos logros en los aprendizajes de muchos alumnos y alumnas, como por ejemplo la situación socioeconómica de los alumnos, la mayor o menor participación de las familias, etc.. Sin embargo, la posibilidad de modificar estas cuestiones es escasa. Es importante, entonces, reflexionar junto a los docentes acerca de las razones internas que existen para estas dificultades, y que sí están bajo nuestro control. Lo que está en nuestras manos dentro de una institución es mejorar la enseñanza y la organización para favorecer mejores resultados. Nada más, y nada menos.

3.1. Reflexiones sobre los motivos del fracaso escolar

A continuación presentamos algunos interrogantes que pueden orientar al director para seleccionar temas apropiados para la reflexión al reunirse con los docentes:

- ¿Hablamos del tema del fracaso escolar en la escuela? ¿Se conversa con las familias?
- ¿Incorporamos esta problemática cuando diseñamos los proyectos escolares o de aula?
- ¿Tenemos presente qué proporción de alumnos y alumnas que ingresan en primer año logran egresar al término de la escuela primaria?
- ¿Cuántos no lo logran? ¿Cuáles son las causas? ¿Qué es lo que nos produce insatisfacción como escuela? ¿Podemos pensar otras alternativas de trabajo? ¿Se han fijado algunos objetivos y elaborado algunas estrategias para lograr que todos los niños y las niñas puedan aprender, que puedan completar el primer ciclo sin fracasos? ¿Estamos comprometidos con ese objetivo, o lo vemos como algo imposible?
- ¿Cuál es el sistema institucional de promoción entre el primero y el segundo año? ¿Lo hemos revisado recientemente? ¿Se han hecho intentos para incorporar otras estrategias de acompañamiento, para los alumnos y las alumnas que presenten dificultades en el área del aprendizaje de la lengua, punto nodal en la futura adaptación escolar?
- Nuestro equipo docente ¿está dispuesto a trabajar propuestas alternativas y a evaluar su efectividad?

3.2. Conformación del equipo de ciclo

Frecuentemente, el docente solo y aislado carece de elementos de análisis suficientes para orientar de manera adecuada a cada niño o niña según sus potencialidades y al curso en general. En un buen equipo docente de ciclo se puedan compartir puntos de vista, estrategias y recursos.

Un aspecto sustantivo de la tarea del equipo de primer ciclo es la cuidadosa articulación de contenidos año por año, la gestión de instancias de refuerzo de los aprendizajes al principio de cada año, la circulación de información sobre los desempeños de los alumnos y las alumnas. Un equipo de ciclo dinámico puede compartir espacios en el dictado de las clases, situación que en ocasiones ayuda a conocer mejor a los niños y las niñas con los que se trabajará en los tres años. Un equipo de ciclo integrado es muy efectivo, además, cuando las circunstancias institucionales o personales lo requieran, para poder suplirse recíprocamente.

3.3. Consideración de las representaciones de los docentes

Las concepciones y representaciones de cada docente inciden fuertemente en el resultado de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por lo tanto, al analizar la designación de los docentes en los distintos cursos, y especialmente en el primer año, un aspecto fundamental a tener en cuenta -además de su especialización en este tramo de la escolaridad- es su real interés por orientar el aprendizaje inicial de los niños y las niñas, su confianza en las posibilidades de aprendizaje de todos, su preocupación por superar las dificultades de los alumnos y las alumnas, su actitud crítica frente a las situaciones de fracaso escolar. Esta es una clave de la propuesta de trabajo que el Programa ***Todos pueden aprender*** les presenta a los docentes: vivir una experiencia de enseñanza y aprendizaje que estimule las representaciones que tienen acerca de sus capacidades de alfabetizar y acerca de las capacidades de sus alumnos y alumnas para alfabetizarse a partir de sus intervenciones didácticas.

- Aprovechando los distintos momentos de desarrollo del Programa en la escuela, el director tendrá ocasión de indagar, a partir de las reuniones con el equipo docente, cuáles son las representaciones que ellos manifiestan en relación con el aprendizaje de la lengua escrita, qué actividades sugieren aplicar con los alumnos y las alumnas que presentan dificultades de aprendizaje, qué enfoque sustentan con respecto a la evaluación y promoción, cómo se imaginan las instancias de recuperación de los alumnos fuera del ciclo lectivo, cómo encaran la problemática de la repitencia. Especialmente en este último punto, es muy provocador debatir entre todos como consideramos la repitencia: ¿provechosa? ¿inevitable? ¿un mal necesario? ¿una muestra del déficit de las prácticas alfabetizadoras?
- Los encuentros de trabajo permiten a su vez identificar cuáles serían los otros perfiles docentes que podrían colaborar en las actividades de apoyo: por ejemplo, qué rol podrían cumplir los profesores de las áreas especiales en el momento de intensificar las nociones de espacio, tiempo, medida, así como habilidades comunicativas de todo tipo. Estas actividades constituyen un aporte de gran importancia en el aprendizaje de la lectoescritura inicial y de las primeras nociones matemáticas.

3.4. Conformación de los grupos de alumnos y alumnas y asignación de los docentes

Año tras año, el director y los docentes toman decisiones que influyen fuertemente en la vida escolar de todos sus alumnos y alumnas, como por ejemplo:

- en qué grupo ubican a cada alumno y alumna
- qué maestro asignan a los diferentes grupos

A veces, estas decisiones se toman de manera inercial, es decir, según la costumbre. Pero para que sucedan mejores cosas en la escuela, estas prácticas merecen revisarse.

Las rutinas, los usos y costumbres que caracterizan el hacer de las instituciones sacralizan determinados roles difíciles de modificar, aunque frecuentemente contraríen la letra y el espíritu de las normas vigentes, por lo que habrá que rever estas decisiones “automáticas”.

Este apartado invita al director a pensar las formas en que se distribuyen los recursos humanos en su institución. Esa distribución no siempre es la mejor en función del proyecto pedagógico de la escuela y de las necesidades de los alumnos y las alumnas. Es posible y es bueno pensar alternativas que permitan “armar” entre docentes, alumnos y alumnas los mejores escenarios de trabajo escolar cotidiano.

Revisar con una mirada renovada la planta funcional de cada escuela y optimizar las tareas de sus integrantes son tareas muy relevantes en este Programa. Algunas cuestiones que surgirán en la práctica pueden ser las siguientes:

Criterios de selección y asignación de docentes a los distintos cursos.

Si se tiene en cuenta la incidencia que tiene el docente en el proceso de aprendizaje de los niños y las niñas, podemos acordar que no es fácil para el equipo directivo asignar los cursos en consonancia con el mejor perfil. Podrían pensarse con ellos ciertas cuestiones que pueden colaborar a caracterizar las estrategias usadas en la escuela:

- ¿Qué función creemos que cumple la experiencia en el año? ¿y la experiencia docente?
- Cuando sabemos que un docente pueda requerir suplencias, por razones de salud o personales, ¿qué decisiones tomamos para asignarlo a los cursos?
- ¿Cuanto pesa en la decisión de asignación el “gusto” del docente por el año? ¿Bajo qué argumentos un docente puede pedir o rechazar la asignación a un año?
- ¿Qué peso tiene en nuestra escuela la “tradicción” para asignar los docentes por años?
- ¿Cuál es el rol formal y el papel real del directivo en la asignación de los maestros a los cursos? ¿qué grado efectivo de libertad tiene para tomar estas decisiones? ¿Es pertinente que el directivo pueda asignar los docentes en los cursos y secciones?

- Estas asignaciones ¿deberían ser revisadas anualmente o en períodos fijos de más de un año?
- ¿Se utilizan algunos criterios fijos para asignar los docentes a los distintos cursos o años?
- ¿Se utilizan algunos criterios para la revisión de esas asignaciones?
- ¿Hace mucho tiempo que emplea igual modalidad de asignación de docentes? ¿Por qué cree que es la adecuada para beneficiar a los alumnos y las alumnas? ¿Cómo la instrumenta en la escuela?

Estrategias vinculadas con el seguimiento pedagógico de los grupos clase

¿Cómo es posible garantizar dentro de la escuela, dentro del primer ciclo al menos, el seguimiento del recorrido pedagógico de los alumnos y las alumnas entre el primero y el segundo año?

Una alternativa, probada en muchas escuelas con buenos resultados, es la práctica de continuar con un mismo maestro para que acompañe a su grupo de alumnos y alumnas durante el primero y segundo año de la escuela primaria. Esta forma de organización debe ser evaluada promoviendo que el equipo de docentes de ciclo considere extender la experiencia de acompañar a sus alumnos y alumnas durante un periodo más extenso, teniendo en cuenta que, muchas veces, culminan sus procesos de aprendizaje en un tiempo mayor y la figura del maestro puede colaborar para darles más confianza en sus posibilidades. Se ha planteado como riesgo que esto produciría un cierto acostumbamiento, y una forma de “encubrimiento” de menores niveles de aprendizaje.

Otra alternativa, también muy aplicada, es que los maestros se especialicen en el trabajo dentro del mismo año durante un tiempo mayor, por lo que en estos casos la permanencia en el mismo curso puede ser positiva. En estos casos, se acentúa la necesidad del trabajo muy estrecho entre los maestros de primero y segundo grado, para cuidar el traspaso de información sobre los alumnos y las alumnas. Y un riesgo severo de esta modalidad es que se incrementen las decisiones de “no promoción” de algunos niños y niñas, haciéndolos repetir, por un cierto temor o recaudo a que el docente de segundo año “juzgue” al docente del primer año.

Estrategias para la optimización del tiempo escolar

Para garantizar el mayor aprovechamiento posible del tiempo escolar, es preciso prever qué perfiles institucionales pueden comprometerse para acompañar al maestro o incluso hacerse cargo del grupo de alumnos y alumnas en determinadas situaciones.

Será especialmente valioso identificar al personal que no esté frente a los cursos y pudiera colaborar. Nos referimos especialmente a los que cumplen tareas como bibliotecarios, maestros auxiliares, miembros del gabinete, maestros en tareas pasivas, secretarios y otros roles que se reconozcan como posibles acompañantes en este proceso y que puedan realizar tareas de apoyo para la instalación de un clima alfabetizador desde sus distintos perfiles profesionales.

Si se los integra respetuosamente, estos profesionales estarán dispuestos a colaborar en las tareas que en cada caso se les asignen. No hay que olvidar que los docentes que participan en esta experiencia y los que lo harán más adelante van a necesitar que otras personas integradas en el mismo proyecto puedan reemplazarlos en determinadas ocasiones.

Todas las personas que estén a cargo de actividades de apoyo tienen que poder desarrollar actividades complementarias de la alfabetización inicial (juegos con palabras, lectura de cuentos y leyendas, dramatizaciones, juegos en el patio), que las escuelas pueden tener programadas a fin de cubrir estos espacios.

3.5. Organización de las secciones de cada año

¿Cuál es el criterio que se toma en cada escuela para conformar las secciones?
¿Los niños y las niñas están distribuidos de esa manera porque así ha resultado por el orden de inscripción? o ¿para que los grupos sean homogéneos entre sí, sin dar mayor “trabajo” a un docente que a otro? o ¿para que cada docente tenga un grupo reducido de alumnos “con dificultad” y se pueda dedicar mejor a ellos?

A veces, el criterio es que los grupos sean homogéneos internamente, para que el docente pueda tener un “nivel parejo” de trabajo con el grupo; o que los alumnos y las alumnas “con dificultad” no retrasen el aprendizaje de los demás; o que cada docente pueda trabajar con las especificidades de su grupo. Sin embargo, no siempre evaluamos el resultado de estas decisiones.

Una de las claves de intervención de este Programa es el enfoque centrado en el uso de la información. Cuando tenemos algo que comunicar, unas cifras, unos gráficos y los podemos mostrar, esa información genera toda una serie de reacciones: irritación, contento, sorpresa, deseo de mejorar, etc. Pero lo que genera ciertamente es que tenemos **algo de qué hablar**. No es “mi opinión”, no es “me parece”, “yo creo”, sino que empezamos a tener algunos factores un poco más objetivos sobre los cuales conversar. Esto como práctica constante de la escuela significa desarrollar instrumentos de registro de información comparativa.

Esta práctica del uso de la información se puede aplicar de forma sencilla en la escuela, tomando “una foto” de la forma en que se reparten los niños y las niñas en las secciones de primer año con la pregunta: ¿Qué criterios utilizamos para repartir a los alumnos y las alumnas entre las secciones de primer año?

Usaremos un instrumento acorde y sencillo:

- Una planilla de registro de datos
- Un hoja cuadriculada
- Un lápiz
- Una regla
- Una calculadora



Podemos encontrarnos con que el criterio para la distribución ha sido la homogeneidad, teniendo en cuenta la sobreedad de los alumnos y las alumnas. ¿Qué es la condición de sobreedad? Significa que el alumno o la alumna asiste a un año de estudio con mayor edad de la que corresponde teóricamente al mismo. Por ejemplo, un alumno o alumna que asiste a primer año con sobreedad es aquel que tiene 7 ó más años de edad.

Con el registro de aula y con un cuadro sencillo (ver modelo) se puede hacer una representación gráfica de la distribución de los alumnos y las alumnas con sobreedad entre las distintas secciones. El procedimiento general consiste en contabilizar el total de alumnos y alumnas de cada una de las secciones, e identificar la cantidad de alumnos y alumnas con sobreedad; se calculan los porcentajes y luego se calcula el total de la escuela.

Modelo de planilla de datos

(A) NOMBRE DE LA SECCIÓN	(B) TURNO	(C) TOTAL ALUMNOS	(D) TOTAL ALUMNOS CON SOBREEDAD	(E) PORCENTAJE DE ALUMNOS CON SOBREEDAD
		TOTAL ALUMNOS	TOTAL ALUMNOS CON SOBREEDAD	PORCENTAJE DE ALUMNOS CON SOBREEDAD
TOTAL DE LA ESCUELA				

Instrucciones para completar la planilla de registro de datos

1. Anotar en la columna (A) el nombre de cada una de las secciones de primer año. Colocar el turno correspondiente a cada una en la columna (B).
2. Tomar el registro de la primera sección, y contar la cantidad de alumnos y alumnas. Anotarla en la columna (C).
3. Sobre la base de la edad de cada alumno/a, contar la cantidad de alumnos y alumnas con sobreedad en esa misma sección. Anotarla en la columna (D).
4. Repetir el mismo paso en todas las secciones.
5. Al final de la planilla, sumar la cantidad de alumnos/as y la cantidad de alumnos/as con sobreedad.

6. Con la calculadora, calcular el porcentaje de alumnos y alumnas con sobreedad *de cada sección*.
7. Luego, calcular el porcentaje de alumnos y alumnas con sobreedad *de la escuela*.

A continuación, presentamos un ejemplo de planilla de datos completa:

(A) NOMBRE DE LA SECCIÓN	(B) TURNO	(C) TOTAL ALUMNOS	(D) TOTAL ALUMNOS CON SOBREEDAD	(E) PORCENTAJE DE ALUMNOS CON SOBREEDAD
A	M	28	1	3,6%
B	M	27	1	3,7%
C	M	25	2	8,0%
D	T	30	3	10,0%
E	T	28	5	17,9%
F	T	30	21	70,0%

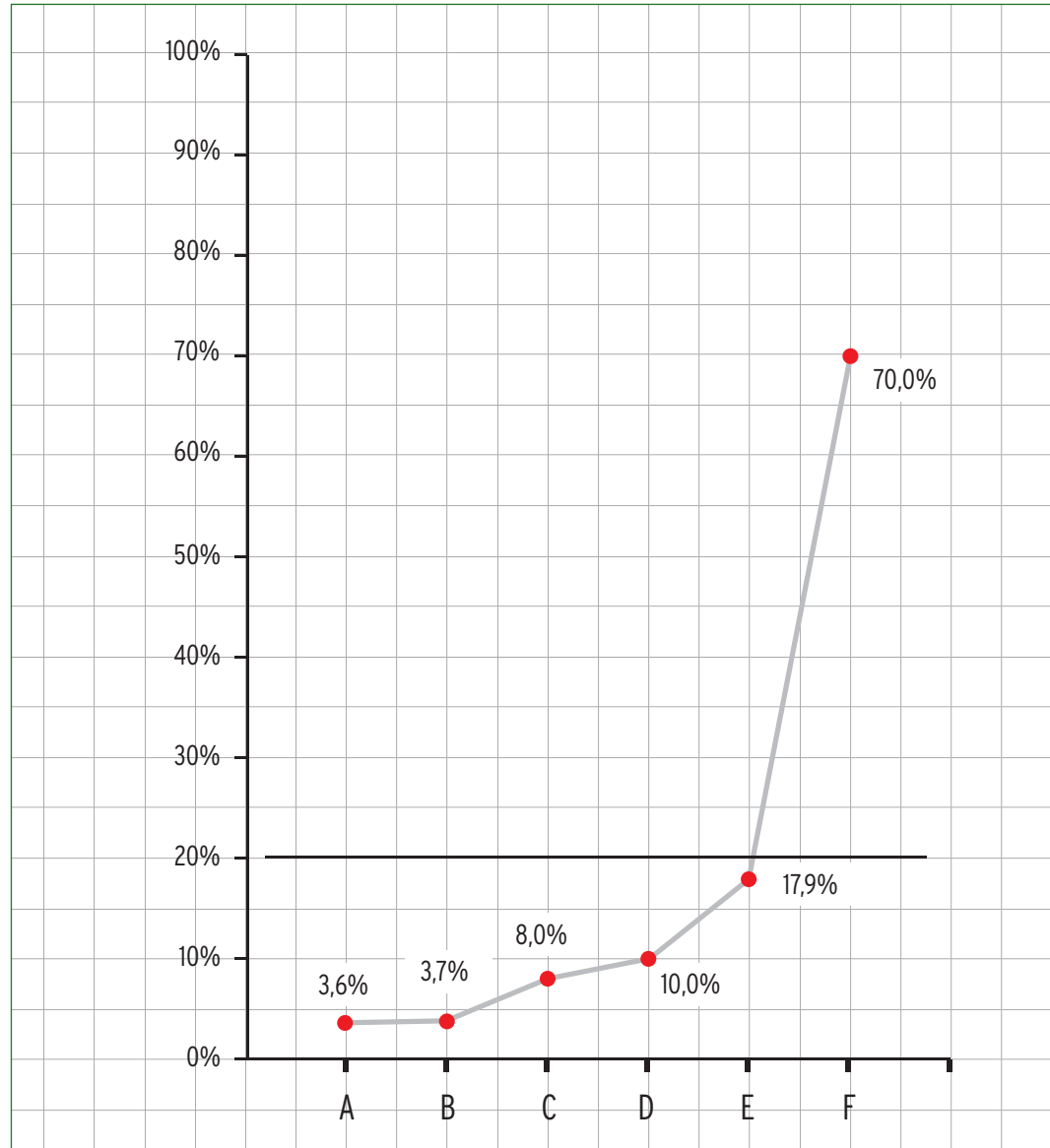
El porcentaje de alumnos con sobreedad se calcula de la siguiente manera:

$$\frac{\text{TOTAL DE ALUMNOS CON SOBREEDAD}}{\text{TOTAL DE ALUMNOS}} \times 100$$

	TOTAL ALUMNOS	TOTAL ALUMNOS CON SOBREEDAD	PORCENTAJE DE ALUMNOS CON SOBREEDAD
TOTAL DE LA ESCUELA	168	33	19,6%

Instrucciones para construir la representación gráfica

1. El primer paso consiste en dibujar sobre la hoja cuadriculada un eje de coordenadas, colocando en el eje vertical una escala de porcentajes que vayan de 0% a 100%, sumando un 10% cada 2 cuadrados, tal como lo muestra el ejemplo al final. En el eje horizontal se debe anotar el nombre de cada una de las secciones de año incluidas en el cuadro, respetando una distancia considerable entre una y otra.
2. Comenzando en la primera sección, vamos a ubicar verticalmente un punto, de acuerdo al valor del porcentaje de alumnos y alumnas con sobreedad de la sección de la planilla que completamos, teniendo en cuenta la escala que construimos a la izquierda. Comenzando desde abajo, y tomando como referencia que cada cuadrado de la hoja representa un 5%, ubicamos un primer punto.
3. Repetimos la misma operación con cada una de las secciones.
4. Tomando el valor del porcentaje de alumnos y alumnas con sobreedad de la escuela, trazamos una recta horizontal que cruce todo el gráfico, buscando la altura que coincide con este valor.
5. Unimos los puntos con una línea.



A través de un trabajo muy sencillo se puede tener una visualización de esta desigualdad, una visualización concreta en un papel. Muchas veces, el director o los docentes por tener una mirada más centrada en lo cotidiano, en sus labores, en los niños y las niñas, no se detienen a reflexionar de esta manera. Poder hacer este ejercicio también es un cambio de mirada y es una forma de reflexión que puede ayudar y puede ser útil para pensar otras estrategias de trabajo.

En general, suele pasar que las secciones que tienen mayor concentración de alumnos y alumnas con sobreedad son las secciones que más bajos resultados tienen. Por eso es importante evitar los procesos de segregación al interior de la escuela.

Es posible ver que persisten prácticas, en algunas escuelas, de segregación de los niños y las niñas por su nivel de rendimiento. Esto opera en contra de sus oportunidades educativas y de un mensaje de integración social que se aprende en la escuela; y también en contra de las condiciones del trabajo docente. Éste es un tema muy importante para optimizar el impacto de la estrategia de enseñanza que propone trabajar este Programa.

Lo invitamos a construir este gráfico para su escuela y usarlo para poder pensar estrategias o acciones que surjan sobre la base de los resultados.

4. La evaluación como política institucional

La experiencia nos muestra que existen muchas formas de evaluar a los alumnos y las alumnas, utilizando distintos tipos de instrumentos, con objetivos y criterios diversos.

Este Programa no propone apartarse de las formas de evaluación a las que los niños y las niñas, y también los docentes, están habituados. Pero sí puede desarrollarse en cada escuela, con la orientación de su director, un interesante trabajo institucional sobre este tema, que implique la recolección de información valiosa para analizarla, sacar conclusiones e intervenir en consecuencia con la finalidad de mejorar los aprendizajes de los niños y las niñas.

En este caso en particular, se les propone a los directores la implementación de una evaluación única para **todos** los alumnos y las alumnas de un mismo año (“todos” se refiere a la totalidad de los alumnos y las alumnas que asisten a las distintas secciones del mismo año, por ejemplo, 1º A, 1º B, 1º C, ...).

Estas evaluaciones no buscan conocer todo lo que el alumno o la alumna “sabe” o “no sabe”. Su objetivo es medir el desarrollo de su proceso de aprendizaje a través de **competencias** claramente definidas. Esta forma de evaluar a través de competencias ayuda a mejorar las estrategias de seguimiento pedagógico de los alumnos y las alumnas. ¿Por qué? Porque permite reconocer, con patrones de medida iguales para todos, los logros y las dificultades que manifiesta cada uno, y cada una de las secciones, y de esta manera identificar a aquellos que estén en las situaciones más desfavorables, y así poder reforzar el acompañamiento y la asistencia pedagógica. Para ello, tiene que cumplir con dos condiciones básicas:

En primer lugar, **la prueba debe ser homogénea**, es decir, igual para todos. No sólo las consignas deben ser iguales, también la forma en que se toma, en que se corrige y en que se procesa. Cada docente evalúa a su manera, corrige de determinada forma, tiene distintos parámetros para definir lo correcto y lo incorrecto en una evaluación. Y si queremos comparar los resultados de distintos alumnos, que cursan en distintos grupos, cada uno con su docente propio, se necesita igualar estos criterios.

La segunda condición es que **los criterios de evaluación deben ser coherentes**, es decir, que lo que se evalúe sea lo que se está pensando, lo que se está queriendo, lo que se está preguntando como búsqueda de información. Se trata de responder a la pregunta “¿Qué quiero evaluar en mis alumnos y alumnas?”, y armar una prueba que nos dé información de cada alumno o alumna sobre lo que queremos evaluar. El riesgo de no pensar detenidamente la relación entre lo que se quiere evaluar y cómo se evalúa es que podemos llegar a resultados que no son los esperados.

El tipo de evaluación que proponemos a continuación nos va a permitir obtener información que resulte significativa, que nos pueda dar respuesta, que pueda ser una herramienta para pensar, para discutir, para conversar y que pueda alimentar la toma de decisiones.

A continuación les proponemos realizar un recorrido de los pasos metodológicos que aconsejamos seguir para lograr un buen trabajo con las evaluaciones institucionales.



4.1. Recorrido metodológico para desarrollar una evaluación institucional

Este recorrido metodológico toma la forma de un itinerario concreto de gestión didáctica e institucional dentro de la escuela, para diseñar la prueba, corregirla de acuerdo con parámetros y, sobre todo, usarla para decidir qué enseñar.

Se pueden distinguir en este recorrido metodológico seis pasos a seguir:

1. **DISEÑO:** Pensar un formulario, una prueba, las preguntas.
- ↓
2. **APLICACIÓN:** Son las acciones que deben ocurrir el día en que se toma la prueba.
- ↓
3. **CORRECCIÓN:** Cuando esas preguntas se transforman a códigos, a letras, a logros.
- ↓
4. **CARGA:** Incorporación en algún sistema manual de planillas.
- ↓
5. **PROCESAMIENTO E INTERPRETACIÓN:** Consiste en agrupar los resultados en medidas de resumen y construir distintas formas de representarlos.
- ↓
6. **COMUNICACIÓN:** Son los momentos y las modalidades en que se comparten los resultados con los distintos actores escolares.

El diseño de la evaluación

La evaluación institucional funciona como un instrumento de medición del grado de desarrollo del proceso de aprendizaje de los alumnos y las alumnas. Por lo tanto, para que este instrumento sea útil, debe medir aquello que el docente o director desea conocer. Para que esto suceda, es necesario desarrollar desde la institución un proceso de reflexión y discusión. Es importante que el equipo directivo, en conjunto con sus docentes, reflexione acerca de las siguientes preguntas: ¿qué se quiere evaluar? ¿cómo evaluarlo?

Para saber qué se quiere evaluar, en el caso de este Programa, básicamente hay que tener en cuenta cuáles son las **competencias** que se consideran fundamentales para desarrollar en Lengua y Matemática, es decir, qué es lo que espera la escuela, los maestros, que los niños y las niñas aprendan a la finalización de 1º, 2º y 3er. año.

Para reflexionar sobre cómo evaluar, se debería pensar en la mejor forma de expresar esas competencias fundamentales en forma de preguntas o consignas. Para construir unas buenas consignas, que permitan alcanzar el objetivo planteado, se define el contenido de estas **cuatro dimensiones**:

1. **Formas en que se manifiestan las competencias definidas anteriormente:** manifestaciones concretas de las habilidades que deberían haber adquirido los alumnos y las alumnas evaluados.
2. **Ítems que las interroguen:** problemas o consignas que el alumno o la alumna debe enfrentar en la evaluación, elaborados de tal manera que las diferentes formas de resolución de los mismos expresen distintos grados de desarrollo de esta competencia.

3. Formas en que se codifiquen las respuestas: se trata de clasificar en grupos las posibles formas de resolver cada ítem de la evaluación, en forma ordenada, desde la más correcta hasta la nula (no respuesta). Esta clasificación se utilizará para corregir las pruebas. Debe cumplir tres condiciones:

- **Exhaustiva:** contemplar TODAS las posibles respuestas, sin dejar ninguna afuera.
- **Excluyente:** cada respuesta posible pertenece a un grupo, y nada más que a uno. No puede corregirse un ítem de dos maneras distintas.
- **Unívoca:** cada grupo de posibles respuestas debe estar definido de una manera clara, para que todas las personas que corrijan las evaluaciones entiendan lo mismo.

4. Definición de niveles de logro: Se debe definir cuáles son las respuestas al ítem que ponen de manifiesto que el alumno alcanzó “logros suficientes” en la competencia, o que manifiesta “logros incipientes”, o que “no manifiesta logros”. Si una competencia es evaluada en más de un ítem o consigna, reflexionar cuales son las posibles combinaciones de respuesta para cada nivel de logro.

Al final del proceso, estas decisiones tomarán cuerpo en una prueba o formulario, compuesta por una serie de consignas que el alumno o la alumna deberá resolver.

Aplicación de la evaluación

Al principio del recorrido metodológico, afirmábamos que una evaluación institucional cumple su objetivo cuando es igual para todos los alumnos y las alumnas. Esta “igualdad de condiciones” hace referencia al contenido, pero también se refiere a la forma en que se toma la evaluación.

En el momento en que se evalúa, se hace presente una gran cantidad de factores que influye en los resultados, más allá de los saberes de los alumnos y las alumnas: todos podemos ponernos nerviosos, tenemos días malos, nos toman una prueba el mismo día que discutimos con un amigo o peleamos con nuestros padres, etc.

Algunos de estos factores son “imponderables”. No se pueden controlar ni prevenir. Sin embargo, existen maneras de plantear determinadas reglas que ayuden a mantener la igualdad de condiciones. A partir de la experiencia acumulada en el desarrollo del Programa, recomendamos a la institución tomar la evaluación bajo ciertas condiciones.

Por esta razón decimos que la prueba se debe **administrar**. El concepto de administración de la evaluación significa que la persona que asuma la responsabilidad de tomar la prueba intervenga lo menos posible, que se mantenga al margen de una intervención directa que pueda modificar los resultados.

Esto permite que las condiciones en las que un alumno o alumna resuelve una evaluación en un aula sean similares a las de otro alumno o alumna en otra aula. Este tipo de detalles se reflejan cuando se trabaja luego con los datos a nivel general.

Para alcanzar una buena administración de la prueba, enumeramos a continuación algunas recomendaciones institucionales:

- La persona a cargo de la toma de la evaluación deberá leer con claridad la prueba completa una sola vez antes de que los alumnos y las alumnas se pongan a trabajar. Si alguien pregunta, debe volver a leerlas, utilizando el mismo vocabulario y la misma forma que está explicitado y no explicarlo de otra manera ni dar algún otro tipo de ayuda.
- Para que los alumnos y las alumnas puedan trabajar con tranquilidad, se recomienda destinar al menos dos horas reloj para la resolución de la evaluación, y es importante explicarles que esta prueba no se califica con nota ni se incluye en el boletín.
- La prueba debe tomarse el mismo día para todos los alumnos y las alumnas. Por esta razón, se recomienda que la institución intente garantizar la asistencia de la mayoría el día destinado a la evaluación. Frente a determinados factores que perjudiquen la asistencia, como puede ser un día de lluvia, es aconsejable suspender la toma.
- Una manera recomendable de mejorar las condiciones en que se toma la evaluación es organizar los recursos de la escuela para que el administrador no sea el docente a cargo de la sección evaluada. Esto se puede lograr rotando los maestros entre secciones de un mismo turno, entre turnos, e incluso entre distintos años. El docente del curso puede estar presente en el aula para tranquilidad de los alumnos y las alumnas, pero sin intervenir en la administración ni brindar aclaraciones.

Corrección de la evaluación

Una vez finalizada la toma de las pruebas, el paso siguiente es corregirlas. En las evaluaciones que comúnmente se toman en la escuela, es el mismo docente a cargo de la sección quien corrige las evaluaciones, y suele ser una tarea que realiza en soledad. Corregir no es una tarea fácil, en general es dificultosa, se vuelve mecánica, y es muy difícil mantener los mismos criterios de corrección: la primera prueba no se corrige igual que la última; el cansancio, el tedio, la falta de concentración tampoco ayudan.

Para mejorar las condiciones en que el docente corrige las pruebas introducimos la propuesta de trabajar con una **grilla o clave de corrección**. La corrección a través de la grilla permite que varias personas puedan corregir las evaluaciones de la misma manera, y con parámetros comunes. La grilla de corrección no es más que una planilla que contiene:

- a. Cada uno de los ítems de una evaluación.
- b. La lista de todas las posibles respuestas, agrupadas tal como se definieron en el diseño de la evaluación (ver paso 1 del diseño de la evaluación).

A cada conjunto de posibles respuestas se le asigna una letra, una clave de corrección, que después se utiliza para la carga.

Normalmente, cuando se corrige una consigna de una prueba, el docente mira si “lo hizo/no lo hizo”; no piensa rangos de problemas. Se puede pensar en un esquema de corrección más escalonado, con un punto intermedio: “no hizo nada”, “hizo algo”, “hizo todo”. Por lo menos, estos tres rangos tienen que estar y tienen que estar pensados para cada ítem.

Pensar en un rango de corrección intermedio tiene el valor de poder identificar los avances del alumno, aunque parciales: hay una diferencia enorme desde el punto de vista de los logros del alumno o la alumna entre “no hacer nada” y “hacer algo”, intentar responder la consigna.

¿Qué es ese “algo” pero no “todo”? Si el alumno o la alumna no hace nada, es fácil. Si hace todo, también es fácil. Pero si hace algo, lograr describir ese “algo” con propiedad, pensar en ese punto intermedio es la **tarea técnica**, que requiere pensar en conjunto, reflexionar, definir. Les recomendamos leer los puntos intermedios de las claves de corrección con mucho cuidado, para usarlos de ayuda en el camino de pensar y armar pruebas normalizadas.

El resultado de la corrección de la evaluación será toda una serie de notaciones, una serie de símbolos (claves de corrección), que pueden ser letras o números, que expresan de las distintas posibilidades de corrección a partir de las grillas.

Todo esto se tiene cargar, se tiene que sistematizar o colocar en alguna planilla, con algún formato que sea sencillo y que simplifique la presentación de la información.

Carga de las correcciones

La carga de las evaluaciones consiste en el proceso de transcribir las claves de corrección de cada una de las evaluaciones corregidas a una planilla previamente diseñada. Esta planilla, en principio, debería tener los casilleros para colocar:

- El año y el nombre de la sección a la que pertenece el alumno o la alumna.
- Nombre y apellido del alumno o la alumna.
- Un casillero por cada ítem de la evaluación, para colocar la clave de corrección correspondiente al alumno o la alumna.

Es muy importante tener en cuenta que todo el procesamiento de la información se va a hacer sobre la base de los datos que sean sistematizados, que sean trasladados, que sean cargados a una planilla. Si queremos comparar los resultados de la evaluación con alguna otra variable, con algún otro factor, es necesario pensar, diseñar, armar una planilla que contemple esos datos. Porque todos los datos que entren en una planilla de carga van a ser los datos que van a poder cruzarse con los resultados; y todo lo quede afuera no se va a poder trabajar.

Por lo tanto, se pueden incluir (y se recomienda hacerlo) otro tipo de datos, por ejemplo:

- Datos de la sección (turno, titularidad del docente a cargo, antigüedad).
- Datos del alumno o la alumna (edad, condición de sobreedad y/o repitencia, inasistencias acumuladas o de un mes, notas del trimestre).

Al incluir esta información en la planilla, al procesar la información se van a poder hacer comparaciones muy interesantes, como por ejemplo: ¿Hay diferencias en los resultados entre los alumnos las alumnas que repitieron y los que no? ¿Las secciones con mayor porcentaje de alumnos/alumnas con sobreedad tienen mejores/similares/peores resultados que las otras? ¿Los niños y las niñas que faltan mucho tienen resultados bajos?

Procesamiento e interpretación de la información

A pesar de que parece una operación compleja, accesible sólo para ciertos especialistas, procesar la información es simplemente construir grupos y compararlos. Un grupo puede ser una sección de año, que comparamos con otra sección de año. Un grupo puede ser los niños y las niñas que repitieron, a quienes comparamos en sus logros respecto de los que no repitieron de una misma sección. Otro grupo puede ser por turno, agrupar los alumnos y las alumnas del turno mañana y los del turno tarde y comparar los resultados.

Por otro lado, las competencias necesarias para procesar la información no son más complejas de lo que hace un docente cuando completa un registro: pone la asistencia de todos los días, suma, saca promedios. Básicamente, son esas operaciones matemáticas las que se requieren para procesar la información.

Construir alguna representación gráfica tampoco es algo complejo: sólo se requieren nociones básicas de geometría.

Procesar la información consiste, entonces, en agrupar los datos mediante operaciones matemáticas, con el objetivo de compararlos. Aquí se sitúa el eje central del procesamiento: la comparación de resultados va a ser el material de análisis; a partir de allí se puede dar respuesta a interrogantes, identificar fortalezas y debilidades, planificar intervenciones, tomar decisiones vinculadas a la organización escolar.

A continuación podemos observar algunos ejemplos ilustrativos:

RESULTADOS AGRUPADOS POR:	INTERROGANTES A RESPONDER	POSIBLES DECISIONES INSTITUCIONALES
Repitentes vs. no repitentes, al interior de una sección	<ul style="list-style-type: none"> ■ ¿Los repitentes tienen mejores/iguales/peores resultados? ■ ¿Repetir el año trae como consecuencia mejores resultados? 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Disminuir la cantidad de alumnos y alumnas que repiten por año, debido a que los resultados muestran que repetir no mejora el rendimiento.
Secciones de año, comparando resultados y porcentaje de alumnos y alumnas con sobreedad	<ul style="list-style-type: none"> ■ ¿Hay diferencias importantes entre las secciones? ■ ¿La forma de agrupar a los alumnos y las alumnas por condición de edad influye en los resultados? 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Diseñar nuevas formas de agrupar a los alumnos y las alumnas con sobreedad/repitentes para el año lectivo siguiente.
Competencias evaluadas	<ul style="list-style-type: none"> ■ ¿Cuáles son las competencias en las que los alumnos y las alumnas muestran mejores resultados? ¿Cuáles son las que muestran mayor dificultad? 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Proponer intervenciones pedagógicas específicas para reforzar el desarrollo de determinada competencia.

Ejemplos de carga y procesamiento

A continuación introducimos una serie de ejemplos prácticos para ilustrar el ciclo de carga y procesamiento de las evaluaciones.

Ejemplo 1:

Se parte de modelo de prueba que evalúa 3 competencias, en el área de Lengua. A cada competencia le corresponde un ítem (una consigna de la evaluación), tal como se describe:

Ítem 1: Competencia alfabética

Ítem 2: Competencia lectora

Ítem 3: Competencia escrita

Cada ítem tiene 3 posibles claves de corrección:

NML: No manifiesta logros

LI: Logros Incipientes

LS: Logros Suficientes

Dadas estas condiciones, la planilla de registro podría seguir este modelo:

AÑO	SECCIÓN	TURNO	APELLIDO	NOMBRE	REPITIÓ EL AÑO	EVALUACIÓN		
						ÍTEM 1	ÍTEM 2	ÍTEM 3
1º	A	MAÑANA	ACEVEDO	AGOSTINA	SÍ	NML	LI	NML
1º	A	MAÑANA	BENITEZ	ABRIL YASMINE	NO	LS	LI	LI
1º	A	MAÑANA	CARBALLO	GUILLERMO RAMÓN	NO	LI	LS	LS
1º	A	MAÑANA	GARÓFALO	EMILCE LUCIANA	NO	LS	LS	LS
1º	A	MAÑANA	GUERRA	LARA BELÉN	SÍ	NML	LS	LI

SUBTOTAL 1º A	Alumnos Repitentes: 2	NML: 2	NML: 0	NML: 1
	Alumnos No Repitentes: 3	LI: 1	LI: 2	LI: 2
		LS: 2	LS: 3	LS: 2

A los datos de la evaluación de los alumnos y las alumnas, les hemos agregado un dato de la sección (el turno), y un dato de la condición de repitencia. A su vez, al final de la tabla se contabilizaron las medidas resumen de la sección.

Sobre la base de estos datos, construimos una primera forma de agrupar los resultados, que va a funcionar como una unidad resumen de comparación. Esta “unidad resumen” agrupa a los alumnos y las alumnas de una sección (1º “A”) de acuerdo con la clave de corrección del ítem 1. Podemos contar la cantidad de alumnos y alumnas que **NML**, que manifestaron **LI**, que manifestaron **LS** y sacar los porcentajes.

ÍTEM 1		
1º A		
ALUMNOS QUE:	TOTAL	%
NML	3	11%
LI	6	22%
LS	18	67%
TOTAL	27	

Sobre la base de esta unidad resumen se pueden confeccionar todos los grupos con el mismo modelo, para compararlos e ir identificando las diferencias en los resultados.

Podemos:

a. Comparar con otros ítems de la misma sección

ALUMNOS QUE:	ÍTEM 1		ÍTEM 2		ÍTEM 3	
	TOTAL	%	TOTAL	%	TOTAL	%
NML	3	11%	5	19%	12	44%
LI	6	22%	15	56%	9	33%
LS	18	67%	7	26%	6	22%
TOTAL	27		27		27	

Aquí comparamos los resultados de los tres ítems, para la misma sección de año y, por la tanto, en la misma cantidad de alumnos y alumnas.

A partir de este cuadro se puede trabajar cuáles fueron las diferencias en los resultados, en qué consigna, en qué pregunta de la evaluación los niños y las niñas respondieron mejor, qué pregunta les trajo más dificultades, simplemente contando los totales y calculando los porcentajes simples.

b. Comparar con resultados de otras secciones:

	ÍTEM 1		ÍTEM 1		ÍTEM 1		ÍTEM 1	
	1º A		1º B		1º C		1º D	
ALUMNOS QUE:	TOTAL	%	TOTAL	%	TOTAL	%	TOTAL	%
NML	3	11%	5	16%	16	48%	9	27%
LI	6	22%	18	56%	10	30%	15	45%
LS	18	67%	9	28%	7	21%	9	27%
TOTAL	27		32		33		33	

En este caso, en que se comparan distintas secciones, no se puede comparar el total de alumnos y alumnas, porque varía de sección a sección. Hay que utilizar los porcentajes para comparar. De esta manera, podemos identificar para el mismo ítem en qué secciones se localizan las dificultades, y cuáles han manifestado mejores resultados.

c. También se pueden comparar resultados al interior de la sección, armando grupos de repitentes y no repitentes:

	ÍTEM 1		ÍTEM 1		ÍTEM 1	
	1º A No repitentes		1º A Repitentes		1º A Total	
ALUMNOS QUE:	TOTAL	%	TOTAL	%	TOTAL	%
NML	1	5%	2	25%	3	11%
LI	2	11%	4	50%	6	22%
LS	16	84%	2	25%	18	67%
TOTAL	19		8		27	

En este cuadro se pueden ver las diferencias de rendimiento entre los alumnos y las alumnas que son repitentes respecto de los que no son repitentes, y comparando a ambos con el total de la sección. Como la cantidad total de alumnos y alumnas es distinta en cada grupo, nuevamente tenemos que recurrir a los porcentajes.

Cuando las formas de corrección son los niveles de logro, las preguntas que se pueden plantear al cuadro, como primeras preguntas de abordaje, son sencillas: si hay diferencias, cuáles son las diferencias positivas y negativas, por qué son esas diferencias, cómo se pueden disminuir esas diferencias. Son 4 ó 5 preguntas sencillas que se pueden hacer y a partir de eso trabajar con resultados, tratar de interpretarlos. Luego, a partir de ahí se pueden construir, definir estrategias, acciones que se pueden ir realizando en función de disminuir las diferencias y mejorar los resultados generales.

Ejemplo 2:

Se parte de un modelo de prueba que evalúa 1 competencia. Los tres ítems (consignas) evalúan la misma competencia.

Cada ítem tiene 3 posibles claves de corrección, que se expresan numéricamente:

- 1:** No manifiesta logros
- 2:** Logros Incipientes
- 3:** Logros Suficientes

Dadas estas condiciones, la planilla de registro podría seguir este modelo:

AÑO	SECCIÓN	TURNO	APELLIDO	NOMBRE	EDAD	EVALUACIÓN				
						ÍTEM 1	ÍTEM 2	ÍTEM 3	TOTAL	
1º	A	MAÑANA	ACEVEDO	AGOSTINA	7	2	1	3	6	
1º	A	MAÑANA	BENITEZ	ABRIL YASMINE	8	2	1	1	4	
1º	A	MAÑANA	CARBALLO	GUILLERMO RAMÓN	6	2	3	3	8	
1º	A	MAÑANA	GARÓFALO	EMILCE LUCIANA	6	3	2	3	8	
1º	A	MAÑANA	GUERRA	LARA BELÉN	8	2	2	1	5	
SUBTOTAL 1º A					PROMEDIO:	7	2,2	1,8	2,2	6,2

A los datos de la evaluación de los alumnos y las alumnas, les hemos agregado un dato de la sección (el turno), y un dato de la edad. A su vez, al final de la tabla se contabilizaron las medidas resumen de la sección. En este caso, como se utilizan representaciones numéricas, la medida resumen es mucho más sencilla que en el ejemplo anterior.

Importante: Si bien el uso de valores numéricos ayuda a construir medidas resumen, es muy importante tomar conciencia de que esta información numérica **no es una calificación**. En este caso, el número es un artificio para la categoría, de ninguna manera se puede decir que la clave de corrección “2” significa que el alumno o la alumna “sabe” el doble de “1”, y el “3” sea saber el triple. Estos números 1, 2 y 3 son tan arbitrarios como las letras A, B o C, la única diferencia es que podemos sacar promedios resumen indicativos con números y no con letras. En este sentido, agrega versatilidad en el uso el trabajo con la medida numérica de resumen. En el ámbito escolar, es muy fácil que un resultado expresado en números sea interpretado como una calificación. En este sentido, hay que ser muy cuidadosos en la forma en que se presentan los resultados, aclarando muy bien estas cuestiones.

En este caso, la comparación se presenta de una forma muy sencilla, ya que a partir de los promedios podemos:

a. Comparar los resultados totales con otras secciones:

Como se ve en el ejemplo, con el promedio la comparación resulta mucho más sencilla.

SECCIÓN	RESULTADO PROMEDIO
1º A	2,1
1º B	2,2
1º C	2,4
1º D	1,8

b. Saber en qué consignas de la evaluación los alumnos y las alumnas tuvieron mayores dificultades:

SECCIÓN	ÍTEM 1	ÍTEM 2	ÍTEM 3	ÍTEM CON MAYOR DIFICULTAD
1º A	2,2	1,8	2,2	Nº 2
1º B	2,5	1,9	2,0	Nº 2
1º C	2,3	2,0	2,6	Nº 2
1º D	1,5	1,6	2,0	Nº 1

A partir de estos datos, se puede reflexionar pedagógicamente sobre los motivos por los cuales ciertos ítems de la evaluación resultaron más dificultosos para cierto grupo de alumnos y alumnas, y otros lograron resolverlo de mejor manera.

c. El promedio de edad nos permite saber si los alumnos y las alumnas con sobreedad se concentran en alguna/s sección/es o no, y qué relación tiene eso con los resultados.

SECCIÓN	PROMEDIO DE EDAD	RESULTADO PROMEDIO
1º A	6,1	2,2
1º B	6,9	2,5
1º C	6,3	2,3
1º D	7,1	1,5

En un apartado anterior de este mismo documento se reflexionó sobre las distintas estrategias de agrupamiento de los alumnos y las alumnas por secciones de año, y se ensayó una representación gráfica. Este ejemplo que presentamos es una buena forma de poner a prueba la efectividad y pertinencia de la forma en que se reparten los alumnos y las alumnas en la institución. Poner a consideración si existe una relación entre el promedio de edad de las secciones y los resultados de las evaluaciones permite evaluar si esta estrategia institucional perjudica los resultados de algunos alumnos y alumnas y favorece a otros.

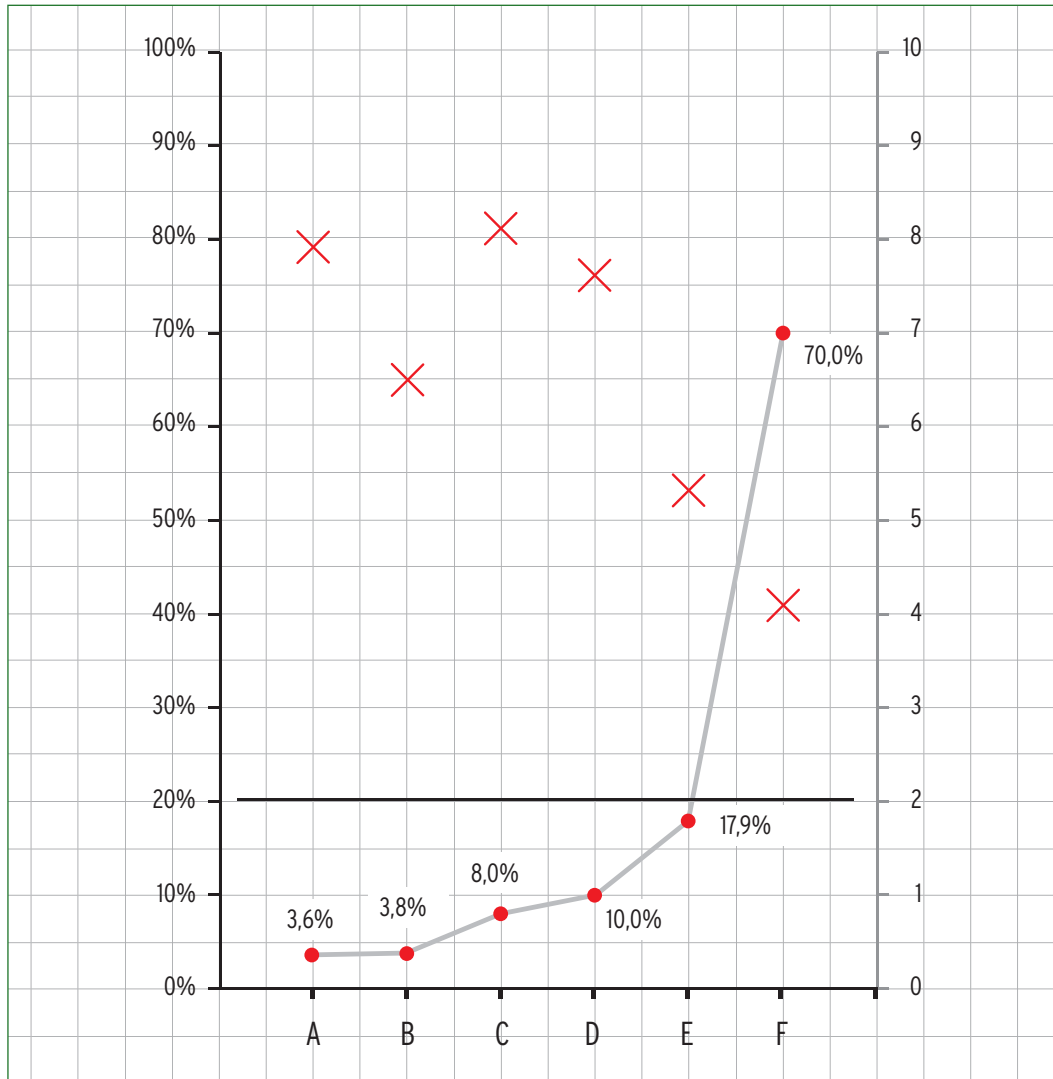
Para visualizar mejor esta relación, se pueden volcar los resultados de las evaluaciones en la representación gráfica del porcentaje de alumnos y alumnas con sobreedad por sección.

Supongamos que, sobre la base de los datos de las secciones utilizados en la representación gráfica anterior, a estos alumnos y alumnas se les aplicó una evaluación, cuyas claves de corrección eran numéricas. Se calculó el resultado promedio de cada una de las secciones, tal como lo muestra el cuadro.

Sobre el mismo gráfico deberíamos trazar un segundo eje vertical, de la misma longitud, con valores que vayan desde 0 al mayor valor posible según las claves de corrección (en este caso suponemos que a una evaluación totalmente correcta le corresponde la notación 10).

SECCIÓN	RESULTADO PROMEDIO
A	7,9
B	6,5
C	8,1
D	7,6
E	5,3
F	4,1

Comenzando en la primera sección, ubicamos verticalmente un punto en forma de X, que representa el resultado promedio, teniendo en cuenta la escala de la derecha. En nuestro ejemplo, cada cuadrado de la hoja representa 0,5 puntos. Repetimos el ejercicio en todas las secciones. El resultado del gráfico debería ser similar al siguiente:



A partir de este gráfico, podríamos reflexionar en las siguientes preguntas

- ¿Hay diferencias entre los grupos? ¿Son positivas o negativas?
- ¿Hay alguna relación entre la sobreedad y los resultados?
- ¿Cómo se pueden disminuir esas diferencias?

Comunicación de los resultados

El proceso de toma, carga y procesamiento de la evaluación es una acción propia de la gestión institucional: realizar una lectura conjunta de los resultados con los docentes es una actividad necesaria, que requiere su tiempo específico, y debe estar enmarcada en una estrategia institucional.

El cuidado en el diseño e implementación de este tipo de evaluación le otorga a los resultados un carácter “objetivo” que no posee ninguna otra. Este carácter objetivo le da un valor especial al trabajo con los resultados, ya que no son producto de percepciones subjetivas o de opiniones, sino de un instrumento de trabajo consensuado, igual para todos los alumnos y las alumnas.

No se debe olvidar que el objetivo con el que se aplica la evaluación es facilitar la toma de decisiones para el mejoramiento de los aprendizajes.

4.2. La comparación de evaluaciones

Dentro de la propuesta de trabajo con evaluaciones institucionales, el Programa propone tomar dos evaluaciones comparables en distintos momentos del año. La primera evaluación puede ser “diagnóstica”, para establecer el punto de partida de los alumnos y las alumnas en el desarrollo de las competencias. La segunda, “evaluación final”, permitiría establecer el punto de llegada después del trabajo pedagógico. La comparación entre una y otra establecería la “evolución”, es decir, el grado en que esta intervención pedagógica muestra sus efectos en la mejora de los resultados.

La evaluación diagnóstica y la evaluación final tienen que ser comparables uno a uno, porque esa es la manera de ver, sobre todo en primer año, si el niño o la niña realiza avances respecto de sí mismo, con el mismo parámetro.

Para poder hacer un trabajo de comparación entre dos evaluaciones tomadas en distintos momentos, por una cuestión metodológica y una cuestión pedagógica, tienen que ser equivalentes y comparables, en función de los tipos de consignas que se usen, los modos de corrección, los modos en que se codifican.

En este sentido, es importante que se instale en la escuela la idea de que **la evaluación final no es diferente de la evaluación diagnóstica**. Porque, justamente, se trata de poder medir con precisión cómo estaba el niño respecto de los problemas A, B y C y cómo respecto de los mismo problemas A, B y C, no de otros problemas más difíciles D, E, X y Z. Se debe evaluar exactamente lo que se enseñó y la evaluación final debe ser comparable estrictamente con la diagnóstica.

Lo fundamental de este tipo de análisis reside en que puede dar cuenta de los avances de cada uno de los alumnos y las alumnas entre una evaluación y otra. Y esto tiene mucho valor en las decisiones pedagógicas.

Para construir esa equivalencia entre evaluaciones, se pueden pensar una serie de ítems con consignas similares, y cuyas claves de corrección sean iguales, sobre todo en lo que respecta a los rangos de solución intermedios.

4.3. Reflexiones finales

Con esta evaluación no se agotan las formas de evaluar los saberes. Estas pruebas podrían ser más exhaustivas; pero son lo suficientemente exhaustivas para que sepamos, a partir de esto, qué hay que seguir enseñando y qué hay profundizar. Porque el desafío consiste justamente en implementar una evaluación que permita, después de estudiar sus resultados, tomar decisiones, tanto desde la enseñanza como de la gestión institucional. Por esta razón, hablamos de que nos brindan **información estratégica**.

Además de este sistema de evaluación, que facilita las comparaciones y el seguimiento a lo largo de los años, también es importante que el docente, en su nivel, sostenga una cultura de seguimiento. Para un maestro que no tiene suficiente antigüedad, dominio o conocimiento sobre la evaluación, un lugar de entrada interesante es plantearle que él administre un determinado ítem, por ejemplo semanalmente, y que eso constituya la evaluación del primer mes de clase. ¿Qué resultado tenemos? Un docente que domina la aplicación y la lectura de un ítem el primer mes de clase y puede comparar qué pasó con sus alumnos y alumnas en este lapso.

El sentido que tiene obtener esta información es volver a mirar qué faltó en relación con la enseñanza y ésta es la perspectiva que nunca tenemos que perder en el análisis. No solamente evaluar todas las veces que sea necesario, para producir un seguimiento cercano, sino que la interpretación de este resultado esté absolutamente dirigida a revisar la enseñanza. Nuestro punto central es “La enseñanza sigue siendo la variable de mayor incidencia en el aprendizaje de los niños y las niñas”. El sujeto que intentamos poner en el análisis no es el alumno o la alumna, sino el docente. Para que esto suceda, es necesario que ese docente aprenda, por lo menos, a manejar un ítem o dos en relación con estas competencias en el primer mes, y así sucesivamente.

Algunas recomendaciones finales para mirar e interpretar los resultados:

- Mirar los resultados paso a paso: aunque los avances de los alumnos y las alumnas a nosotros nos puedan parecer escasos, son avances al fin y están dando cuenta de un proceso de aprendizaje en movimiento.
- Para un seguimiento cercano, se puede administrar una menor cantidad de ítems, que pueden ser parciales, como una especie de preparación para la gran implementación de una prueba con todos los ítems juntos.
- Buscar el desarrollo de una mirada, una interpretación del dato, que sea absolutamente dominada por la perspectiva de la enseñanza.

4.4. La evaluación en Lengua

En este apartado haremos referencia a los temas que este Programa considera más relevantes para que los directores puedan abordar reflexivamente la evaluación de los niños y las niñas en sus escuelas y diseñar las acciones más apropiadas con sus equipos docentes. Trataremos, entonces, acerca de la vinculación del primer año con el Nivel Inicial en lo que respecta a los aprendizajes de Lengua, y también acerca de las competencias fundamentales que consideramos deberían evaluarse en el primer ciclo.

Características específicas de la primera evaluación diagnóstica en el primer año

Debido a la gran importancia que este Programa asigna a la evaluación diagnóstica, aquí se presentan algunas orientaciones que los directores deberían tener en cuenta para llevarlas a cabo con sus equipos docentes.

En primer lugar, es necesario recabar información acerca de los alumnos y las alumnas que han concurrido al último año del Nivel Inicial y los que no han asistido.

Es recomendable organizar una o dos reuniones de articulación con los docentes de Nivel Inicial de los establecimientos que transfieren alumnos y alumnas a la escuela; esto le permitirá al director y a sus docentes recabar los informes técnicos, las carpetas y legajos de los niños y las niñas y, además, conocer aspectos relacionados con los contenidos que se han trabajado en el Nivel Inicial.

Preguntas orientadoras para hablar sobre Lengua con el Nivel Inicial:

Los niños y las niñas: ¿pertenecen a algún grupo lingüístico en particular?

Su desempeño comunicativo oral ¿presenta alguna característica específica?

¿Cómo trabajaron con esa/s característica/s hasta el momento?

Los niños y las niñas ¿han tenido experiencias de conocimiento y frecuentación de distintos textos?

¿Han visto y manipulado material de lectura y han conversado acerca de qué son y cómo se usan los libros, revistas, folletos, recetas, tickets, etc.?

¿Les han leído y comentado con ellos cuentos, poemas, juegos de lenguaje, con periodicidad?

¿Han jugado con bloques, letras, rompecabezas y otros juegos didácticos?

¿Han trabajado con papeles y lápices?

¿Han hecho ejercicios de aprestamiento? ¿Cuáles?

¿Distinguen dibujos, letras y números?

¿Saben escribir su nombre?

Es conveniente hablar con los docentes acerca de las demandas razonables al Nivel Inicial. Por ejemplo, puede debatirse con ellos acerca de por qué **no se debe exigir al Nivel Inicial que los alumnos y las alumnas hayan memorizado el abecedario.**

Si los niños y las niñas han concurrido al último año del Nivel Inicial: se puede preparar para ellos una evaluación diagnóstica inicial escrita sencilla, que focalice su manejo del lápiz y la superficie de la página, la diferenciación entre dibujos, letras y números, la escritura del nombre propio y algunas escrituras libres.

Si hay alumnos y alumnas que no han concurrido al último año del Nivel Inicial: en los primeros días de clase, es conveniente focalizar la observación en sus desempeños cuando el docente organiza los juegos de patio (ver **Todos pueden aprender. Lengua en 1º**) para ver su respuesta general a las actividades con el grupo y a las consignas orales. El director debería procurar que los docentes desarrollen los contenidos indicados para todos y, con su monitoreo como directivo de la escuela, solicitarles que preparen pequeñas evaluaciones semanales sobre los contenidos que se están desarrollando, para hacer un seguimiento más pormenorizado con estos niños y niñas.

Este es el momento de aprovechar la organización de equipos de ciclo y de auxiliares docentes para apoyar especialmente a estos alumnos y alumnas con instancias más personalizadas de trabajo, en grupo reducido, con ejercitación más detallada, más explicaciones y tiempo suplementario.

Para los años del primer ciclo y en toda la escuela, este Programa insiste fuertemente en que la evaluación no tiene que abordar contenidos nuevos o desconocidos por los alumnos y las alumnas. La evaluación debe abordar contenidos efectivamente enseñados en clase y sobre los cuales exista abundante ejercitación. Usted, como directivo, puede hacer una sencilla observación comparativa de los ejercicios de cada evaluación de producto y los que figuran en el cuaderno en períodos anteriores.

La evaluación, especialmente en la alfabetización inicial, es la instancia que permite recoger información para el ajuste de la enseñanza, no es una trampa para sorprender fallos en los alumnos y las alumnas.

¿Qué evaluar en Lengua?

Los niños y las niñas aprenden las bases de la lectura y la escritura en el primer ciclo. Hay saberes, competencias y capacidades generales que van desarrollando mientras aprenden la lengua escrita. Aquí haremos referencia a las que se necesita evaluar para orientar la marcha de los aprendizajes de los alumnos y las alumnas y la enseñanza del docente.

Hemos discriminado tres **competencias fundamentales** para todo el primer ciclo:

- **Competencia alfabética**
- **Competencia lectora**
- **Competencia escritora**

La **competencia alfabética** permite observar de qué manera y a través de qué resoluciones, aciertos y errores, los alumnos y las alumnas van avanzando en su comprensión del sistema de la lengua escrita. Es decir, cómo se apropian del hecho de que la lengua escrita es una lengua que se usa en otro contexto diferente del que emplea la lengua oral, que tiene unidades de variada extensión, reglas de uso y configuración específica (textos, frases, palabras, letras, signos auxiliares).

La **competencia lectora** permite observar los avances y las dificultades de los alumnos y las alumnas en las formas de extraer y diferenciar significado y sentido a partir de los signos escritos.

La **competencia escritora** permite observar los avances y las dificultades de los alumnos y las alumnas para producir escritura convencional, significativa y adecuada a un contexto.

Competencia alfabética

- **La competencia alfabética se manifiesta** cuando el alumno o la alumna puede comenzar a operar con letras al interior de una palabra, intencionalmente y comprendiendo y produciendo cambios significativos, lo cual significa que entiende el valor diferencial de cada letra.
- **Qué tipo de ejercicio sirve para evaluar la marcha de esta competencia:**
 - Clasificación de palabras cortas y largas.
 - Clasificación de palabras que empiezan igual, que tienen letras intermedias iguales o que terminan igual (en una letra, en sílaba, en vocales, etc.).
 - Completamiento de una palabra que tiene blancos.
 - Cambio de una/s letra/s para formar otra palabra (añadir, sacar).
- **Formas en que se codifican las respuestas:** pueden presentarse palabras ya conocidas y trabajadas en clase y palabras nuevas para cada ejercicio. A la vez hay que establecer con qué cantidad de palabras deberá trabajar el alumno o la alumna. La combinación de palabras conocidas / desconocidas y la cantidad de palabras en las que debe registrar cambios permite establecer categorías. Cada una de estas categorías indica el **posicionamiento** del niño o la niña en relación con esa competencia y ese ítem, lo cual define un determinado **nivel de logro** que se puede transformar en porcentaje.

Por ejemplo:

El alumno o la alumna debe reconocer que en las siguientes cuatro palabras se esconden otras palabras: *soltero salero panadero cubrecama*. Conoce dos palabras: *salero* y *panadero*, desconoce las otras.

El logro básico es que reconozca *sal* y *pan* en las palabras conocidas y trabajadas con su docente. Por debajo de eso sus logros no son suficientes; por encima son sobresalientes.

Competencia lectora

■ **La competencia lectora se manifiesta** en términos generales cuando el alumno o la alumna comprende el significado y puede explicar el sentido de lo que lee, sin que se lo lea otra persona en voz alta.

Las bases de la comprensión lectora se asientan en la identificación de cada una de las palabras que componen un texto. La comprensión de palabras puede evaluarse al principio de primer año proponiendo a los alumnos y las alumnas la identificación de determinadas clases (animales, juegos, útiles, etc) entre distractores muy semejantes. En estos casos no basta una lectura global de la silueta de la palabra sino que es necesaria una gran atención donde además se pone en juego la competencia alfabética del niño o la niña.

Esta etapa inicial de la lectura se vincula estrechamente con la consolidación del principio alfabético. En general, puede considerarse que toda actividad que requiera conteo de letras, completamiento de blancos, identificación de diferencias y semejanzas entre partes de palabras remite a la evaluación del principio alfabético y toda actividad que requiera identificación de una palabra precisa entre distractores, identificación de una palabra corta dentro de una palabra más larga, formación de una palabra nueva por unión de dos o más partes, remite a la evaluación de la lectura de palabras.

En cuanto a la lectura de textos, se puede evaluar la comprensión de una lectura que se ha leído y explicado en clases anteriores a la evaluación de producto. En este caso la evaluación es reproductiva respecto de una lectura que ya se ha hecho. La capacidad lectora incluye la habilidad de releer, es decir, de actualizar la comprensión en una segunda lectura. En ese caso, se evalúa una lectura cumplimentada en clase y se la incorpora en la evaluación de producto, para ver si realmente lo que el alumno o la alumna leyó con otros lo incorporó a su competencia individual. Es muy importante informar a los niños y las niñas que se incluirá en la evaluación una lectura ya conocida para que la repasen. Esto permite evaluar su actitud de compromiso con el estudio.

También se puede evaluar la comprensión de una lectura nueva para los alumnos y las alumnas. En este caso la selección ha de ser muy cuidadosa pues, aunque la lectura sea nueva, deberá tener el mismo tipo de dificultad de las lecturas ejercitadas en clase, con el docente, pero menor extensión. Se deberá observar que la lectura nueva que se incorpora en la evaluación de producto sea más corta (por lo menos la mitad) respecto de las leídas en clase (que suelen llevar más de un día de trabajo). Las lecturas deberán tener igual complejidad en la estructura de las frases y tipos de palabras empleadas, con signos de puntuación y auxiliares conocidos y temática habitual para los niños y las niñas.

Es conveniente incluir en la evaluación los dos tipos de lectura, conocida y desconocida. La lectura conocida permite evaluar relectura, memoria y habilidades de repaso. La lectura nueva permite visualizar logros y dificultades en la marcha, necesariamente extendida en el tiempo, hacia el logro de la lectura autónoma.

■ **Qué tipo de ejercicio sirve para evaluar la marcha de esta competencia:**

Toda lectura tiene un nivel de comprensión literal y un nivel de comprensión inferencial. Deberíamos poder diferenciar interrogantes que se apliquen a la comprensión literal, que necesariamente es previa y básica respecto de la inferencial, que es posterior y más elaborada.

Los interrogantes que permiten conocer la capacidad de lectura literal piden la recuperación de datos que deberán estar claramente expresados en el texto: nombres de personajes, frases o características del personaje que se repitan, etc.

La comprensión inferencial reclama más actividad del lector. Hay inferencias que se pueden extraer a partir de la reorganización de datos o informaciones que están diseminados en el texto.

Ejemplo: Caperucita Roja, ¿era obediente o desobediente?

Hay otras inferencias más elaboradas que hay que reconstruir a partir de alguna experiencia del mundo que el sujeto posee y que le permite hacer relaciones que no están diseminadas en el texto.

Ejemplo: ¿Por qué el lobo no se comió a Caperucita cuando la encontró en el bosque la primera vez?

Así se van elaborando los rangos de complejidad en las respuestas.

En el primer año, los docentes deberán leer las consignas de lectura para sus alumnos y alumnas y asegurarse de que hayan comprendido las preguntas.

■ **Formas en que se codifican las respuestas:**

En las primeras actividades de lectura de palabras, hay que contar cuántas palabras conocidas y cuántas desconocidas deberán leer los alumnos y las alumnas y establecer por lo menos tres rangos de solución.

■ **Para evaluar la comprensión literal:**

Ver cuántas informaciones concretas y claramente reconocibles tiene el texto. Anotarlas. Establecer una cantidad y calidad básica y una cantidad y calidad óptima. Establecer asimismo el rango intermedio.

■ **Para evaluar la comprensión inferencial:**

Preparar una pregunta que evalúe la inferencia por reorganización de datos existentes y una pregunta de inferencia elaborativa.

■ **Niveles de logro:**

En el primer ciclo, debería considerarse logro suficiente la comprensión literal en el texto a primera vista y la literal e inferencial por reorganización en el texto conocido.



Si en segundo se trabaja todo el tiempo con recuperación de información explícita, ése será el nivel de logro de base. Porque si se ha trabajado menos con inferencia elaborativa, no se toma en cuenta como criterio de promoción. Dentro de lo que se trabajó, debería tenerse en cuenta lo que es el rango básico de saberes que el alumno o la alumna sí puede haber trabajado en función de la cantidad de experiencias a las que fue sometido.

Competencia escrita

La competencia escrita consiste en la capacidad de producir de manera intencional un texto o discurso escrito adecuado a una situación. El texto puede estar constituido por una palabra, frase o conjunto de frases.

La competencia escrita puede evaluarse en términos de:

- Habilidad para la copia completa de un texto de otro (este es el caso de la escritura de fechas y textos de consignas anotados en el pizarrón).
- Habilidad para producir escrituras de rutinas, por ejemplo, la escritura del nombre propio.
- Habilidad para reordenar en una frase palabras que se presentan en forma desordenada o en lista. Esta actividad evidencia el reconocimiento del orden sintáctico y la progresión temática.
- Habilidad para producir una escritura pertinente, por ejemplo la respuesta a una breve consigna.
- Habilidad para reproducir en la evaluación de producto una escritura cuyo modelo se haya trabajado fuertemente en clase. Por ejemplo, si los alumnos y las alumnas han ejercitado con su docente la escritura de invitaciones a cumpleaños, en la evaluación de producto se les pueden dar datos y solicitar que elaboren una escritura sobre el formato que conocen.

4.5. La evaluación en Matemática



Aquí presentaremos a los directores algunas orientaciones para trabajar en sus escuelas la evaluación en el área de Matemática, teniendo en cuenta la propuesta del Programa ***Todos pueden aprender***. Nos referiremos a las competencias fundamentales que los niños y las niñas deberían aprender en el primer ciclo, y a cómo evaluarlas concretamente a través de un instrumento que podrán utilizar como modelo.

¿Qué evaluar?

La finalidad del área de Matemática en la escuela primaria es desarrollar en los alumnos y las alumnas la **capacidad de resolver problemas**. Esta finalidad se concreta, fundamentalmente, a través de los aprendizajes vinculados a las siguientes competencias, que son las que este Programa propone evaluar en el primer ciclo:

- **Competencia numérica**
- **Competencia de la comunicación**
- **Competencia de la comprensión**

¿Cómo se evalúan estas competencias?

Para poder evaluar cada una de estas competencias, proponemos utilizar un instrumento que consta de seis ítems. Los dos primeros permiten revisar la competencia numérica; los dos siguientes, la de la comunicación y los últimos, la de la comprensión. En los cuatro últimos ítems están involucradas todas las competencias, pero se hace esta selección con fines operativos.

Además, para cada ítem se considera un conjunto de criterios que indica los posibles procedimientos de resolución y respuestas que presentan los niños y las niñas, correctos e incorrectos. Estos indicadores se categorizan según manifiesten los logros de las competencias: con logros incipientes o que no manifiesten logros.

Competencia numérica

■ **Formas en que se manifiesta la competencia numérica:**

Esta competencia se manifiesta especialmente en las siguientes capacidades:

- Realizar o ejecutar procedimientos, fundamentalmente algorítmicos.
- Reconocer la posibilidad de utilizar determinado procedimiento en una situación dada, similar a otra en la que se utilizaba dicho procedimiento.
- Seleccionar, entre varios procedimientos que resuelven una situación, el más conveniente.

Para la resolución de un problema se pueden utilizar diversos procedimientos heurísticos o algorítmicos, que involucran variados tipos de cálculo: mental, oral, escrito, exacto y aproximado. En particular, el tipo de cálculo se elige en función de la adecuación entre el tipo de problema y el modo en que se realiza el cálculo.

Desde la propuesta de evaluación se observará el uso correcto de los algoritmos más usuales, presentados en forma escrita: el de la suma, el de la resta, el de la multiplicación y el de la división.

- **Ítems que interrogan esta competencia:** ítems 1 y 2, que implican la resolución de dos “cuentas”, de suma y resta.

- **Formas en que se codifiquen las respuestas:** el criterio que muestra la respuesta correcta es el E; por ejemplo, en el ítem 1: la suma da 51. Los criterios B, C y D son los que representan los procedimientos incorrectos.
- **Definición de niveles de logro:** si el alumno o la alumna no hace nada, la competencia numérica no se manifiesta. En los criterios B, C o D la competencia numérica tampoco se evidencia, pero se observa, aunque de manera incorrecta, el uso del algoritmo. Sin embargo, consideramos que se manifiesta logro cuando se resuelve correctamente la operación, la “cuenta”.

Competencia de la comunicación

■ Formas en que se manifiesta la competencia de la comunicación:

Esta competencia se manifiesta especialmente en las siguientes capacidades:

- expresar su pensamiento utilizando como recursos expresivos el lenguaje oral y escrito, el lenguaje gráfico o icónico y el lenguaje simbólico matemático.
- presentar y organizar la información de manera comprensible para aquellos a los que se destina.

La comunicación se podría entender como “la capacidad de dar cuenta del propio pensamiento utilizando diversos elementos expresivos”.

Cuando resolvemos un problema utilizamos formas expresivas que nos ayudan a organizar el pensamiento: escribimos los datos, hacemos un dibujo que represente la situación, escribimos “las cuentas”, o simplemente escribimos “la respuesta”.

Mientras en la competencia de la comprensión pretendemos una lectura comprensiva a partir de la situación a resolver, en la comunicación esperamos una escritura con sentido.

Proponemos, para la evaluación de esta competencia, observar específicamente la expresión en forma escrita de la “Respuesta”, que debiera ser una oración con sentido en relación al problema.

- **Ítems que la interrogan:** ítems 3 y 4, que significan la resolución de problemas que involucran la suma y la resta.
- **Formas en que se codifiquen las respuestas:** puede suceder que el niño o la niña no haga nada, como observamos para la competencia numérica. El que representa a la respuesta correcta, por ejemplo en el caso del ítem 4, es el criterio J: la resta tiene que dar 19 y además debe estar escrita la respuesta al problema “Hay 19 lapiceras verdes”. Los criterios B, C, D, E, F, G, H, I indican procedimientos incorrectos o incompletos. Similarmente sucede con el ítem 4.
- **Definición de niveles de logro:** cuando decimos que el alumno o la alumna no hace nada, no escribe nada, evidentemente la competencia de comunicación no se manifiesta.

El niño o la niña manifiesta logros cuando plantea la suma o la resta, y aunque no la resuelva correctamente, **escribe la respuesta adecuada al problema.**

En los otros casos, hablaríamos de logros incipientes: hace la suma o la resta correctamente, pero no escribe la respuesta.

Competencia de la comprensión

■ Formas en que se manifiesta la competencia de la comprensión:

Esta competencia se manifiesta en las siguientes capacidades:

- La identificación o reconocimiento de los conceptos matemáticos involucrados.
- La interpretación de la información.
- El reconocimiento de las operaciones aritméticas que intervienen.
- El análisis comprensivo de los procedimientos heurísticos y algorítmicos.

A partir de la definición de un problema, consideramos a la comprensión como la competencia que pone en juego los conocimientos de los que se dispone en función de la búsqueda de soluciones. Esto significa reconocer el camino que se realiza para lograrlo. Este camino está definido por una operación aritmética y tiene por extremos la información disponible, por un lado, y el resultado demandado, por el otro.

- **Ítems que la interrogan:** ítems 5 y 6, que implican la resolución de problemas que involucran la multiplicación y la división.
- **Formas en que se codifiquen las respuestas:** puede suceder que el niño o la niña no haga nada, como observamos en las competencias anteriores. El que representa a la respuesta correcta, por ejemplo en el caso del ítem 6, es el criterio I: la multiplicación le da 20 y la respuesta posible es “Colocará 20 libros de matemática”. Los criterios intermedios señalan los procedimientos incorrectos o incompletos.
- **Definición de niveles de logro:** cuando decimos que el niño o la niña no hace nada, no se puede observar la manifestación de la competencia. La hoja está “en blanco”.

El niño manifiesta logros cuando **plantea y resuelve correctamente la multiplicación o la división, o utiliza otro procedimiento que permite la resolución correcta del problema;** escribiendo una respuesta correcta o incorrecta.

También puede suceder que plantee la división, la resuelva mal, pero escriba la respuesta demostrando que interpretó el problema.

Habláramos de logros incipientes cuando plantea la multiplicación o la división pero no la resuelve y además no coloca la respuesta.

4.6. Ejemplos de instrumentos de evaluación

A continuación presentamos dos ejemplos de algunos ítems de instrumentos de evaluación (Lengua y Matemática), con sus correspondientes claves de corrección utilizados en el Programa. Pueden ser tomados como insumos por los directores, para realizar un trabajo de análisis y construcción de instrumentos de evaluación para los alumnos y las alumnas de su escuela.

EJEMPLO 1

Este instrumento completo consta de 8 ítems, para revisar el posicionamiento de los alumnos de 2do año en competencia alfabética, lectora y escritora.

Se presentan aquí 5 ítems del total y sus correspondientes claves de corrección.

EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA DE LENGUA - SEGUNDO AÑO -

1. NOMBRE Y APELLIDO: _____



2. FECHA: _____



ESCUCHÁ Y LEÉ:

CUANDO EL ELEFANTE CAMINA

KEIKO KASZA (EDITORIAL NORMA)

CUANDO EL ELEFANTE CAMINA... ASUSTA AL OSO.

CUANDO EL OSO SALE CORRIENDO... ASUSTA AL

COCODRILO.

CUANDO EL COCODRILO SE LANZA AL AGUA PARA

PONERSE A SALVO... ASUSTA AL JABALÍ.

CUANDO EL JABALÍ SE APRESURA A BUSCAR

REFUGIO... ASUSTA A LA SEÑORA ZORRA.

CUANDO LA SEÑORA ZORRA CORRE CON SU BEBÉ...

ASUSTA AL RATONCITO.

Y CUANDO EL RATONCITO HUYE ATERRORIZADO...

¿A QUE NO ADIVINAN QUIÉN SIENTE MIEDO DE ÉL?

3. EN EL CUADRO QUE ESTÁ ABAJO, SUBRAYÁ LOS NOMBRES DE LOS ANIMALES QUE APARECEN EN EL CUENTO:

COCOTERO	COCODRILO	PATO
LEÓN	JABALINA	GATO
ORO	RATITO	PERRO
JABALÍ	RATONCITO	OSO



4. SEPARÁ LAS PALABRAS PEGADAS:

ELELEFANTEELOSJOYELJABALÍ



5. LEÉ EL CUENTO Y COMPLETÁ:

EL ELEFANTE ASUSTA _____



CLAVES DE CORRECCIÓN - EJEMPLO 1- EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA DE LENGUA - SEGUNDO AÑO -

Los ejercicios serán resueltos en letra cursiva o imprenta, según las posibilidades de los alumnos al comienzo del año.

Ítem 1- NOMBRE Y APELLIDO: _____

En segundo año se pide la correcta identificación de los dos datos completos.

Notación	Resolución	Valor
A	No contesta. Anota solamente nombre de pila.	0
B	Anota el nombre de pila y el apellido con mayúscula inicial, con alguna letra faltante o incorrecta. Por ejemplo: Goez o Gomes por Gómez.	0,5
C	Escribe el nombre y el apellido completos y correctos.	1

Ítem 2- FECHA: _____

La correcta copia de la fecha escrita en el pizarrón por el/la docente es una rutina escolar. La copia se considera una habilidad de escritura básica que revela ejercitación en clase ligada a contenidos regulativos, que ordenan la vida escolar.

Notación	Resolución	Valor
A	No copia.	0
B	Copia ordenadas la fecha y el nombre del mes, con algún error normativo. Por ejemplo: 26 DE MAO/ MARSO por MARZO.	0,5
C	Copia completa y correcta.	1

Ítem 3: EN EL CUADRO QUE ESTÁ ABAJO, SUBRAYÁ LOS NOMBRES DE LOS ANIMALES QUE APARECEN EN EL CUENTO.

Este ítem evalúa la lectura de palabras entre distractores.

La solución del ítem es:

COCOTERO	<u>COCODRILO</u>	PATO
LEÓN	JABALINA	GATO
ORO	RATITO	PERRO
<u>JABALÍ</u>	<u>RATONCITO</u>	<u>OSO</u>

Notación	Resolución	Valor
A	No subraya, subraya todo.	0
B	Subraya hasta 2 nombres correctos sin subrayar ninguno incorrecto.	0,5
C	Subraya los 4 nombres correctos.	1

Ítem 4: SEPARÁ LAS PALABRAS PEGADAS.

Este ítem puede resolverse de dos maneras, ambas correctas: separando las palabras mediante barras o copiando aparte en la hoja las palabras separadas.

La separación de palabras revela que el alumno ha tenido oportunidades de tomar conciencia de las unidades significativas de la lengua escrita como una característica diferenciadora respecto de la lengua oral en la que percibe un continuo.

La solución del ítem es:

EL/ELEFANTE/EL/OSO/YEL/JABALÍ

Notación	Resolución	Valor
A	No separa las palabras. Separa todo erróneamente: por letras, por sílabas, por palabras no existentes. Ejemplo : E/L/E/... /ELELEF/... OSOYE/	0
B	Separa mezclando cortes correctos e incorrectos. Por ejemplo: EL/ELEFAN/TE/ELOSO/Y/EL/JABALÍ	0,5
C	Separa todas las palabras correctamente mediante barras o las copia aparte bien separadas.	1

Ítem 5: LEÉ EL CUENTO Y COMPLETÁ.

Este ítem evalúa comprensión lectora. Si escribe el oso, no transformó la preposición y el artículo en la contracción AL (que está en el cuento), por eso se evalúa con menos puntaje.

Notación	Resolución	Valor
A	No escribe.	0
B	Escribe uno o dos animales.	0,5
C	Escribe: el oso	1
D	Escribe: Al oso	1,5



EJEMPLO 2

Este instrumento completo consta de 6 ítems, para revisar el posicionamiento de los alumnos de segundo año en competencia numérica, de comunicación escrita y de comprensión.

Se presentan algunos ítems y sus correspondientes claves de corrección.

CLAVES DE CORRECCIÓN - EJEMPLO 2- EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA DE MATEMÁTICA - SEGUNDO AÑO -

Ítem 1- Resolvé acá mismo esta cuenta:
$$\begin{array}{r} +32 \\ 19 \\ \hline \end{array}$$

Notación	Resolución
A	No hace nada.
B	La suma le da 41 , porque olvida sumar el 1 “que se llevó”, a $3 + 1$, después de obtener $2 + 9 = 11$.
C	La suma le da 411 .
D	La suma le da cualquier otro número distinto de 51, 41 y 411.
E	La suma le da 51 .

Ítem 4: LAURA ORDENA LAS LAPICERAS. HAY 25 EN TOTAL, 6 SON DE COLOR ROJO Y LAS OTRAS SON VERDES. ¿CUÁNTAS LAPICERAS VERDES HAY?

Notación	Resolución
A	No hace nada o escribe números u otra información sin sentido en relación al problema.
B	Plantea una operación distinta de la resta acompañada, o no, por una respuesta con sentido.
C	Plantea y resuelve mal la resta, y no hay respuesta.
D	Plantea la resta pero no la resuelve y además no coloca la respuesta.
E	Plantea la resta, la resuelve mal; pero escribe la respuesta demostrando que interpretó el problema.
F	Hace la resta correctamente (utilizando la “cuenta parada” u otro procedimiento: dibujo, desarmado de los números, etc.), pero la respuesta es incorrecta.

G	Una respuesta diferente a cualquiera de las anteriores.
H	Hace la resta correctamente (utilizando la “cuenta parada” u otro procedimiento: dibujo, desarmado de los números, etc.) pero no escribe la respuesta.
I	No hace la resta pero escribe la respuesta correctamente.
J	La resta le da 19 (utilizando la “cuenta parada” u otro procedimiento, por ejemplo: $25-5=20$, $20-1=19$) y escribe la respuesta: “Hay 19 lapiceras verdes” (o respuestas similares).

Ítem 6: MARTÍN TAMBIÉN ORDENA LOS LIBROS DE MATEMÁTICA. EN CADA ESTANTE QUIERE COLOCAR 5 LIBROS. SI HAY 4 ESTANTES, ¿CUÁNTOS LIBROS DE MATEMÁTICA CO-LOCARÁ?

Notación	Resolución
A	No hace nada o escribe números u otra información sin sentido en relación al problema.
B	Plantea una operación distinta de la multiplicación (la suma: $5+4$, la resta: $5-4$, una división: $5:4$) acompañada, o no, por una respuesta con sentido.
C	Plantea la multiplicación pero no la resuelve y además no coloca la respuesta.
D	Plantea la multiplicación, la resuelve mal, pero escribe la respuesta demostrando que interpretó el problema.
E	Hace la multiplicación correctamente (utilizando el algoritmo u otro procedimiento), pero la respuesta es incorrecta.
F	Una respuesta diferente a cualquiera de las anteriores.
G	Hace la multiplicación correctamente (utilizando el algoritmo u otro procedimiento) pero no escribe la respuesta.
H	No hace la multiplicación pero escribe la respuesta correctamente.
I	La multiplicación le da 20 (utilizando el algoritmo de la multiplicación u otro procedimiento, por ejemplo: $5+5+5+5=20$) y escribe la respuesta: “Colocará 20 libros de matemática” (o respuestas similares).

5. Lecturas sugeridas

- Aguerro, I.. *Planeamiento educativo como instrumento de cambio*. Buenos Aires, Troquel, 1994.
- Aguerro, I. y otros. *La escuela del futuro: Cómo planifican las escuelas que innovan*, Buenos Aires, Papers, 2002.
- Andrade, P. y. Pick, S. *Una escala de autoconcepto para niños*, en Revista de Psicología Social. AMEPSO. México, 1988.
- Bolívar, A.. *Liderazgo, mejora y centros educativos*. En: Medina, A. (coord.) *El liderazgo en educación*. Madrid, UNED, 1997.
- Borrel, E. y Charria, X.. *La planificación y autoevaluación del trabajo de los directivos*. Barcelona, Ciss Praxis, 2001.
- Braslavsky, C.. *Re-haciendo escuelas: hacia un nuevo paradigma en la educación latinoamericana*. Buenos Aires, Santillana, 1999.
- Braslavsky, C. , Acosta, F. y Jabif, L.. *Módulos de formación en competencias para la gestión escolar en contextos de pobreza. Orientaciones conceptuales y didácticas. Liderazgo, Trabajo en equipo, Comunicación, manejo de conflictos*. Buenos Aires, Editorial IPE - UNESCO, 2004.
- CASA DE LA MUJER - Rosario. *Seminario de prevención y detección temprana del abuso infantil*. Versión electrónica en la URL: http://www.rimaweb.com.ar/abuso_sexual_infantil/Bibliografiaseminari.doc
- Casas, R.. *La formación de redes de conocimiento*. México, Anthropos, 2001.
- CELATS. *La práctica profesional del Trabajador Social. Guía de análisis*. Buenos Aires, Espacio Editorial.
- Corkille, D.. *El niño feliz. Su clave psicológica*. Barcelona, Gedisa, 1970.
- Corrosa, N., López, E. y Monticelli, J.. *El Trabajo Social en el área educativa. Desafíos y perspectivas*. Buenos Aires, Espacio Editorial, 2006.
- Covey, S.. *Meditaciones diarias para la gente altamente efectiva: Vivir día a día los 7 hábitos de la gente altamente efectiva*. Buenos Aires, Paidós, 1997.
- Elizondo Huerta, A.. *La nueva escuela II*. México, Paidós, 2001.
- Erikson, E. *Infancia y sociedad*. Buenos Aires, Paidós, 1971.
- Espinoza, C., Carramiñana, C. y Saavedra, I.. *Trayectorias de la infancia: Elementos para comprender y disenter*. Documento de Trabajo Programa Adopta un Hermano. Fundación para la superación de la pobreza. 2005.
- Fernández, L.. *Instituciones Educativas*. Buenos Aires, Paidós. 1994.
- Filmus, D. (comp.). *Para qué sirve la escuela*. Buenos Aires, Tesis-Norma, 1993.
- Frigerio, G., Poggi, M., Tiramonti, G. y Aguerro, I.. *Las instituciones educativas cara y ceca. Elementos para su gestión*. Serie FLACSO acción. Buenos Aires, Troquel Educación, 1992.

- Fullan, M. y Haegreaves, A. *La escuela que queremos: los objetivos por los cuales vale la pena luchar*. Buenos Aires, Amorrortu, 1999.
- Gairín, J. y Darle, P. *Organización de centros educativos*. Barcelona, Praxis, 1994.
- García, D. *El grupo. Métodos y técnicas participativas*. Buenos Aires, Espacio Editorial, 1997.
- Gardner, H. *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Buenos Aires, Paidós, 2002.
- Girad, K. y Koch, S. *Resolución de conflictos en las escuelas. Manual para educadores*. Buenos Aires, Granica, 1998.
- Goleman, D. *El líder resonante crea más. El poder de la inteligencia emocional*. Buenos Aires, Plaza & Janés, 2003.
- Guerrero Teare, A. "Desarrollo del niño en el período escolar". Versión electrónica en la URL:
<http://escuela.med.puc.cl/publicaciones/ManualPed/DessPsicEsc.html>
- Hargreaves, A. *Profesorado, cultura y posmodernidad: Cambian los tiempos, cambian los profesores*. Madrid, Morata, 1999.
- Henderson, N. y Milstein, M. *Resiliencia en la escuela*. Buenos Aires, Paidós, 2003.
- Imbernón, F. (comp.). *La educación en el siglo XXI: los retos del futuro inmediato*. Barcelona, Graó, 1999.
- Kotter, J. *El líder del cambio*. México, Mc Graw Hill, 1997.
- LEY 26061 (Poder Legislativo Nacional) - "Ley de protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes." Sancionada: Septiembre 28 de 2005. Promulgada de Hecho: Octubre 21 de 2005. Publicada en el Boletín Oficial: Octubre 26 de 2005. Reglamentación: Decreto Nacional 415/2006 (Publicación en B.O.: 26/10/2006).
- Mintzberg, H. *La naturaleza del trabajo directivo*. Barcelona, Ariel, 1991.
- Papalia, D. y Wendkos, S. *Psicología del desarrollo: de la infancia a la adolescencia*. México, Mc Graw Hill, 1992.
- Pérez Sánchez, C. *La escuela frente a las desigualdades sociales. Apuntes sociológicos sobre el pensamiento docente*. En Revista Iberoamericana de Educación N° 23. OEI, 2000.
- Pozner, P. *El directivo como gestor de aprendizajes escolares*. Buenos Aires, Aique, 2001.
- PRE - CAD. *La función del director en la educación primaria*. Secretaría de Educación Pública. México, 1995.
- Robbins, S. *Comportamiento organizacional. Teoría y práctica*. México, Prentice May, 1996.
- Rodríguez, D. *Diagnóstico organizacional*. Santiago de Chile, Universidad Católica de Chile, 2002.
- Satir, V. *Relaciones humanas en el núcleo familiar*. México, Pax-México, 1978.

- Senge, P. *La quinta disciplina en la práctica*. Barcelona, Granica, 1995.
- SEP (Secretaría de Educación Pública)-CONAFE (Consejo Nacional de Fomento Educativo). Unidad de programas compensatorios. *La participación de los padres en el apoyo económico para la gestión escolar*. México, 1996.
- Silva, A. M.. *La escuela en contextos de pobreza. Aportes a la investigación educativa*. En Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Año X, N° 18. Buenos Aires, Miño y Dávila Editores, 2001.
- Staessens, K.. “*The professional culture of innovating primary schools. Nine case studies*”. Paper presentado en The Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, 1991.
- Thomae Nettel, D.. *Infancia y autoestima*. En Revista “Rompan filas”. Año 6, Número 29. Universidad Nacional Autónoma de México. México.
- UNICEF. *El problema del trabajo infantil. Conocer, prevenir y erradicar*.
- UNICEF. *La nutrición en las primeras etapas de la vida. Módulo 1*. Buenos Aires, 2002.
- Vázquez, M. y Villardón, L.. *Principales dificultades de la dirección de centros educativos*. Barcelona, Universidad de Deusto, 2001.