

DOCUMENTO

La asistencia Técnica como propuesta formativa

Año 2010

Subsecretaría de Educación
Dirección Provincial de Educación Superior y Capacitación Educativa
Dirección de Capacitación
Programa de Lectura y Escritura en la Alfabetización Inicial

Dirección General de
Cultura y Educación

Buenos Aires
LA PROVINCIA

Autoridades:

Dirección Provincial de Educación Superior y Capacitación Educativa

Directora: Lic. María Verónica Piovani

Dirección de Capacitación

Lic. María Alejandra Paz

Subdirectora Prof. Claudia Venturino

Autoras:

Análisis de datos y producción del Documento

María Dapino y Claudia Petrone

Coordinación

Claudia Molinari y Regina Usandizaga

Equipo de trabajo

Programa Lectura y Escritura en la Alfabetización Inicial

Coordinadoras: Mg. Claudia Molinari, Psp. Regina Usandizaga

Integrantes del equipo: Liliana Alegre, Adriana Corral, María Dapino, Silvia Faerverger, Claudia Petrone

Apoyo académico organizativo: Belén Deladino, Romina Bozzano (hasta mayo, 2010)

Equipo Técnico Central y Equipo Técnico Regional

Coordinadora de Prácticas del Lenguaje: Lic. Brígida Franchella

Educación Inicial Prácticas del Lenguaje: Prof. Alejandra Paione

Educación Primaria Prácticas del Lenguaje: Prof. Margarita Holzwarth

Equipo Técnico Regional: Lic. Claudia Andechaga, Lic. María del Carmen Campos, Lic. María Colombo, Prof. Adriana Corral, Prof. Pablo Ortiz, Lic. María del Carmen Pérez de Veltri, Prof. Laura Prieto, Prof. Mariel Rabasa, Prof. Marita Reinoso, Prof. Angelina Trozzo, Prof. Yamila Wallace

Índice:

Introducción.....	5
I- Caracterización del Proyecto.....	6
II- Entrevista inicial para la definición de contenidos.....	10
III- Caso 1. Asistencia técnica en un jardín de infantes.....	19
IV- Caso 2. Asistencia técnica en una escuela primaria.....	43
Comentarios finales.....	57
Bibliografía.....	62
Anexo I.....	63
Anexo II.....	66

Introducción

El presente documento analiza una modalidad específica de asistencia técnica en las instituciones a partir del Proyecto “Asistencias Técnicas en el marco de la Alfabetización Inicial”.

En la primera parte, recupera la experiencia realizada, con especial referencia a las potencialidades de la entrevista inicial al equipo institucional para promover reflexiones y decisiones en un proceso de asistencia técnica. En la segunda parte, se desarrollan dos casos específicos de asistencia técnica en los que se focaliza algunas particularidades de dichos procesos en un jardín de infantes y en una escuela primaria. Por último, se exponen algunas conclusiones provisionarias respecto de los procesos de asistencia técnica, con especial referencia a las estrategias formativas para comunicar contenidos que permiten profundizar las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura. El documento incluye un Anexo con los materiales utilizados.

I- Caracterización del Proyecto *Asistencias Técnicas en el marco de la Alfabetización Inicial*

El Proyecto se diseña e implementa de manera conjunta por dos equipos de la Dirección de Capacitación: el Equipo Técnico Central que coordina a los Equipos Técnicos Regionales (ETR), y el Equipo Central del Programa Lectura y Escritura en la Alfabetización Inicial. Se desarrolla durante los meses de julio a diciembre del año 2009 en once instituciones seleccionadas, seis escuelas primarias y cinco jardines de infantes de los distritos: Almirante Brown, Esteban Echeverría, Lanús, Florencio Varela, San Martín, Tres Arroyos, Lobería, Mar Chiquita, Bahía Blanca, Roque Pérez y Chascomús.

Persigue dos propósitos centrales:

-Profundizar con equipos institucionales de escuelas y jardines de infantes algunos contenidos analizados en instancias previas de formación.

-Analizar una modalidad de asistencia técnica en las instituciones a partir de casos que abordan la enseñanza de la lectura y la escritura en momentos de la alfabetización inicial.

La necesidad de implementar este proyecto surge a partir de datos relevados por los dos equipos. Por el lado de los Equipos Técnicos Regionales, se registran demandas de asistencias técnicas que suponen el asesoramiento y acompañamiento para el desarrollo de situaciones didácticas coherentes con los marcos curriculares actualmente vigentes¹. Por el lado del equipo del Programa Lectura y Escritura en la Alfabetización Inicial, en las evaluaciones de los cursos dictados se consigna como demanda más frecuente de los docentes la necesidad de una asistencia a la práctica de enseñanza en las aulas a fin de contar con la posibilidad de discutir en las instituciones la puesta en marcha de situaciones trabajadas en los espacios de formación².

El proyecto de asistencias técnicas desarrollado diseña dos instancias de trabajo:

-Encuentros de los Equipos Centrales con los Equipos Técnicos Regionales.

-Encuentros de los Equipos Técnicos Regionales con los Equipos Institucionales.

¹ Recordemos que los Equipos Técnicos Regionales tienen que cumplir tres horas semanales de asistencia técnica en instituciones de la región a su cargo. Estas asistencias técnicas se desarrollan sobre temáticas solicitadas por la institución y tienen lugar en días y horarios a convenir entre las posibilidades del ETR y los destinatarios de la asistencia técnica.

² Se puede consultar el informe del curso *Escribir en el jardín de infantes y Primero de Educación Primaria*. En especial, el punto "Consideraciones para el diseño de nuevas instancias de formación" (pág. 22). Disponible en: <http://abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/lecturayescritura/default.cfm>

*La primera instancia consiste en dos encuentros de trabajo de tipo presencial de ocho horas de duración cada uno donde se discute la propuesta específica de asistencia técnica a desarrollar en las instituciones. Asimismo, a lo largo del proceso de asistencia técnica, el ETR cuenta con el acompañamiento de un miembro de los equipos centrales, con quien establece un contacto permanente de manera virtual, telefónica o presencial para analizar la marcha de la propuesta de trabajo que desarrolla en las instituciones educativas.

*La segunda instancia, sobre la que focalizaremos especialmente en este informe, consiste en el trabajo de asistencia técnica que el ETR desarrolla en una institución de Nivel Inicial o Educación Primaria (jardines y escuelas de diferentes regiones educativas) durante 8 encuentros de manera continua y con una frecuencia estable.

La selección de las instituciones resguarda la condición de que al menos un miembro del equipo directivo y un docente hayan participado en alguno de los cursos de capacitación dictados por el Programa de Lectura y Escritura en la Alfabetización Inicial: *Leer en sala de cinco y primero de E.P. y/o Escribir en el jardín de infantes y Primero de Educación Primaria*. Ambos, directivo y docente, conforman lo que de ahora en adelante llamaremos 'equipo institucional'.

La condición de haber participado en alguno de estos cursos permite *anclar el proceso de asistencia técnica en contenidos desarrollados previamente en espacios de formación*.

Estos cursos breves de carácter intensivo, voluntario y en servicio, se desarrollaron durante una semana en los meses de Febrero de 2007 y de 2009. En estos espacios de formación, se focalizó especialmente en la enseñanza del sistema de escritura en el marco de las prácticas del lenguaje. Allí, los docentes tienen oportunidades de analizar diversas propuestas didácticas donde los niños aprenden a leer y escribir con claros propósitos sociales tales como producción de fichas y registros para organización y funcionamiento de la biblioteca, elaboración de una recopilación de formas versificadas breves, producción de una pequeña enciclopedia sobre animales que viven en zonas frías, entre otros. Los materiales que se trabajan permiten la discusión sobre propósitos didácticos, contenidos de enseñanza escolar, intervenciones durante las clases y selección de materiales de lectura. Se analizan especialmente situaciones donde los niños leen y escriben por sí mismos y situaciones de copia con sentido.

La propuesta de asistencia técnica privilegia el trabajo con estas situaciones didácticas ya abordadas en tales espacios de formación con el propósito de recontextualizarlas en el propio espacio escolar y en sus aulas, bajo el supuesto de que haber participado de un curso de capacitación posibilita pero no agota el análisis sobre la práctica profesional, la propuesta consiste en profundizar el conocimiento sobre alguna de esas situaciones y establecer relaciones de continuidad entre el aula de formación y el contexto escolar; así como relaciones de continuidad y coherencia entre las propuestas de formación continua. En tal sentido, *el contenido de la asistencia técnica se define a partir de acuerdos entre los actores involucrados, es decir, no se trata de una propuesta de trabajo ofertada sólo por el*

formador ni de libre elección del equipo institucional. Para definir el contenido se propone una instancia de diálogo inicial a partir de una entrevista al equipo institucional y un conjunto de propuestas didácticas ofrecidas por el formador y vinculadas con espacios previos de formación.

La propuesta de asistencia técnica consiste en *generar desde el inicio un trabajo que involucre a docentes y directivos* para favorecer acuerdos institucionales que excedan los límites del aula. El desafío en este caso es lograr interacciones productivas conservando la especificidad del rol de cada uno con el propósito de promover avances en la reflexión conjunta sobre las situaciones de enseñanza. Es de resaltar que los cursos de capacitación contaron con una importante presencia de directores inscriptos a pesar de no haber sido incluidos en una convocatoria específica (participación que, en su caso, no les otorgaba puntaje). Esto permite pensar en un compromiso inicial de estos directivos para con las propuestas de trabajo.

Para dar inicio a la asistencia técnica el ETR se contacta vía telefónica o personal, con la institución seleccionada por los equipos centrales en función de los criterios mencionados. Este primer contacto tiene el propósito de introducir la propuesta de trabajo, establecer los acuerdos iniciales y las responsabilidades que cada parte se compromete a asumir, atendiendo a la condición de *participación voluntaria de las instituciones* que deciden hacerlo. Continúa con una entrevista al equipo institucional, encuentros periódicos del ETR en el jardín de infantes o escuela y finaliza con una entrevista final de evaluación con el equipo institucional.

Dada la particular modalidad de asistencia técnica que se propone, se prevé la *intervención del ETR en dos espacios: con el equipo institucional y posteriormente sólo con el director.* En el primero, se abordan contenidos específicos de la didáctica de las prácticas del lenguaje en la alfabetización inicial en encuentros de trabajo con el docente y directivo. En el segundo, se promueven espacios de discusión sólo con el directivo para fortalecer la tarea de gestión institucional de los contenidos trabajados en el espacio anterior.

A pesar de que en algunas de las instituciones seleccionadas habían participado de los espacios de formación antes citados varios docentes, *se decide que el ETR trabaje sólo con uno o dos maestros seleccionados por el equipo institucional.* El propósito de esta decisión es poder profundizar en los contenidos en el acotado tiempo de la asistencia técnica.

En relación con lo expuesto, y a fin de promover acciones autónomas y de trabajo colectivo en el equipo institucional, *el ETR acuerda trabajos no presenciales que se retoman y analizan en la instancia presencial.* Es decir, interviene para promover espacios y tiempos de trabajo entre directivo y docente sin su acompañamiento directo, pero con propósitos acordados de forma conjunta (por ejemplo, selección de textos a trabajar con los niños, planificación de una parte de la secuencia, lectura de una bibliografía determinada).

Un lugar particular en todo este proceso lo ocupan los diversos documentos producidos. Durante el trabajo en las instituciones, se producen diversos escritos que registran la práctica de los docentes y del formador. Este material documental facilita la comunicación entre el ETR y los miembros de los equipos centrales de manera de poder objetivar³ y analizar de forma conjunta la propuesta de asistencia técnica así como revisar y ajustar las decisiones. Al mismo tiempo, estos documentos permiten llevar el registro de las acciones que se desarrollan a los fines de la posterior evaluación del proyecto.

Los documentos producidos en cada asistencia técnica son:

A cargo del formador (ETR)

- ◇ Transcripción de la entrevista inicial realizada entre el ETR y el equipo institucional.
- ◇ Análisis de la entrevista.
- ◇ Informes de cada encuentro del ETR con el equipo institucional.
- ◇ Informes de observaciones de clase y producciones de alumnos.
- ◇ Registro y comentarios sobre el encuentro final de evaluación con los docentes.

A cargo del equipo institucional

- ◇ Justificaciones escritas de la elección de la propuesta didáctica. -
- ◇ Planificaciones del equipo institucional, informes de observaciones de clase y producciones de alumnos.
- ◇ Evaluación final del equipo

Del material documental recogido en el marco de este proyecto, exponemos en el siguiente apartado algunos tópicos relevados en las entrevistas iniciales. Dichos tópicos fueron posibles de construir por las características del instrumento –tipo y organización de las preguntas previstas- y a través de un exhaustivo análisis de todas las entrevistas realizadas.

³ Weisz (1990:170) ha sido la primera en destacar el rol de la reflexión por escrito sobre la propia práctica en la formación del educador, “no solamente porque exige que se retome la práctica realizada y se piense sobre ella, sino también porque el acto de escribir impone una coherencia que explicita las contradicciones de la práctica analizada, creando un campo conflictivo que engendra (cuando es apoyada a través de la supervisión) avances considerables tanto a nivel teórico como práctico, entre otras cosas por el grado de integración entre estas dos dimensiones del quehacer pedagógico que este tipo de producciones necesariamente implica”.

II- Entrevista inicial para la para la definición de los contenidos de la asistencia técnica

En el inicio de cada asistencia técnica se propone relevar las consideraciones del equipo institucional respecto de las propuestas de formación previas y el impacto de las mismas en las escuelas y jardines. Los datos recabados permiten un primer acercamiento a las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura de los equipos institucionales, según aspectos que los entrevistados consideran más logrados y otros que creen necesario retomar y/o profundizar en el nuevo espacio de formación. En este sentido, la aplicación de este instrumento persigue varios propósitos:

- Relevar los aportes de los cursos de capacitación, los aspectos que han resultado más significativos: la bibliografía, la posibilidad de intercambio con otros colegas y con el capacitador, la reflexión sobre la propia práctica, las situaciones didácticas trabajadas, la posibilidad de planificar situaciones didácticas para la primera parte del año, etc.
- Relevar instancias de comunicación e intercambio de los aportes de los cursos con otros pares o directivos de la propia institución.
- Conocer si algunas de las situaciones didácticas trabajadas y planificadas durante el curso de capacitación se han podido llevar al aula, y en tal caso, cómo ha sucedido esta implementación, si se relevaron nuevos problemas, si fue posible dar continuidad y sostenimiento a la/las propuesta, etc.
- Conocer qué situaciones de las discutidas y planificadas en el curso no han podido ser llevadas al aula y las dificultades que los docentes pueden explicitar.
- Comprender las consideraciones del directivo respecto de las propuestas y sus intervenciones para promover su gestión institucional.
- Relevar qué expectativas tiene el equipo institucional respecto a la asistencia técnica: cómo suponen que estas instancias de formación en servicio podrían ayudarlos, qué contenidos consideran necesario profundizar, qué problemas de gestión institucional requerirían ser discutidas, etc.

La entrevista promueve un espacio de diálogo para decidir el contenido de la asistencia técnica a partir del acuerdo entre las expectativas de los docentes y la apreciación del ETR respecto de las necesidades de aprendizaje del equipo institucional.

La versión final de la entrevista fue el resultado de la discusión entre los equipos centrales y los ETR a partir de sondeos preliminares. Se realizó una entrevista de prueba a los fines de analizar la pertinencia del instrumento y discutir sus resultados. A partir de ello, el equipo central elaboró la

versión final de una entrevista semi-abierta que cada ETR administra como acción inicial de la asistencia técnica (ver pautas para el desarrollo de la entrevista en anexo II).

Al finalizar la entrevista, el formador entrega el documento “Situaciones didácticas para jardines y escuelas” (**anexo I**). Dicho documento describe de manera sintética situaciones didácticas de lectura y escritura analizadas en las propuestas previas de formación. El equipo institucional tiene la tarea de discutir y justificar por escrito las razones de la elección y enviar el documento al formador para que prevea las acciones de asistencia técnica.

Análisis de entrevistas

En este apartado nos interesa comunicar algunos tópicos construidos a partir del análisis de la entrevista inicial sobre los cuales es posible advertir algunas potencialidades para nuevas instancias de formación.

Se analizó un corpus de 11 entrevistas.

- ◇ Sobre los aportes de los contenidos de los cursos de formación previos

Los docentes y directivos reconocen como contribuciones valiosas algunos de los contenidos que formaron parte de la propuesta de formación de los cursos pues resignificaron su abordaje en el propio contexto escolar. Por ejemplo, las voces que reseñamos a continuación destacan el trabajo con la biblioteca, la continuidad en la reflexión sobre el nombre propio y el valor de la copia como situación de enseñanza. Las docentes explican la contribución de los cursos para profundizar en esas situaciones de enseñanza que ya desarrollaban en las aulas, aunque como indican, muchas veces con sentidos diferentes. Si bien la entrevista no permite dar cuenta acerca de la manera en que se apropiaron de dichos contenidos, su explicitación permite que el formador pueda prever espacios de intervención en relación con los mismos a partir de los logros por ellos identificados.

Lo importante fue la organización de la biblioteca, por ejemplo, (comentando una acción desarrollada a partir del curso) vimos que todo sirve para leer, uno cree que el chico conoce el diario y no, no, no es obvio, en todas las casas no hay un diario.

Directora. Entrevista Inicial del ETR 1

Por ahí, (me aportó) lo del nombre propio, como una unidad. Yo antes lo tomaba los primeros días, reconocer su nombre, poder escribir su nombre solo (refiriendo a que el nombre puede ser abordado en diversas situaciones a lo largo del ciclo lectivo).

Docente. Entrevista Inicial del ETR 2

También nos ayudó a desterrar esto de “¡La copia no!”. (...) la copia es también un aprendizaje, es buena, no solo lo espontáneo (refiriendo a considerarla como una práctica de escritura que coexiste con aquellas donde los alumnos lo hacen por sí mismos, tal como saben hacerlo)

Directora. Entrevista Inicial del ETR 2

Así mismo, las referencias que los equipos institucionales realizan sobre los logros identificados en sus alumnos permiten al formador conocer los indicadores de avance que los docentes conceptualizan en las prácticas cotidianas del aula y su relación con las condiciones de enseñanza. Por ejemplo, los docentes expresan el asombro ante los cambios observados en los niños a partir de la implementación de propuestas analizadas en los cursos, (algunas de las razones pueden ser objeto de discusión posterior, tal como sucede con las justificaciones “madurativas”):

Dejás los libros arriba del escritorio y ellos se van como moscas... ¿'me lo prestás, me lo prestás'? ...Yo creo que van a llegar todos, por ahí es lento y creo que la maduración de los chicos es diferente, entonces... y como tengo la suerte de hacer el bloque que completa en segundo...es una suerte porque vos por ahí decís: bueno no llegó pero sabés que va a llegar, te das cuenta que va a llegar, entonces bueno...lo completa en segundo.

Docente. Entrevista Inicial del ETR 3

Hay una anécdota muy elocuente. Entró una nena hace menos de una semana con un cuaderno súper prolijo con una propuesta conductista total. Y la nena estaba esperando que la maestra le diga qué es lo que tiene que hacer y entonces los alumnos de Vanesa al instante se le fueron todos encima y empezaron a decirle: “Bueno, vos tenés que fijarte acá, ves acá lo que dice, andá poniendo...”. Justo llegué yo y era fascinante ver la autonomía que tienen y ellos le explicaban todos lo que hacían.

Directora. Entrevista Inicial del ETR 4

Yo observaba de esta nena que venía de otra propuesta, que ella sabe bien el nombre de las letras, te dice “La jota, la ese”, todas bien por su nombre, deletrea, pero los míos decían “ahí dice tal cosa” y ella no lo pudo leer. Y vino un nene que a mí me tiene preocupada, porque es el que tiene más dificultad, y me llamó la atención cómo le explicó con el tapado de partes “ves, acá dice ‘escribo’, porque empieza con ‘e’, y termina con ‘o’ ”, y le tapaba él las partes. Y yo pensé que era un nene que...no sé...le costaba.

Docente. Entrevista Inicial del ETR 4

- ◇ Sobre las situaciones que los docentes se animaron a implementar a partir de ser trabajadas en el curso.

La entrevista permite indagar los modos en que los docentes se apropian de los contenidos trabajados en los cursos de acuerdo a sus recorridos de formación anteriores y la historia de trabajo en el aula. Dependiendo del tipo de acercamiento a la propuesta presentada en los cursos, los docentes se apropian -en algunos casos- de la organización general de las situaciones y de la distribución de los roles y responsabilidades en dichas situaciones, como lo explica la primera docente. En otros casos, como lo ejemplifica la segunda voz, se focaliza en aspectos más acotados y específicos como es la intervención docente.

Con respecto a mi experiencia por ahí pude probar con el tema de la agenda, pude ponerlo en práctica, me organizó, porque a veces me pasaba que para seleccionar qué cuento por ahí lo hacía sola.

Docente. Entrevista Inicial del ETR 1

Implementé las intervenciones porque por ahí las situaciones de lectura y escritura ya las hacía pero no sabía cómo intervenir. Con respecto al nombre propio, por ejemplo, lo que yo hago ahora (después del curso) es que pasen en pareja y que busquen en los nombres que hay, el nombre del compañero con el que les tocó pasar y, como hay algunos que son parecidos, hacemos el tapado de partes y van descubriendo.

Docente. Entrevista Inicial del ETR 4

- ◇ Sobre la comunicación de los contenidos del curso a otros actores institucionales.

Se pueden relevar en la entrevista instancias en que los docentes ponen en diálogo los contenidos del curso con otros colegas de la institución o de otras instituciones.

En ocasiones, se trata de propuestas concretas, como por ejemplo, pedir ayuda a una bibliotecaria para la selección de otros libros a incluir en la biblioteca del aula:

Entonces cuando terminé el curso dije: 'yo quiero hacer esto' y quiero que la bibliotecaria me ayude. Nos juntamos un sábado a la mañana. Elegimos de acuerdo con las edades, lo que más le podía llamar la atención a los chicos...

Docente. Entrevista Inicial del ETR 3

En otros casos, se trata de intercambios sobre algunas ideas de las discutidas en el curso con otros docentes para intentar formas de trabajo compartidas:

(Refiriéndose a una conversación con una colega) Mi paralela es una chica que recién empieza. El tema de no adoptar un libro la hacía sentir insegura, entonces yo la dejé, yo la entiendo, yo la dejé... era la primera vez que daba en primero... y ella se sentía más segura

con un libro. Yo ya lo he hecho de trabajar sin libro... lo que más me gustó fue trabajar con la biblioteca, sacar el libro para trabajar con más libertad. (Comentando su intento no logrado de influir en la práctica de enseñanza de una colega)”

Docente. Entrevista Inicial del ETR 3

- ◇ Sobre las dificultades con la propuesta de trabajo

En este diálogo inicial, los docentes también explicitan las dificultades de llevar al aula, algunas de las propuestas abordadas en los cursos de capacitación. Uno de los problemas más frecuentes es la gestión de la clase en la situación didáctica de escritura de los niños por sí mismos:

En los cursos, las capacitaciones que hemos hecho están los registros... siempre hay un diálogo entre dos o tres personas. Un adulto y dos niños, y por ahí dos nenes que se disputan algo o que ponen su opinión e interviene el docente...pero yo traslado eso...yo estoy trabajando como docente trabajo con dos alumnos y ¿qué hago con el resto?

Directora. Entrevista Inicial del ETR 1

En otros momentos, las docentes se refieren a los intentos por abandonar la graduación y el control de la enseñanza letra por letra y la necesidad por conservar algunas prácticas de graduación en razón del temor que les genera la propuesta de trabajar con el sistema de escritura en su conjunto, aspecto que se vincula con concepciones de enseñanza y aprendizaje más generales sobre las cuales es indispensable seguir reflexionando.

Lo que me daba más miedo, lo que apliqué fue no enseñar letra por letra, lo único que sí enseñé fueron las vocales, arrancamos con las vocales...las fuimos viendo una por una, eso sí (...) Porque me daba más seguridad y creía que por ahí íbamos a arrancar mejor...pero después el resto... nada, no es que trabajé... alguna actividad que se refería a una letra.

Docente. Entrevista Inicial del ETR 3

Se puede ver en esta y otras entrevistas, que enfrentar a los niños a la producción de textos completos, de circulación social -aun cuando no se encuentran alfabetizados- parece ser una situación compleja para los docentes, en tanto, pone en discusión concepciones respecto de qué se enseña cuando se enseña a escribir, cómo los niños aprenden sobre la escritura y cuáles son las condiciones didácticas para poder enseñar. Por eso, a partir de lo discutido en el curso, los docentes dan cuenta de avances a la vez que conservan, como es esperable, propuestas que les ofrecen mayor seguridad hasta tanto logren construir en sostenidas instancias de formación otras alternativas de enseñanza. El siguiente comentario de una directora también refiere a los miedos, a la disposición de los maestros, al necesario acompañamiento para la transformación de la práctica y a los avances que en este proceso advierte:

Hay que animarse y algunas docentes no se animan. Pero están muy predispuestas al cambio, lo que pasa es que esto implica un acompañamiento. Entonces encontramos mezcla de cosas viejas con cosas nuevas. Por momentos descontextualizadas. De repente arman todo el abecedario, y yo les digo que las letras aisladas no significan nada. Lo que por suerte no veo más es el señalar la palabra más larga, la más corta, el listado de palabras que empiezan igual y esas cosas, aisladas, sin sentido.

Directora. Entrevista Inicial del ETR 5

En algunos casos, cuando los docentes relatan situaciones que han sido trabajadas en los cursos de formación se advierte en la entrevista un cambio de sentido, en tanto estas situaciones se han asimilado a cierta práctica de enseñanza de amplia tradición escolar. El ejemplo que se cita a continuación refiere a la situación de lectura de un texto que se sabe de memoria, contenido abordado en uno de los cursos. Para enseñar a leer se trata de una excelente posibilidad de establecer relaciones entre lo que se sabe que está escrito y el texto mismo, promoviendo oportunidades para reflexionar acerca del sistema escritura. Sin embargo, tal como lo explica la docente, la situación “en el aula” parece transformarse en una propuesta de identificación perceptiva de palabras iguales.

Con poesías, trabajamos buscar y reconocer alguna palabra dada como para que ellos puedan reconocer (...) yo lo planteaba en el pizarrón, alguna palabra dentro del texto y ellos buscaban una palabra repetida y fácil.

Docente. Entrevista Inicial del ETR 6

- ◇ Sobre las intervenciones del directivo en la gestión de las propuestas

La entrevista permite relevar también algunas intervenciones del director para promover condiciones institucionales que permitan llevar adelante las propuestas de los cursos. En todos los casos, se trata de equipos directivos que participaron voluntariamente de los procesos de capacitación aunque no fuesen destinatarios directos de los mismos. Este compromiso inicial coincide con un dato fundamental en los entrevistados: en todos los casos se observa un trabajo de los directores para favorecer la formación continua de los docentes y promover institucionalmente espacios de discusión sobre la práctica de enseñanza.

Bueno, yo me encargué de difundirlo (refiriéndose al curso de capacitación “Escribir en jardín de infantes y primer año de E.P.”), de trabajar la importancia de hacerlo, de decirles que yo lo haría y que cuando me inscribía podía inscribirlas a ellas, y combinar para ir, yo voy con auto. También tengo docentes del turno tarde que lo hicieron vía otra institución, porque son suplentes.

Directora. Entrevista Inicial del ETR 5

Esta actitud de los equipos directivos es avalada durante la entrevista por los docentes quienes reconocen el valor del acompañamiento en los espacios de formación y, del mismo modo, la existencia de decisiones institucionales que les permiten llevar adelante las propuestas didácticas planificadas.

La directora me sugirió... me planteó el trabajo más o menos cómo fue esta capacitación, ella me planteó trabajar con el nombre, que los nenes ya tengan los textos, no trabajar letra por letra como se hacía antes,(...) al no conocer cómo trabajar con primero yo lo tomé y comencé a trabajar con esto y la verdad me dio mucho resultado... ellos (los directores) siempre atrás mío o si yo tengo una sugerencia o una duda yo voy y pregunto y en seguida me evacuan la duda, siempre a la par mía.

Docente. Entrevista Inicial del ETR 6

En relación con las intervenciones de los directivos para trabajar con los docentes los contenidos del curso, las propuestas recogidas en las entrevistas son variadas. En algunos casos, el acompañamiento del director consiste en mostrarse como modelo de aquello que se propone a los docentes.

Me ví como maestra. (...) lo pongo en práctica para estar más segura... lo pongo en práctica y lo que me da resultado lo sugiero enseguida. Quiero ver los resultados y se los digo a las chicas.

Directora. Entrevista Inicial del ETR 1

Algunas veces, se implican directamente en las decisiones en la selección, planificación y desarrollo de las situaciones de enseñanza. Este involucramiento en la enseñanza aparece muchas veces reflejado en el uso de un “nosotros” que parece dar cuenta de aprendizajes compartidos, aun cuando existan roles diferentes.

Nosotras planificamos semanalmente y como que nos ayuda a organizarnos en esa actividad, vos ya sabés que tenés el proyecto de bichos dos veces a la semana, la biblioteca del aula los viernes, lo de la agenda dos veces a la semana, entonces ya las actividades estaban medio organizadas.

Vicedirectora. Entrevista Inicial del ETR 7

En otras oportunidades, acompañan el trabajo pedagógico mediante acciones que promueven el involucramiento de toda la institución en la propuesta de trabajo del área. Por ejemplo: abren espacios de discusión y reflexión en jornadas con docentes y otros espacios; orientan a los docentes en la definición de propuestas didácticas con el propósito de establecer acuerdos institucionales

respecto a qué y cómo enseñar; fomentan la comunicación de nuevos conocimientos a partir de la lectura de bibliografía.

...con el resto de las chicas de 2do y 3ero, para eso estamos nosotras, nos fuimos encargando de...(..) darle material al que no lo había hecho, entregarle material al que no lo tenía, hicimos en la reunión plenaria que fue antes del inicio de clases hicimos con la directora una síntesis de lo que habíamos visto en el curso como para que a nivel general tenga toda la escuela un pantallazo general para que vean la línea más que nada porque teníamos muchos docentes nuevos en la escuela entonces y bueno así de transmitirles, de darles material y bueno de estar en el aula y les sugerís ...y sí se pudo hacer.

Vicedirectora. Entrevista Inicial del ETR 6

Además, aunque no es mucho, nos reunimos fuera de horario escolar, tres veces al año, hacemos una jornada hasta las 19.30 hs y allí trabajamos por grupos, que preparan un tema en particular y lo desarrollan en la reunión mostrando cómo pudieron llevarlo a la sala. Las planificamos mucho para que las podamos aprovechar al máximo.

Directora. Entrevista Inicial del ETR 5

Sí, claro, porque esa fue la línea que este año queríamos trabajar, autoras mujeres, la literatura a través de la voz de la mujer, esa es general, toda la escuela más allá de lo que lean extra, sí o sí tenían que incorporar en la biblioteca del aula autoras mujeres.

Vicedirectora. Entrevista Inicial del ETR 6

El director comenta que han acordado una hora para cada docente con el equipo para leer textos didácticos.

Entrevistador. Entrevista Inicial del ETR 2

◇ Sobre las expectativas de la asistencia técnica

Durante la entrevista, directores y docentes solicitan que la asistencia técnica brinde espacios de discusión para la profundización de algunos contenidos. Por ejemplo, explicitan la necesidad de volver a discutir posibles intervenciones didácticas para que los niños aprendan a leer y escribir por sí mismos en diferentes situaciones de lectura y escritura y de acuerdo a sus diferentes posibilidades.

Y quizás otra cosa... todo bárbaro tenemos el registro, se llevan a la práctica diferentes tipo de actividades, qué hacer cuando los chicos tienen un ritmo diferente (...) qué otra alternativa, qué otra sugerencia similar. No salir de la misma temática y de la misma secuencia de

actividades que estamos haciendo, ayudarnos a pensar alguna otra alternativa para poder ayudar a este nene que tiene alguna dificultad.

Vicedirectora. Entrevista Inicial del ETR 6

Otro pedido explícito es que el espacio de asistencia técnica oriente la planificación de las situaciones didácticas aprendidas en las capacitaciones con el propósito de ayudar a resolver la tensión entre la planificación “tradicional” y la necesidad de ajuste, dado el contenido de enseñanza.

...en darle una continuidad a esto que vimos en febrero (refiriéndose al curso), quizás sugerencias de más bibliografía, poder trabajar la forma de plasmarlo en la planificación sería interesante, quizás, bueno, para la directora, ella hace años que tiene esta...esta metodología de trabajo, para mí es más novedoso entonces más allá de lo que yo pueda incorporar con mi lectura estaría bueno, ya que tenemos la posibilidad de tener una asistencia técnica, que tenga que ver con la forma (enfaticando) de planificar diferentes cuestiones que tengan que ver con la alfabetización, para después ser agentes multiplicadores con las chicas...

Vicedirectora. Entrevista Inicial del ETR 6

Los diversos aspectos que hemos relevado en el análisis de las entrevistas -algunos de los cuales hemos expuesto a modo de ejemplos- permite ilustrar la manera en que el formador entabla un diálogo fecundo que le permite acceder a algunas ideas y problemáticas de docentes y directivos respecto a contenidos discutidos en otros espacios de formación y su vinculación con la práctica del aula e institucional. A partir de estos datos, el formador tiene posibilidades de anclar las decisiones de formación en continuidad con las propuestas previas e identificar nuevos problemas que serán motivo de trabajo en su espacio de asistencia técnica.

Con el propósito de reflexionar sobre algunas particularidades del proceso de asistencia técnica, se exponen dos casos a fin de analizar las decisiones didácticas en este espacio de formación. El análisis de los casos se realiza a partir de todo el material documental recogido y se inicia a partir de las condiciones de partida relevadas en la entrevista inicial.

III. Caso 1. Asistencia técnica en un jardín de infantes

El proceso de asistencia técnica que se relata aquí se desarrolla en un Jardín de Infantes de la región XXV de la provincia de Buenos Aires. Es una institución de reciente creación, ubicada en el sector céntrico de la ciudad. Cuenta con cuatro secciones: 2, 3, 4 y 5 años. La directora y la docente de sala de 3 años participaron del curso “Escribir en sala de 5 años y 1º año de EP”.

Para este proyecto, la formadora realiza un total de diez asistencias técnicas de cuatro horas de duración cada una y con una frecuencia semanal. En el siguiente cuadro, se resumen los encuentros:

Fecha	Tipo de AT	Propósito	Participantes	Trabajo no presencial del E.I.	Documentos producidos por la formadora
28/8	Entrevista inicial	Establecer acuerdos sobre la propuesta de trabajo	Equipo institucional: Directora y maestra de sala de 3 años	Selección y fundamentación de las situaciones didácticas a trabajar durante AT	Desgrabación de la entrevista y breve comentario
5/9	Encuentro	Planificación de las situaciones didácticas a trabajar: Organización de la Biblioteca, Agenda de Lectura, Nombre Propio, Textos poéticos. Organización, frecuencia, materiales, etc.	Equipo institucional	Análisis de las situaciones didácticas planificadas para la semana	Informe del encuentro
19/9	Encuentro	Clase de "Lectura de un cuento", a cargo del capacitador. Planificación de las situaciones didácticas a trabajar en la semana: Organización de la Biblioteca, Agenda de Lectura, Nombre Propio, Textos poéticos. Organización, frecuencia, materiales, etc. Rol directivo.	Primer momento: Equipo institucional Segundo momento: Sólo con la directora	Planificación de situaciones didácticas a desarrollar el día viernes (día en que concurre la capacitadora) para que desarrolle la docente reemplazante, a cargo de la sala.	Informe del encuentro

25/9	Encuentro	<p>Análisis de las situaciones desarrolladas: lectura por parte del docente de cuentos y textos poéticos, trabajo con el nombre propio.</p> <p>Profundización de situaciones de escritura de los niños por sí mismos.</p> <p>Rol directivo.</p>	<p>Primer momento: Equipo institucional</p> <p>Segundo momento: Sólo con la directora</p>	<p>El:</p> <p>Lectura de bibliografía.</p> <p>Directivo:</p> <p>Lectura y selección de material bibliográfico, didáctico, trabajado en los cursos. Selección de fragmentos para trabajar con los docentes.</p> <p>Registro de algunas clases de la docente para analizar.</p>	Fragmentos de registros de clase con análisis
2/10	Encuentro	<p>Análisis de producciones escritas de los niños.</p> <p>Intervenciones docentes en situaciones de escritura de los niños por sí mismos.</p> <p>Diferencias entre</p>	<p>Primer momento: Equipo institucional</p> <p>Segundo momento: Sólo con la directora</p>	<p>El:</p> <p>Organización de las situaciones didácticas para dos o tres semanas. Lectura de material bibliográfico.</p>	Informe del encuentro

		<p>situaciones en que los niños copian o escriben sin el modelo.</p> <p>Profundización de la situación “Agenda de lectura”.</p>			
9/10	Encuentro.	<p>Análisis de producciones escritas de los niños. Intervenciones docentes en situaciones de escritura de los niños por sí mismos.</p> <p>Diferencias entre situaciones en que los niños copian o escriben sin el modelo.</p> <p>Profundización de la situación “Agenda de lectura”.</p> <p>Propuestas de escritura en torno a la Unidad Didáctica que se desarrolla en el aula:</p>	Equipo Institucional	Búsqueda de material informativo sobre el tema de estudio. Lectura de los materiales de los cursos de capacitación en que se presentan estas propuestas.	Informe del encuentro

		animales.			
23/10	Asistencia a una sala de 3 años Encuentro	Clase con los niños a cargo de la formadora en una situación en que los niños escriben por sí mismos un listado de animales. Análisis de la propuesta: intervenciones docentes en esta situación. Análisis de registros de clase de escritura de los niños por sí mismos trabajados en los espacios de formación previos.	Primer momento: Equipo institucional Segundo momento: Sólo con la directora	Análisis de los registros de clase.	Informe del encuentro
6/11	Encuentro	Análisis y reflexión de la práctica del directivo. Profundización de las situaciones de escritura de los niños por sí mismos: condiciones, contenidos, intervenciones.	Con la directora	Lectura y selección de registros de clase y material bibliográfico ofrecido por la formadora para analizar con los docentes de la institución. Listar las “buenas intervenciones” que considera que pudo hacer con los docentes.	Informe del encuentro
19/11	Encuentro	Con el Director: análisis del listado de intervenciones del	Con la directora	Evaluación de la asistencia técnica en forma escrita y envío al formadora.	Informe del encuentro

		director. Trabajo en torno a cómo revisar y asesorar en la planificación del docente.			
26/11	Entrevista final	Evaluación de la asistencia técnica	Equipo institucional	----	Informe de la entrevista final

1. Entrevista inicial

La entrevista de este caso se acuerda con la directora de la escuela y se desarrolla en la Dirección del establecimiento en horario escolar. Están presentes la directora, la docente de sala de 3 años y la formadora.

Del análisis de esta entrevista en particular es posible advertir algunos temas y problemáticas a considerar sobre los cuales focalizará su intervención la formadora (ETR).

Las docentes señalan, centralmente, como aportes de los cursos antes mencionados las posibilidades de enseñanza que promueven la organización de la biblioteca y el trabajo con situaciones de lectura y escritura aun con niños de sala de tres años.

En relación con *la biblioteca*, destacan la importancia de organizarla junto con los niños y contar con materiales variados y de circulación social que no todos los niños conocen:

Vimos que todo sirve para leer, uno cree que el chico conoce el diario y no, no, no es obvio, en todas las casas no hay ni un diario, entonces que un folleto también es material que aportamos a la biblioteca, pueden hacer los carteles... Una biblioteca bien equipada, con la posibilidad de tener enciclopedia, mínimamente un diccionario, que esté equipada como para distintas situaciones cotidianas, no sólo literatura.

En relación con *situaciones de lectura y escritura aun con niños pequeños*, las docentes señalan como un aporte valioso el reconocer que es posible brindar oportunidades para que los niños de las distintas salas, a pesar de ser las de los más pequeños, puedan ejercer prácticas de lectura y escritura en distintas situaciones comunicadas, por ejemplo, organizar una agenda de lectura:

Pude probar con el tema de la agenda, pude ponerlo en práctica, me organizó, porque a veces me pasaba que para seleccionar qué cuento por ahí lo hacía sola, a mi criterio, entonces por ahí fui viendo cómo lo hacen los chicos, aunque más vale que en sala de tres se van al dibujito [de las tapas de los libros] (...) y yo le pregunté a la chica que nos capacitó, por el tema de la sala de tres, si lo podía hacer, porque me pareció mucho para la sala de tres. Pero eso es lo que más me quedó porque yo le pedí como para mí, porque en ese momento teniendo en cuenta la sala que tenía no sabía si era tan significativo porque era leer y escribir y era más para cinco, que sé yo, para que salgan alfabetizados.

En similar línea, señalan que algunas situaciones que ya se desarrollaban pueden profundizarse. Tal es el caso de la lectura de cuentos que se enriquece a partir de brindar datos de la obra y del autor que puedan ser coordinados con el texto:

Nombrar el autor, este es el título, no porque sean de tres [años], este es el librito de cuento y quedar ahí. Acá se desarrolla el cuento, acá están las letras, darle el valor, tratar al libro como un contenido en sí, o sea, no como 'le leo un cuentito y nada más'.

También plantean *algunos problemas para desarrollar en el aula las situaciones trabajadas en los cursos*. Se refieren específicamente a situaciones didácticas donde los niños escriben por sí mismos. Si bien recuerdan estas situaciones, explicitan dificultades a la hora de implementarlas con el total de la clase:

Por ejemplo en los cursos la capacitadora muestra ejemplos donde se ven dos nenes o tres y la docente, ¿y el resto? Vos decías 'logré un buen producto con lo que descubrió, que su nombre empieza como tomate', por ejemplo, pero, ¿el resto?

Así como es posible advertir transformaciones en las salas a partir de los espacios de formación recorridos, también se reconocen *situaciones que fueron trabajadas en los cursos aunque asimiladas de maneras diferentes* por maestras y directivos. Por ejemplo, en relación al *trabajo con el nombre propio*, se producen los siguientes intercambios:

Maestra: *Cuando comenzamos las clases después del receso, les presenté el cartel de su nombre con imágenes pero le apliqué el nombre completo, completo.*

Entrevistadora: *Pero ¿siempre tiene una imagen el cartel?*

Maestra: *Sí, pero yo trato que no se queden con la imagen y que presten atención a las letras, al nombre. Lo que más trabajo es el nombre, después una sugerencia de ella (la directora) se puede trabajar el apellido. En forma oral, para ver si saben el apellido, si no se acuerdan se lo preguntan a la mamá. La idea es seguir con el nombre y apellido.*

Directora: *Es una manera de presentar el nombre y no el nombre pelado.*

Entrevistadora: *O sea, la aparición del nombre en sala de tres la lograron con la capacitación.*

Directora: *Sí.*

Si bien a partir de los espacios de formación relevan la necesidad de presentar los nombres escritos, ausentes en la sala de tres años hasta el momento, incorporan imágenes que facilitan la identificación por parte de los niños. De esta manera, se puede pensar que los niños reconocen el propio nombre a partir del contexto gráfico en lugar de tomar en cuenta la información que provee el texto (hecho que le da sentido a la situación didáctica de lectura).

La entrevista promueve reflexiones y permite identificar problemas que son necesarios retomar en el proceso de asistencia técnica. Se convierte así en un espacio interesante para explorar sobre las necesidades de formación del equipo institucional a fin de poder articularlas con la propuesta de la formadora.

Luego de la entrevista, el equipo institucional selecciona para trabajar en el proceso de asistencia técnica las situaciones que aparecen a continuación. En cada caso, justifica la elección tal como ha sido solicitado por la formadora. (Recordemos que se trata de una selección situaciones aportadas por la formadora en un documento y que han sido abordadas en los cursos mencionados) (Anexo I)

○ **Agenda de lectura y fichas**

Elegimos esta opción debido a que:

- Contamos con trabajo previo con el grupo de primera sección a nivel oral;
- La amplitud de la propuesta que nos permitirá abarcar diversidad de situaciones;
- El desafío de trabajar con énfasis la lengua escrita en primera sección;
- Posibilita el acercamiento del niño hacia la literatura y estimula su creatividad e imaginación para que sea capaz de lograr producciones propias;
- Ofrece la posibilidad de lectura en el hogar organizando el préstamo de textos.

La justificación de la propuesta didáctica seleccionada por el equipo institucional para el trabajo de asistencia técnica pone en evidencia, al igual que la entrevista, varios problemas a abordar. Las docentes parecen sostener que el trabajo en el plano oral es un pre-requisito para aprender sobre la escritura y que trabajar este contenido con niños pequeños resulta un desafío, pues parece no constituirse como una práctica habitual de enseñanza. Pero también permite evidenciar que la enseñanza de la escritura es una preocupación para este equipo institucional ya que explicitan la necesidad de acercar a los niños a los textos, en el jardín y en el hogar, y proponer situaciones de lectura y escritura con frecuencia y continuidad en la sala.

2. Primeros encuentros de AT: relevar problemas y pensar intervenciones

Luego de la entrevista, para organizar el trabajo con el equipo institucional, *la formadora decide ampliar las situaciones sobre las que se propone trabajar –más allá de las seleccionadas por el equipo- ya que considera que las situaciones de agenda de lectura y producción de fichas se pueden vincular también con otras situaciones de lectura y escritura en torno a la biblioteca. Además, el mismo equipo institucional solicita el trabajo con diversidad de situaciones mostrando su interés por aprender y profundizar sus conocimientos. La formadora se plantea entonces:*

Profundizar el trabajo de lectura por parte del docente y espacio de intercambio a partir del trabajo con la agenda de lectura. Como la docente lee a sus alumnos, el propósito es discutir criterios de selección de las obras que se leen y profundizar en las condiciones didácticas de la situación, las intervenciones docentes, los contenidos que se enseñan.

Profundizar las situaciones didácticas con el nombre propio, que hasta el momento sólo se trabajaba a partir del reconocimiento de una imagen, ya sea foto o dibujo. El propósito es proponer desde la re-elaboración de los carteles para que preserven ciertas condiciones, hasta situaciones de copia de los nombres en fichas de biblioteca para agendar recorridos de lectura.

Abordar situaciones de lectura de textos poéticos que hasta el momento se trabajan exclusivamente en forma oral. Entre ellas, que el docente lea otros textos poéticos que no había incluido en su planificación, que desarrolle situaciones de lectura de los niños por sí mismos y que la escritura comience a circular dentro del aula poniendo a disposición de los niños textos leídos para que pudieran leerlos con diversos propósitos de lectura y escritura.

Abordar situaciones de escritura por sí mismo de listados, situación que podría montarse en otras propuestas que el docente desarrolla en el aula: saber más sobre animales.

Comentario de la entrevista 28/8

Antes de comenzar el trabajo de planificación de la secuencia didáctica seleccionada -agenda de lectura, fichas de biblioteca y lectura por parte del docente y espacio de intercambio-, la formadora se propone conocer los materiales de lectura que posee la institución, por ello solicita que le muestren la biblioteca que las docentes tienen a disposición. Es decir, *la formadora explora algunas condiciones didácticas necesarias para las intervenciones didácticas previstas y promueve que el equipo institucional también las reconozca.*

La formadora observa que se trata de libros de calidad dispar pero evita dar su opinión para escuchar a las maestras y a la directora. El equipo institucional advierte algunos problemas en relación con la biblioteca:

- Cantidad insuficiente de textos disponibles y de escasa calidad

Reconocen que ese contexto de la institución no les permite organizar situaciones de préstamo de libros, exploraciones individuales o situaciones de lectura por parte del docente (en el caso de libros que incluyen dibujos para reemplazar palabras)

Por su parte, la formadora advierte otros problemas no observados por el equipo institucional:

- Criterios de selección de los libros restringidos

Se seleccionan especialmente los libros por sus características materiales (libros de tapa dura o libros-juguete para los más pequeños) o porque dejan “enseñanzas”. Se adquieren por donaciones de los padres sin ningún asesoramiento por parte de la institución. Resulta escasa la variedad de textos poéticos.

La formadora decide hacer algunos comentarios muy acotados sobre algunos libros y pospone para otra oportunidad una intervención específica con los otros. Por ejemplo, para poner en cuestión la lectura de textos que dejan “enseñanzas”, *informa acerca del valor de la ficción* como posibilidad de ingresar a otros mundos posibles. Para entusiasmar a las docentes con textos poéticos, les *recita algunos limericks* incluidos en el libro “Zoo Loco” de María Elena Walsh. Pero en relación con las donaciones que realizan los padres según criterios personales, considera que es una tradición muy arraigada en la institución y que llevará más tiempo cambiar. Por su parte, la directora propone solicitar libros a una biblioteca popular cercana a la institución, idea que es apoyada por la formadora.

A partir de todos los datos que la formadora recoge, decide asumir un fuerte protagonismo en la planificación de las situaciones sobre las que acordó trabajar, aunque como ella misma lo expresa, le generan dudas y planteos constantes:

La planificación es con fuerte intervención mía, intentando sugerir, proponiendo, esperando la aceptación de la maestra especialmente. Ante cada propuesta intento que

quede claro qué se enseña y cuál sería el propósito comunicativo para que no se convierta en una “tarea escolar”.

(...)

Creo que fue mucha información de parte mía, y que será necesario volver a analizar algunas de las sugerencias realizadas. ¿Por qué me permití hacerlas? Por la actitud de la maestra y la directora, que ahora no interrumpía tanto y daba lugar a la maestra.

Informe del ETR 5/9

En relación a lo analizado junto a un miembro del equipo central y de las situaciones didácticas seleccionadas por el equipo institucional, la formadora decide realizar diversas intervenciones en diferentes encuentros de asistencia técnica:

Propone directamente cómo organizar la agenda de lectura, qué datos incluir y de qué maneras intervenir para plantear problemas de lectura y escritura. En relación con el nombre propio, observa algunos avances con respecto a lo que había sido comentado en la entrevista, por ejemplo, ahora se preparan carteles sin imágenes. Para seguir avanzando, sugiere situaciones posibles de copia del nombre propio tales como asistencia, uso de la biblioteca, firma de los trabajos. Es decir, colabora con los maestros en comunicarles situaciones didácticas ya diseñadas, suficientemente probadas y eficaces para la adquisición del sistema de escritura en el marco de prácticas del lenguaje.

Decide leer párrafos previamente seleccionados de bibliografía especializada⁴ y parte del Diseño Curricular de Nivel Inicial a fin de analizar junto con las docentes que las propuestas de lectura y escritura no aparecen secuenciadas y que pueden realizarse en las distintas salas. De esta manera *promueve la interpretación de bibliografía y del Diseño Curricular para un uso más autónomo de las fuentes de consulta.*

Acuerda con la directora que ésta realice algunos registros de las clases y que la docente escriba algunas crónicas para retomar en siguientes encuentros. De esta forma, *promueve la documentación de las prácticas para poder reflexionar acerca de ellas.*

Propone recuperar la secuencia didáctica vinculada de los textos poéticos trabajada en el curso “Leer en sala de cinco y primer año de Educación Primaria”. Allí se destaca la importancia de que los niños puedan reconocer partes de textos conocidos, por lo tanto es necesario generar dos condiciones: que la maestra lea y los niños conozcan los textos y que los mismos estén

⁴ Nemirovsky, M. (1995): “Leer no es lo inverso de escribir”, en Teberosky, A y Tolchinsky: *Más allá de la alfabetización*, Buenos Aires: Santillana. Nemirovsky, M. (1999): *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños*, Buenos Aires: Paidós.

escritos en una superficie recuperable -formato rotafolio- a fin de poder establecer vínculos entre lo que se sabe que dice y el texto escrito. De esta manera formadora *propone analizar las condiciones didácticas para el desarrollo de la situación*. También sugiere autores para que las docentes puedan trabajar diferentes textos poéticos tales como Guillen, Walsh, Machado, Lorca, Alberti, Ibarbouru, Baldomero Fernández Moreno, Devetach, entre otros.

En suma, las intervenciones de la formadora son diversas y se vinculan tanto con necesidades planteadas por el mismo equipo institucional así como también con problemas que ella misma observa en la medida en que establece intercambios productivos con la docente y el directivo. En algunos casos, cita bibliografía que avale explicaciones; en otros, recupera contenidos trabajados en cursos anteriores, recomienda literatura y sugiere intervenciones específicas. Como afirma la formadora,

En cada una de las propuestas intento que piensen propósito comunicativo y didáctico. Esto es muy difícil para la maestra y la directora. Fue necesario analizar qué se enseñará en cada propuesta. La maestra hablaba de motivación, entonces expliqué propósito comunicativo y didáctico y luego decía lo que enseñaríamos y qué propósito didáctico podía ser. Después la maestra proponía algunos [propósitos comunicativos] como organizar una carpeta para leer poesías.

Informe del ETR 5/9

Estas intervenciones les permiten a los docentes esbozar preguntas concretas y explicitar dudas, establecer relaciones con contenidos abordados en otras instancias de formación, otorgar sentido didáctico a aquello que se propone y ganar confianza en las posibilidades de sus niños. Por ejemplo, en relación con la situación de lectura de textos poéticos, la formadora expresa:

La maestra solicita información respecto cómo debe presentar cada poesía o canción. La maestra tenía dudas si debía traer escrita la poesía o cómo se debía hacer. Propuse que puede llevar escrita la poesía o escribirla delante de los niños, lo que le puede permitir plantear problemas respecto dónde empezar o continuar, o qué falta escribir. Ambas parecían felices porque me impresionó que se fueran dando cuenta de cómo hacerlo con los niños.

Informe del ETR 5/9

En los siguientes encuentros, la formadora define un espacio de asistencia técnica con una dinámica particular que se sostendrá a lo largo de todo el proceso. Un primer momento de la reunión en el que la docente comenta lo que ha realizado en la sala y analiza las producciones de los niños y lo sucedido con ellos a partir de sus intervenciones. Esto permite poner en evidencia algunos problemas que los docentes identifican con claridad y otros que el formador

puede inferir a partir de sus relatos y decisiones. En el segundo momento, la formadora interviene a propósito de lo que ha podido analizar el docente, lo completa y profundiza y avanza en relación a los ejes que se ha propuesto trabajar.

3. Entrar al aula

A partir del tercer encuentro de asistencia técnica, la formadora acuerda con la docente ingresar al aula para hacerse cargo de algunas situaciones. Así, *la formadora asume la clase para que su práctica pueda ser objeto de reflexión en una instancia posterior:*

Le propongo ir a la sala y leer un cuento a los niños. Selecciono uno de Griselda Gambaro “El caballo que tenía un sueño”. Planificamos la situación. Yo voy a llevar adelante la clase y ellas (equipo institucional) van a registrar.

Informe del ETR 5/9

Cuando la formadora toma a cargo la clase, observa una clara ausencia de materiales escritos en la sala. A pesar de haber sido planificadas, no se exhiben la agenda de lectura ni los carteles con los nombres de los niños:

...observo muy poca información en los paneles, sólo 3 nombres. No hay agenda de lectura. Hay un afiche con clasificación de los animales según su cobertura: pelos, plumas y escamas. Los carteles de los nombres no están. En los días de la semana sólo está el cartel del día jueves.

Informe del ETR 19/9

A partir del ingreso a la sala, retoma esta cuestión en el espacio de diálogo con el equipo institucional. Propone a los docentes comentar las situaciones desarrolladas en la semana. El relato le permite confirmar su hipótesis, en tanto puede apreciar que no se desarrollan situaciones de lectura y escritura por parte de los niños. Si bien los docentes han empezado a comprender la necesidad de proponer estas situaciones, de explicitar dudas acerca de cómo llevarlas al aula y de organizarlas con frecuencia semanal, lo observado en el aula y los relatos permiten pensar una probable dificultad en desarrollar efectivamente las situaciones. La formadora *interviene para explicitar los propósitos de estas situaciones didácticas, comenta cómo organizarlas, al mismo tiempo que anticipa algunas intervenciones posibles del docente para ayudar a los niños a avanzar* en sus conocimientos sobre el sistema de escritura. Veamos cómo explicita sus intervenciones en el siguiente informe:

Comento la importancia que de manera frecuente haya lectura y escritura con propósitos claros. También cómo hacer para que haya fuentes seguras de información en la sala. Expliqué que si usamos cotidianamente los carteles con los nombres, las diversas escrituras van teniendo significado para los niños y cuando hay situaciones de escritura esta información debe estar a mano de los niños para que sea utilizada. Pero es necesario que esto sea explicitado, enseñado: “Chicos, si necesitan pueden fijarse en estos carteles con los nombres, en esta lista que dice”... Sugiero que los carteles con nombres de los niños (en un primer momento) sean los de la mesa y que los niños sepan lo que dice cada tarjeta o ficha que deban utilizar...

Informe del ETR 25/9

Para retomar el problema, la formadora *plantea establecer acuerdos para la organización del trabajo semanal, previendo la presencia de situaciones de lectura y escritura de los niños por sí mismos:*

Propongo que planifiquemos la semana de trabajo con el criterio de que frecuentemente haya lectura y escritura. Trabajo con el nombre de manera frecuente y cada vez que sea pertinente: firmar trabajos, utilizarlos para sacar información, copiarlos para lista de bibliotecario o secretario. Nuevamente sugiero que escriban lo planificado.

Informe del ETR 25/9

A continuación, se presenta la planificación producida en el espacio de discusión:

Planificación acordada en la asistencia técnica:

Lunes 21/9: Poesías y canciones. La maestra lee, los niños señalan mientras la maestra lee, localizan donde dice... Los niños tienen fotocopia de las poesías.

Escritura por sí mismos: Lista de animales según las características trabajadas en la sala. La maestra debe indicar dónde pueden sacar información. Solicitar justificación. Trabajar en parejas o tres niños.

Martes 22/9: Cuentos tradicionales. Mesa de libros. Iniciar la lista de cuentos tradicionales leídos. Los niños copian títulos de libros que desean que les lean. Intervenciones docentes, en el texto de Nemirovsky⁵.

⁵ Op. cit.

Miércoles 23/9: Cuentos de autor. La maestra lee y abre intercambio entre lectores y anota el título del libro leído. Se intentará empezar con agenda de lectura. U. Didáctica: Animales. La maestra lee sobre los animales que los niños eligieron (lista). También se sugiere que puede proponer escribir rótulos de las partes de los animales utilizando un dibujo esquemático. La escritura puede ser individual.

Jueves 24/9: Los niños eligen qué leer. Se utilizarán libros de la caja que está en dirección. El maestro habilita listas con los títulos seleccionados y los niños abajo escriben el nombre propio para registrar el préstamo. En otra ocasión pueden escribir el nombre de otro niño.

Viernes 25/9: Acordamos no planificar porque es el día de AT. Se planifican propuestas (el equipo institucional) para que la docente que esté a cargo del grupo las lleve a cabo.

Informe del ETR 25/9

Como se observa en las previsiones, acuerdan conjuntamente las situaciones a desarrollar y su organización en el tiempo didáctico pero además, la formadora *hace especial referencia a las condiciones didácticas, las intervenciones específicas del docente, la previsión respecto de qué se va a leer y la organización de los niños en cada situación* (individual, en pequeños grupos y colectiva), suponiendo que esta información otorgaría al docente mayores posibilidades a la hora de llevar al aula las propuestas de enseñanza.

Los indicios recogidos durante el encuentro de la formadora con el docente y en otros espacios de intervención permiten poner evidencia algunos problemas didácticos propios de los procesos de formación continua. Algunos contenidos pueden empezar a ser explicitados pero no garantizan transformaciones inmediatas en la enseñanza. Este proceso de aprendizaje de los docentes permite comprender qué contenidos didácticos trabajados con anterioridad requieren ser revisitados en diferentes situaciones para profundizarse, contenidos tales como propósitos de las situaciones, la necesidad de la continuidad de la enseñanza, el sentido de la escritura a disposición de los niños... Estos indicios son una rica fuente de información para seguir pensando intervenciones en el espacio de asistencia técnica.

4. Reflexionar sobre la propia práctica

A medida que avanza el proceso de asistencia técnica, la formadora propone espacios de discusión y reflexión sobre las situaciones efectivamente desarrolladas en la sala. Estos

espacios de acción en las aulas, documentación y reflexión sobre lo sucedido, le permiten a la formadora relevar información acerca de cuáles son los contenidos de formación que se han comprendido y sólo requieren profundización y cuáles siguen resultando problemáticos por lo que resulta necesario retomarlos con los docentes.

Es así que -en relación con la situación de Lectura por parte del docente y espacio de intercambio- a partir del análisis de la clase de lectura del cuento a cargo de la formadora, advierte que la docente ha empezado a comprender cómo intervenir en esta situación. Comenta que ahora planifica la lectura de cuentos, poesías y canciones de manera distinta a como venía haciéndolo. La formadora lo comunica en su análisis:

La maestra comenta que antes mostraba mucho las imágenes. “Ahora doy la consigna que deben estar concentrados, los invito a recostarse en una alfombra. Cuando los niños eligen, piden que les lea un libro ya leído y saben que es de Schujer. Cuando Joaquín dijo qué parte le gustó ella volvió al libro y leyó el fragmento [aludiendo a una práctica de lector relevante que se comunica en esas situaciones]. Lázzaro dice lo que le gustó y se reía. Ahora participa Jeremías, antes no lo hacía. Se quedaba callado. Un papá vino a buscar a su hijo y éste al salir de la sala le decía que habían leído ‘una poesía’. Leyó la ‘Canción de la vacuna’ y ‘Canción de tomar el té’ de M. E. Walsh. A veces dice que no se acuerda de las canciones y los nenes le dicen que lea donde están escritas. A veces piden que relea algunos versos.

Informe del ETR 25/9

En este caso, la lectura literaria por el docente es una situación didáctica complementaria para abordar los contenidos acordados para el espacio de asistencia técnica. Como la maestra ha empezado a ver progresos en los niños, *la formadora delega en la directora –con experiencia en esta situación- el acompañamiento a la docente.* Este es un tema que retoma en espacios de intervención sólo con la directora, a fin de orientarla en las acciones de formación. En palabras de la formadora:

Le propongo: tomar a su cargo algunas clases (en las que se sienta segura) y analizar las intervenciones con el docente, promover instancias de comunicación al resto del personal de los contenidos abordados en las asistencias técnicas, leer de bibliografía para profundizar lo trabajado en las asistencias técnicas con el propósito de seleccionar fragmentos para trabajar con los docentes, promover espacios de lectura asistida con los docentes para abordar bibliografía más compleja debidamente seleccionada, leer los registros que se trataron en los cursos de capacitación para analizar las intervenciones docentes respecto a las situaciones que se están trabajando en asistencia técnica.

Informe del ETR 19/9

Las actividades no presenciales que delega la formadora, tal como ella misma analiza, permiten seguir profundizando los contenidos que se van abordando en el proceso de asistencia técnica. Asimismo, estas intervenciones procuran instrumentar con contenidos específicos al director en su rol fundamental de acompañamiento pedagógico a los docentes, a la vez que se persigue el propósito de promover una gestión cada vez más autónoma, a nivel institucional, de los contenidos abordados en el espacio de formación.

Sin embargo, dada la diversidad de contenidos que la formadora abre en el espacio de formación y el escaso tiempo disponible, delimita el foco de la intervención. Para hacerlo, retoma los propósitos acordados a partir de las necesidades de formación del equipo institucional y su demanda explícita sobre qué contenidos trabajar. Decide, entonces otorgar mayor tiempo y profundidad a los contenidos didácticos que son foco de trabajo: la escritura y lectura de los niños por sí mismos.

A medida que avanza el proceso de asistencia técnica la docente comienza a proponer dentro del aula las situaciones de escritura de los niños por sí mismo. En uno de los encuentros con la formadora, narra una situación de escritura presentada a los alumnos. Pone en evidencia que la propuesta se realiza sólo con los más avanzados. Si bien logra introducir la propuesta en la sala, la situación es considerada posible solo para unos pocos. Al resto del grupo de niños les propone copiar palabras. Esto permite a la formadora inferir dos cuestiones problemáticas muy frecuentes: no se habilitan las escrituras más alejadas a las convencionales y se cuenta con mayores conocimientos y seguridad sobre cómo intervenir con niños que han comenzado a establecer relaciones entre oralidad y escritura. También lo advierte en ciertos interrogantes y dudas que plantean los docentes, aspectos éstos que analiza en su informe:

La maestra expresa que la directora le explicó que con los niños haga comparaciones, por ejemplo: Juan Cruz empieza como jueves (exagerando la sílaba JUE). Señalo que no se centre exclusivamente en estas intervenciones por el momento... Acordamos que es necesario respetar los diversos procesos y no esperar que todos realicen las mismas relaciones... creo que vuelven a las mismas (intervenciones) porque indudablemente son las más habituales en sus prácticas.

Informe del ETR 25/9

Esta semana (los niños) han podido reconocer sus nombres rápidamente. La maestra pidió justificación, que señalen con el dedo mientras leen. Empezó a preguntar por qué dicen que ahí dice Tatiana, por ejemplo, los niños contestan porque es más corto. Analizamos indicadores cuantitativos y cualitativos ante las dudas de la docente. La directora explicó que María no entiende lo de indicadores cuantitativos, pese que leyeron juntas los materiales (de los cursos), y además piensa (la docente) que

cuando los niños utilizan indicadores cuantitativos es porque no saben. Solicita que (yo) se los explique. Hablé sobre esto, di ejemplos...

Informe del ETR 25/9

Este espacio de análisis y reflexión permite hacer observables algunas transformaciones en la práctica de los docentes. En este momento del proceso de asistencia técnica, se ha avanzado en la sala en proponer situaciones de escritura de los niños por sí mismos. Sin embargo, el análisis de la propuesta desarrollada permite también *releva algunos problemas didácticos* puntuales que se necesita seguir discutiendo. Se trata específicamente de los procesos infantiles de apropiación de la escritura y las intervenciones docentes que consideren las diversas posibilidades de los niños, tal como lo analiza en sus informes:

Han avanzado en proponer situaciones de escritura de los niños por sí mismos pero no diferencian con claridad que escribir no es lo mismo que copiar, en tanto, enfrenta a los niños con problemas de escritura bastante diferentes. Han avanzado en planificar intervenciones para niños que están fonetizando la escritura. Saben cómo hacerlo, por ello proponen situaciones de escritura a aquellos niños que están más avanzados en los niveles de conceptualización.

Informe del ETR 25/9

Este conocimiento de las posibilidades de los docentes le permite a la formadora anticipar sus intervenciones en el proceso de asistencia técnica. Teniendo en cuenta qué pretende comunicar, analiza cuáles son las suposiciones de los docentes respecto de este contenido y planifica acciones específicas tendientes a promover mejores maneras de comunicarlo: 1) *Propone recoger producciones de niños* menos avanzados para planificar intervenciones; 2) *Toma a su cargo una clase de escritura* de los niños por sí mismos de un listado de animales y posteriormente, propone analizar sus intervenciones y la de los alumnos en la situación de producción y 3) *Muestra buenas intervenciones en registros de clase*, para ello, propone releer conjuntamente los materiales de los cursos de capacitación:

Esta lectura permite que le sugiera intervenciones con aquellos niños que realizan escrituras indiferenciadas, que todavía no utilizan letras, ni pseudoletras. Esto lo explico con diversos ejemplos y utilizando los nombres de los niños de la sala para que reparen en las letras y cuántas hay en algunos nombres y que no siempre tienen la misma cantidad. Con las producciones del material analizamos los saberes de los niños y cuáles serían las propuestas que deben realizarse para que avancen.

Informe del ETR 25/9

Finalmente, *retoma el problema en espacios de discusión con el director para pensar acciones institucionales focalizadas desde la didáctica de la formación:*

Le propongo leer los registros que se trataron en la capacitación, porque va a encontrar aportes no sólo de lo que saben los niños, sino que puede analizar las intervenciones docentes. Esto le servirá para ayudar a la maestra a planificar intervenciones. También que seleccione algunos fragmentos para trabajar con los maestros. Le explico que en las capacitaciones todos los registros son especialmente seleccionados, que son como fotos de una clase que permiten leerlos, volver a los mismos con diferentes preguntas. Comento que los avances de la didáctica de la capacitación indica que no es conveniente partir de lo que hacen los capacitandos sino que es más adecuado registros de buenas clases” [remitiendo a la idea de que abordar desde el inicio el análisis de problemas de enseñanza no atiende a la necesidad de los docentes de construir otras alternativas intervención].

Informe del ETR 25/9

La formadora analiza que la situación inicialmente seleccionada - *Agenda de lectura*- ha ganado continuidad en la planificación de los docentes, quienes ahora proponen a los niños escribir el título del libro que se lee. Pero advierte que aún no han propuesto situaciones de lectura de la agenda por parte de los niños. Cuando se consulta por la ausencia de esta situación, los docentes pueden explicitar que aún no comprenden bien de qué se trata. Lo mismo le sucede a la directora cuando se le propone orientar al resto de las docentes de la institución. La formadora considera este problema y lo retoma realizando diversas intervenciones en espacio de trabajo con el equipo institucional. Es decir, la formadora *puede reconocer y conceptualizar problemas didácticos y decidir intervenciones diversas para procurar avanzar en su comprensión* durante los encuentros con los equipos institucionales:

- retoma categorías didácticas centrales tales como los propósitos didácticos y comunicativos:

Nuevamente explico que es una situación de escritura de un texto despejado, que despejado no es sinónimo de breve, con unidades lingüísticas que tienen un sentido muy especial como son los títulos de libros y que después deben leerse para recordar lo que ya habían acordado y que al estar colocadas al alcance de los niños y/o fotocopiadas en sus cuadernos se convierten en fuentes seguras de información para ser consultadas en otros momentos... que trabajar con agendas permite centrarnos en el sistema de escritura respetando que las situaciones sean contextualizadas y con propósitos comunicativos claros para los niños... que al prepararse con los niños, debe escribir la maestra delante de éstos y así pasan a ser textos conocidos que después permiten plantear problemas de lectura para localizar determinados títulos y justificar (es decir, cómo se dieron cuenta que ahí dice tal título).

Informe del ETR 2/10

- desarrolla una situación de lectura de agenda a fin de reflexionar sobre el sentido de sus intervenciones:

Escribo una agenda, presento ejemplos con diversas intervenciones: pedido de justificación, que lean señalando con el dedo, que expresen en qué se fijaron, establecer relación entre parte y todo.

Informe del ETR 2/10

- procura que los docentes establezcan relaciones con otras situaciones que están en funcionamiento en la sala, a efectos de re-contextualizar algunas prácticas en una nueva situación:

La maestra comenta que de esa manera trabaja con los nombres. Le comento que de la misma manera puede hacerlo con la agenda, con los textos poéticos cuando el problema es pensar sobre el sistema de escritura (Insisto sobre la necesidad que haya diversidad de propuestas de lectura de los niños por sí mismos para poder enseñar.

Informe del ETR 2/10

- Aporta bibliografía que introduce a partir de una reseña, a efectos de dar continuidad y profundidad a las conceptualizaciones realizadas:

Previendo que podían solicitar bibliografía, siempre llevo en un maletín algunos libros o artículos sobre temas que pueden servir para evacuar dudas. En el libro de Kaufman⁶ se hace referencia en forma específica, aunque breve, a las agendas, relacionando a éstas con el trabajo con poesías conocidas de memoria. Expliqué rápidamente de qué trataba el capítulo. Entregué una copia. También buscamos en 'Letras y Números'⁷ [otro libro] información sobre agenda. Tuve la impresión que esto tranquilizó a la directora.

Informe del ETR 2/10

Las dudas en relación con la situación didáctica y el pedido explícito de información por parte de los docentes parecen haber promovido -en esta ocasión- mejores aproximaciones a la

⁶ Kaufman, A.M. (1998) "Alfabetización temprana... ¿y después?", Buenos Aires, Santillana.

⁷Kaufman, A.M.-comp- (2000) "Letras y números. Alternativas didácticas para jardín y primer ciclo de la EGB", Buenos Aires, Colec. Aula XXI, Santillana.

propuesta. La formadora analiza el proceso desarrollado con los docentes respecto de la comprensión de los propósitos de la *agenda de lectura*:

Creo que este (la dificultad en la comprensión acerca de los propósitos de la situación y las intervenciones) era un obstáculo para que aparecieran las agendas -pese a las explicaciones, esquemas que realicé con ambas docentes-, porque durante las explicaciones realizadas anteriormente, estaban en la postura de que ya lo sabían.

Informe del ETR 2/10

5. Evaluar el proceso de Asistencia Técnica

Al finalizar la Asistencia Técnica, los docentes evalúan la propuesta a partir de la elaboración de un material escrito solicitado por la formadora. En ese documento es posible apreciar que destacan claramente las acciones formativas desarrolladas que les han permitido promover avances en sus conocimientos. Se refieren a:

- La lectura de material bibliográfico aportado por la formadora:

Aportó material teórico y material literario de calidad.

- La propuesta de una planificación amplia –más allá de una única situación aislada- que permite poner en funcionamiento variedad de situaciones didácticas que promueven diversidad de conocimientos en los niños:

Si bien la opción elegida era la elaboración de agendas permitió la posibilidad de trabajar: autores, biografía, cuentos tradicionales, comparación de dos versiones (Perrault y Grimm), poesías, memorización, lectura por sí mismo, recopilación e identificación de las mismas (rotafolio), copia con sentido, escritura por sí mismo, el nombre y apellido: reconocimiento y copia, elaboración de fuentes seguras de información: días de la semana, rótulos (partes del cuerpo, animales según Unidad Didáctica) para que el alumno pueda seleccionar letras para la escritura por sí mismo.

- Los espacios de reflexión con otro sobre la propia práctica instalados con continuidad y cierta frecuencia, como instancias para plantear problemas y profundizar contenidos:

Revisión de lo trabajado en la sala, la presencia de la capacitadora con continuidad en la propuesta da la posibilidad de preguntar, corregir e enriquecer la puesta en práctica.

- El anclaje de las propuestas de trabajo en situaciones didácticas que tienen lugar en la sala para profundizarlas:

La relación directa con la Unidad Didáctica o proyecto en curso.

- El análisis de las producciones de los niños y las orientaciones en relación a ellas:

Observación detenida de diferentes producciones de los niños, análisis, orientación para continuar, organizar grupos.

- El análisis de las clases con los niños a cargo de la formadora:

La capacitadora brindó la posibilidad de observar sus intervenciones ante actividades concretas en la sala.

- La propuesta de la formadora anclada en las necesidades de formación que advierte en los docentes:

Se mostró atenta ante las diferentes demandas: aclaración de dudas, ejemplificación de posibles intervenciones, ampliación del espectro de intervenciones a considerar, variedad.

- La planificación semanal conjunta de las situaciones como organizador de la práctica y documento para su conceptualización:

Organización de la tarea en forma conjunta, orientación y guía constante del capacitador, aporte de encuadre teórico y su relación con la práctica. Poder elaborar una rutina semanal a fin de dar respuesta qué situaciones didácticas desarrollar y poder revisar lo trabajado durante la semana.

- También consideran las situaciones didácticas que fueron foco del trabajo:

La concientización de la importancia de la 'agenda', beneficios y significatividad de la misma... formas de intervención del docente a fin de profundizar y avanzar en el conocimiento del sistema de escritura por parte del niño.

Finalmente se evidencia un *avance en las demandas* del equipo institucional, en ocasión de plantear otras necesidades de formación: *Nos interesaría poder abordar las otras opciones que no fueron seleccionadas en primer término: elaboración de carteleras y epígrafes.* A diferencia

de la instancia inicial, en esta oportunidad proponen el trabajo *de escritura de los niños por sí mismos de textos con varias líneas gráficas, es decir, más extensos que la palabra*, como son los epígrafes. Del mismo modo, se proponen avanzar desde una perspectiva institucional: de pensar en lo que sucede en la sala de 3 años a plantear la necesidad de *organizar institucionalmente* la propuesta de enseñanza, mencionando a la planificación anual (instrumento que no estaba presente en la práctica habitual) como un organizador de decisiones coordinadas entre todos:

Posibilidad de trabajar con todo el personal docente (por ejemplo, asistencia técnica con suspensión de clases) a fin de establecer acciones a seguir en cada sección con complejidad creciente y gradual evitando reiteraciones, contramarchas, superposiciones en las diferentes secciones. Poder elaborar planificación anual tentativa para cada sección. Comenzar con la asistencia técnica desde el inicio del ciclo lectivo estableciendo acuerdos y pautas a seguir.

La directora también analiza avances en sus intervenciones a partir de la propuesta de asistencia técnica:

Ahora leo la planificación de los docentes para saber lo que enseñan y para relacionar lo que realizan inter-salas, las analizo y luego entrevisto a los docente para volver a la planificación y revisarla. También, voy a las salas para 'ver' la planificación en acción.

IV- Caso 2. Asistencia técnica en una escuela primaria

El proceso de asistencia técnica que se relata aquí se desarrolla en una escuela primaria de la región XVII de la provincia de Buenos Aires. La escuela está ubicada en el sector céntrico de la ciudad. La Vicedirectora, la Orientadora Educacional del EOE y las dos maestras que tienen a su cargo primer año han participado del curso “Escribir en sala de 5 años y 1º año de Educación Primaria”.

Para este proyecto, la formadora realiza un total de diez asistencias técnicas con características y propósitos diferentes. En el siguiente cuadro, se resumen los encuentros:

Fecha	Tipo de AT	Propósito	Participantes	Trabajo no presencial del E.I.	Documentos producidos por la formadora
23/9	Entrevista inicial	Establecer acuerdos sobre la propuesta de trabajo	Equipo institucional: Directora y dos maestras de primer año	Selección y fundamentación de las situaciones didácticas a trabajar durante AT	Desgrabación de la entrevista y breve comentario
7/10	Encuentro	Planificación de la secuencia elegida: Recopilación de coplas y adivinanzas	Equipo institucional	Avance en la planificación de la situación didáctica seleccionada: selección de textos, distribución en el tiempo de las situaciones, relación con situaciones de escritura.	Informe del encuentro
14/10 y 26/10	Dos Encuentros	Planificación de las situaciones de lectura por parte del docente	Equipo institucional	Avance en la planificación: lecturas y problemas diferentes para niños en distintos momentos; situaciones de escritura; secuencia general.	Informe del encuentro
28/10	Observación de clase	Observar una situación de lectura por parte del docente	Maestras	----	Fragmentos de registros de clase con análisis
30/10	Encuentro	Volver a establecer acuerdos y discutir planificación en función de la observación realizada	Equipo institucional	Llevar al aula la situación planificada	Informe del encuentro
2/11	Encuentro	Evaluación de las maestras de la situación desarrollada en aula. Planificación de	Maestras	---	Informe del encuentro

		situaciones de lectura por sí mismo			
13/11 y 17/11	Observaciones e intervención en el aula	Observar e intervenir con las docentes en lectura por sí mismo	Maestras	Análisis del registro de clase aportado por la formadora. Responder evaluación de la AT	Registro de clase
23/12	Entrevista final	Evaluación de la asistencia técnica	Equipo institucional	----	Informe de la entrevistas final

1. Entrevista inicial

La entrevista se acuerda con la directora de la escuela y se desarrolla en la Dirección del establecimiento en horario escolar. Están presentes la directora, las dos docentes de primer año y la formadora. El clima de la entrevista es distendido, en parte, porque todas las presentes ya se conocen por haber compartido diferentes espacios de formación. Además, para el momento de realización de la entrevista, las docentes participan de un curso sobre situaciones didácticas en torno a la biblioteca que dicta la formadora en el CIE como parte de sus acciones como ETR.

Durante la entrevista, las docentes señalan algunos aportes de los cursos “Leer en sala de cinco y primero de E.P.” y “Escribir en el jardín de infantes y Primero de Educación Primaria”. En algunos casos, se trata de cambios que se introducen en situaciones que ya realizaban y, en otros, se trata de nuevas situaciones que se deciden incluir a partir de su conocimiento en los espacios de formación.

Las situaciones que ya implementaban y en las que introducen modificaciones, son las referidas a la “biblioteca del aula”. Los cambios realizados refieren a los propósitos de las situaciones didácticas, los criterios de selección de los materiales y las formas de trabajo con ellos.

En relación con *los propósitos de enseñanza*, manifiestan incorporar otros que hasta el momento no eran considerados. Por ejemplo, con la situación de préstamo de libros se buscaba que los niños leyeran por placer en sus casas y con sus familias. A partir de las situaciones analizadas en los cursos de formación, se reconoce la posibilidad de realizar intervenciones para promover avances en la lectura por sí mismos de títulos de libros que se seleccionan para el préstamo:

Ahora para mí es para que lean, que lean los títulos y bueno me tengo que sentar con cada nene con la ficha e ir complejizándolo para que ellos puedan ir también avanzando.

También se expresan avances en relación con *criterios de selección de los materiales a leer*. De seleccionar libros de acuerdo al tipo de letra o la brevedad de los textos, se pasa a considerar libros de autor, editoriales y colecciones recomendadas:

Eso también varió este año, cambiaron los tipos de cuentos, antes eran cortitos, no se buscaban editorial, ni autor...pero este año ya se buscaron colecciones, por ejemplo, los de Tomasito, los que estaban propuestos en el Diseño (se refiere al Diseño Curricular de Nivel Inicial).

Se modifican los *modos de organizar las situaciones*. Se pasa de situaciones en las que predomina la espontaneidad para proponer situaciones con claras intenciones didácticas y en las que se aprecia una mayor articulación entre los propósitos que se persiguen y las intervenciones del docente:

Antes se presentaban todos los libros juntos y se llevaban el que ellos querían, por el dibujo o porque los abrían o porque era el más cortito. En cambio, ahora, este año, se empezaron a presentar y a leerlos para que los conozcan y se interesen.

Reconocen y usan un conjunto de *situaciones didácticas que se pueden sostener con sentido por períodos continuados y extensos*. Se trata de situaciones donde la lectura y la escritura aparecen con claros propósitos comunicativos que son compartidos con los niños. Las docentes destacan la continuidad del trabajo con estas situaciones así como su extensión en el tiempo:

Trabajamos la agenda personal, la agenda de lectura, todos los meses (...) hicimos la agenda personal con los cumpleaños que estamos viendo de continuarlas, pero no sabemos si con los números telefónicos, las direcciones, estamos viendo qué otra utilidad le damos a esa agenda.

Valoran la importancia de *organizar la enseñanza en secuencias didácticas o proyectos*. Es interesante señalar que se trata de una modificación que parece haber requerido más tiempo que otras así como otras instancias de mediación, además de los cursos de formación,

Nosotras planificamos semanalmente y como que nos ayuda a organizarnos en esa actividad, vos ya sabés que tenés el 'proyecto de bichos' dos veces a la semana, la 'biblioteca del aula' los viernes, lo de la 'agenda' dos veces a la semana, entonces ya las actividades están medio organizadas.

Reconocen que es en el marco de situaciones didácticas con claros propósitos comunicativos donde los niños tienen oportunidades para avanzar en sus saberes acerca del sistema de escritura. Las docentes expresan que los cursos les aportaron posibles intervenciones para favorecer avances en los niños a partir de revisar las escrituras:

Tratamos de que ellos escriban como puedan, que lean lo que escriben, y ahí tratar de intervenir para que se den cuenta si usan todas las letras". (...) Volver a la lectura continuamente (...) Volver a lo que ellos escribieron en marzo o abril.

Efectivamente, revisar lo escrito permite iniciar un camino de reflexión sobre el sistema de escritura pero se necesitan otras intervenciones que propicien el avance de acuerdo a las conceptualizaciones de los niños. La diversidad de saberes supone diferentes formas de ayudar a que se produzcan. Es aquí donde se encuentran las preocupaciones de las docentes,

es decir, en *cómo intervenir con niños que tienen diferentes conceptualizaciones* para que avancen en el sistema de escritura:

...hay chicos que son muy buenos, algunos que entraron alfabetizados, y otros que no, ahí está el tema, cómo seguir con ese otro que entra como Coco⁸, como veíamos en el curso.

Tal como sucede en el Caso 1, la entrevista promueve reflexiones sobre aquello que se trabajó en instancias anteriores. Los cursos realizados han permitido que los docentes avancen en la construcción de criterios didácticos para pensar las situaciones de lectura y escritura: - prevén situaciones didácticas que se sostienen en el tiempo, por ello planifican a partir de secuencias didácticas y proyectos; - consideran propósitos de lectura y escritura claros desde la perspectiva de los alumnos. Pero también se relevan problemas que son necesarios retomar en el proceso de asistencia técnica. Por ejemplo, los modos de intervención que ayuden a producir avances en niños con diferentes conceptualizaciones sobre el sistema de escritura.

Luego de la entrevista, el equipo institucional selecciona para trabajar en el proceso de asistencia técnica las situaciones que aparecen a continuación. En cada caso, justifican la elección tal como ha sido solicitado por la formadora. (Recordemos que se trata de una selección situaciones aportadas por el formador en un documento y que han sido abordadas en los cursos mencionados) (Anexo I)

- Recopilación de coplas y adivinanzas.

Debido a los diversos niveles de conceptualización de nuestros alumnos esta propuesta nos permitirá abordar la lectura por sí mismos, anticipaciones, escritura y reescritura, utilización de borradores.

- Agendas de lectura, fichero e inventario bibliográfico.

En el contexto de estas situaciones ya implementadas en el aula, solicitamos otras posibles situaciones a abordar con aquellos alumnos ya alfabetizados.

Cabe destacar que las situaciones elegidas y su fundamentación son coherentes con aquello que las docentes y directivos manifestaron como preocupación durante la entrevista: la previsión de situaciones donde es posible intervenir de manera diferente de acuerdo a los

⁸ Refiere a un niño cuyas producciones están incluidas en los documentos de trabajo del curso “Escribir en el Jardín de Infantes y Primer año de EP”. Se trata de escrituras que consideran la arbitrariedad y linealidad de la escritura pero, en vez de letras, aparecen bolitas que no se diferencian entre sí.

conocimientos de los alumnos. Además, algunas de las situaciones elegidas significan una continuidad con respecto a lo que ya realizaban. Es decir, esperan mejorar situaciones que ya desarrollan y encontrar variaciones de manera tal que se puedan producir avances.

2. Primeros encuentros de AT: intervenir a partir de la planificación conjunta

Para organizar el trabajo con el equipo institucional, la formadora *prepara intencionalmente una breve devolución de la entrevista inicial que comunica* al inicio del segundo encuentro. En dicha devolución, procura destacar algunos aspectos que suponen avances respecto de prácticas anteriores y decide posponer la comunicación de otros para seguir trabajando durante el proceso de asistencia técnica.

Se evidencian avances en la práctica y que los mismos parecieran ser resultado de asistencia a capacitaciones y de trayectorias profesionales personales e institucionales, dado que el cuerpo directivo⁹ y ambas maestras han concurrido a instancias de formación relacionadas con la enseñanza de la lectura y la escritura.

Se observa cierta autonomía como equipo de trabajo, dado que hay buena comunicación entre las integrantes (vicedirectora y docentes de ambos primeros): se reúnen a diseñar situaciones didácticas e intercambian acerca de avances en la implementación de las situaciones planificadas.

Se acuerda con la situación didáctica seleccionada de 'recopilación de coplas y adivinanzas (u otro texto versificado breve)' dada la preocupación de las maestras referidas a cómo propiciar avances en los niños, tanto los que ya se apropiaron de la alfabetización del sistema de escritura como los niños que a ellas "les preocupan" porque aún no lo han hecho.

Informe del ETR 7/10

Para comenzar el trabajo de planificación de la secuencia didáctica seleccionada -recopilación de coplas o adivinanzas-, la formadora recupera y comenta los criterios didácticos expresados en el documento que había sido entregado a las docentes como posibles situaciones didácticas a ser trabajadas. Recordemos que en este documento se ofrece una síntesis de las situaciones didácticas que se pueden desarrollar en el marco de dicha secuencia, algunas de las cuales

⁹ En la entrevista la Sra. Vicedirectora hace mención a que la directora de la institución realizó el postítulo de Actualización Académica "Lectura y Escritura en la Alfabetización Inicial" -Resolución N° 114/05, DGCyE (2004-2006).

focalizan en la reflexión sobre el sistema de escritura. Es decir, *la formadora establece una articulación entre las necesidades expresadas por el equipo institucional y las posibilidades de enseñanza que ofrecen las situaciones didácticas seleccionadas.*

Luego, vincula la secuencia didáctica con el Diseño Curricular del nivel primario en el ámbito "Formarse como lector de literatura" y propone la lectura de los contenidos. De esta manera, *la formadora promueve la interpretación del Diseño Curricular para un uso más autónomo del mismo.*

Finalmente, propone la planificación compartida de la secuencia didáctica seleccionada. En esta instancia de planificación propone anticipar las situaciones didácticas que desarrollarán a lo largo de la secuencia. En el transcurso de esta tarea, la formadora advierte algunas preocupaciones de las docentes que merecen ser tenidas en cuenta. Estas preocupaciones y tensiones dan cuenta de los problemas didácticos¹⁰ a los que se enfrentan los docentes cuando deciden plantear en el aula determinadas situaciones.

Enunciamos algunas de estas preocupaciones que la formadora advierte durante el momento de la planificación:

- Diversidad de textos vs. control del grupo

Una de las primeras preocupaciones de las docentes refiere a qué textos leer: ¿diversidad de formas versificadas breves (como coplas, poemas, adivinanzas, etc.) o un solo subgénero? Señalan que con niños dispersos puede resultar beneficiosa la lectura de un solo subgénero. Pero la circulación de diversidad de textos puede permitir el conocimiento de obras variadas. La formadora advierte una tensión entre la necesidad de controlar el grupo y los propósitos de enseñanza, por lo que propone pensar en estos últimos a los fines de dirimir el problema. *La formadora interviene promoviendo que apelen a los propósitos didácticos que persigue la secuencia seleccionada para resolver el problema, es decir, qué se propone que los niños aprendan en dicha situación.* En este caso, si uno de los propósitos didácticos de la situación es que los niños conozcan variedad de textos, entonces la oferta de variedad de formas versificadas se hace necesaria para que aquello sea posible.

- Frecuencia de las lecturas vs. otras actividades planificadas

¹⁰ Nos referimos a problemas propios de la acción didáctica que justamente es importante identificar y conceptualizar. Junto con ello, el análisis de las condiciones de intervención didáctica y la elaboración de propuestas didácticas constituyen a la Didáctica específica en el orden de la acción (Bronckart, J.P; Schneuwly, B. 1996). Así mismo, el formador promoverá que los docentes avancen en el conocimiento didáctico para resolver esos problemas y construyan conceptos y criterios más generales para futuras situaciones en las que reaparezcan.

Otra preocupación de las docentes es qué tiempo dedicarle a las situaciones de lectura por parte del maestro, situaciones ubicadas al inicio del proyecto para que los niños se familiaricen con el género. Al principio, proponen leer una o dos veces por semana para no alterar la planificación de otras actividades. La formadora recupera nuevamente el sentido de estas primeras lecturas como condición didáctica: leer diversidad de formas versificadas posibilita el conocimiento de un amplio repertorio de obras y la construcción de criterios de selección. *La formadora repone así los propósitos didácticos y comunicativos de la situación destacando la importancia de la inmersión en el género a partir de la lectura frecuente de los textos previstos como condición didáctica necesaria.* Propone graduar las lecturas de manera tal que en la primer semana el maestro lea formas versificadas todos los días, la semana siguiente puede hacerlo cuatro días, para luego continuar la situación con frecuencia de dos o tres veces por semana.

Para el lapso en que la formadora no estará presente en la institución, *prevé un conjunto de actividades no presenciales para proponer al equipo institucional* en vistas al siguiente encuentro de asistencia técnica. Con esta propuesta, la formadora intenta profundizar el espacio de trabajo colectivo entre docentes y directivos, vinculado exclusivamente a decisiones didácticas de manera tal que avancen en su autonomía. Así mismo, delimita los problemas que tendrán que resolver antes de desarrollar la secuencia en las aulas. Propone: seleccionar coplas, adivinanzas, nanas y poemas; establecer la duración de la secuencia; pensar en la variedad de las situaciones de lectura y escritura (se proporcionó un ejemplo); pensar en las posibilidades de realizar una secuencia didáctica; anticipar posibles situaciones de escritura en el soporte cuaderno (¿qué puede quedar registrado en el cuaderno?)

En el segundo encuentro de asistencia técnica, el equipo institucional comunica a la formadora el trabajo realizado y las decisiones: comentan los libros elegidos para la secuencia así como la forma en que los buscaron y adquirieron y muestran el diseño didáctico realizado.

La planificación la realizaron día a día a partir de un cuadro por semana. Cada semana se destina al trabajo de un tipo de forma versificada: la primera a coplas, la segunda a adivinanzas, la tercera a poesías. Se transcribe la planificación de la primera semana:

COPLAS

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
El maestro lee tres coplas	El maestro lee tres.	El maestro lee tres.	El maestro lee tres.	El maestro lee tres.
Se memoriza una.				
Traer de la casa			Un niño de cada mesa lee a los compañeros.	Copia de la copla que más me gustó.

una copla				
-----------	--	--	--	--

Como se puede notar, el equipo institucional da cuenta de un rasgo de autonomía compartida que ya se había evidenciado en la entrevista inicial y que la formadora potencia y promueve con su propuesta. Las docentes y el directivo se reunieron en horario extraescolar para discutir la planificación de la secuencia elegida. Esto permite que la formadora pueda poner en discusión algunos problemas que observa cuando los docentes comunican las decisiones. Algunos de estos problemas son advertidos por los mismos docentes y los explicitan a la formadora. Otros, en cambio, son notados por la formadora y los vuelve objeto de discusión en este momento.

El problema que las docentes se plantean es quién elige qué leer. Decidir quiénes eligen los textos que los alumnos van a conocer y recordar es una de las preocupaciones que las docentes plantean al momento de continuar la planificación¹¹. Las opciones que proponen son votación por los alumnos o decisión por parte de ellas. *La formadora propone pensar en los efectos y los sentidos de esas decisiones* además de proponer criterios que consideren autores, temáticas, subgéneros.

La formadora reformula el problema planteado, cuándo se lee cada subgénero. Advierte que las docentes establecen límites muy precisos en el trabajo con las distintas formas versificadas. Por ejemplo, se lee una semana un solo tipo de texto. La formadora comenta las razones brindadas por los docentes acerca de esta decisión:

“Para no mezclar porque con sus alumnos, principalmente los del turno de la tarde, es más difícil porque son más inquietos”; “porque así les queda más claro qué es una adivinanza, una copla”.

Informe de ETR 14/10

En estas respuestas se puede interpretar el privilegio que las docentes otorgan a la necesidad de controlar al grupo (“son más inquietos”) por encima de la lectura de diversidad de textos; a la vez que la necesidad de fragmentar (“para no mezclar”) bajo el supuesto de que su aislamiento facilita la posibilidad de comprensión. Un criterio opuesto sería considerar que la diferenciación de subgéneros puede operar por contraste, a través de un proceso de coordinación de semejanzas y diferencias.

¹¹ Cabe aclarar que conocer y recordar algunos de los textos leídos por el maestro es una condición para que los alumnos que están aprendiendo puedan enfrentar problemas de lectura: entre un conjunto de coplas escritas los alumnos deben interpretar dónde dice aquella copla que conocen (en otros términos, dónde dice lo que se sabe que está escrito). La selección de las coplas en relación con los conocimientos de los alumnos es una variable fundamental para que la situación didáctica pueda plantear problemas de lectura.

A efectos de que los alumnos puedan interactuar con diversidad de géneros la formadora planifica con las docentes espacios de intercambio con otros grupos de primer año que realizan la misma secuencia pero con lectura de adivinanzas. Dicha situación privilegia además el propósito comunicativo de compartir los textos memorizados con otros.

Para la segunda semana de trabajo con poesías, las docentes planifican una serie de actividades para realizar en el cuaderno. Las mismas se incluyen en el siguiente cuadro:

POESÍA

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
<i>El maestro lee dos poesías.</i>	<i>El maestro lee dos poesías.</i>	<i>El maestro lee dos poesías.</i>	<i>El maestro lee dos poesías.</i>	<i>El maestro lee dos poesías.</i>
<i>“La plaza tiene una torre”.</i>	<i>“Se mató un tomate” E. Bornemann</i>	<i>“Estaciones” y “Diente flojo” de M. Elena Walsh</i>	<i>“El sapito glo glo glo”</i>	<i>Intercambio entre los dos 1º en el turno tarde e intercambio de 1º a 2º en el turno mañana.</i>
<i>“La mona Jacinta”</i>	<i>(“...”)</i>	<i>En el cuaderno:</i>	<i>“La familia” de Guillen”</i>	
<i>En el cuaderno:</i>	<i>En el cuaderno:</i>	<i>Los niños dibujan al gusano en cada estación y leen cada fragmento referido a las estaciones</i>		
<i>Copia de fragmentos finales de la poesía.</i>	<i>Listar los vegetales que aparecen en la poesía</i>			

La formadora analiza la propuesta junto a los docentes y propone repensar lo planificado para los cuadernos considerando otras situaciones de escritura que articulen propósitos didácticos y comunicativos. Por ejemplo, listar coplas, adivinanza y poesías que se van leyendo para que el cuaderno funcione como agenda para recuperar lo leído. Además, pueden ser aprovechadas como situaciones de copia con sentido y lectura por sí mismos.

Para el siguiente encuentro, la formadora propone planificar las situaciones de lectura por sí mismos de coplas. En este caso, también decide tareas diferenciadas de acuerdo a los roles. A las docentes, les propone pensar la planificación específica de las situaciones de lectura: seleccionar textos según las conceptualizaciones de los niños, previsión de intervenciones para permitir avances; formas de organización del aula. Al directivo, le propone pensar la secuencia en general.

Cabe notar que, mientras se realizan estos encuentros de planificación, las docentes ya están desarrollando situaciones de lectura por parte del maestro por lo que la formadora comparte una clase junto a las docentes. En ella, observa la necesidad de abordar con los maestros intervenciones que propicien el trabajo con el género particular.

Al finalizar la clase, la vicedirectora le comunica a la formadora el deseo de interrumpir el desarrollo de la asistencia técnica por diversas razones: la discontinuidad de días de clases¹², el inicio del proyecto de articulación con el nivel inicial y la necesidad de trabajar más intensamente con los niños que aun no estaban alfabetizados para ese momento del año. Agrega que la decisión fue acordada con la directora del establecimiento y las docentes involucradas en la secuencia.

Frente al inesperado planteo, la formadora se pregunta por las razones que llevan al equipo institucional a plantear el abandono del proceso de asistencia técnica siendo que hasta el momento habían evidenciado un gran compromiso con la tarea asumida. Así mismo, se pregunta por qué no podían ver que la propuesta podía resolver los mismos problemas que los llevaban a querer abandonarla.

La formadora decide solicitar un encuentro para establecer nuevos acuerdos que permitan la continuidad del trabajo. En dicho encuentro hace las siguientes devoluciones:

Destaca favorablemente el trabajo que las docentes están realizando, en términos de diseño de las situaciones y de implementación de las mismas.

Propone recortar tiempo de inmersión en el género y comenzar con las situaciones de lectura por sí mismo.

Ofrece la planificación de una situación didáctica de lectura por parte del maestro donde se intentan superar algunos de los problemas evidenciados en la observación de clase.

Informe del ETR 30/10

¹² Se refiere al alargamiento del receso invernal por razones sanitarias.

Al siguiente encuentro, las docentes comentan a la formadora la implementación de la situación que les había sugerido. Allí realizan algunos comentarios que revelan un entusiasmo renovado ya que ven algunos avances en los alumnos. La formadora transcribe los comentarios:

Luego de leerla los chicos enseguida me dijeron que tiene rima. Al grupo de la mañana, que yo pensé que les iba a costar más, no fue así, fue al revés, al grupo de la tarde le costó más darse cuenta en lo que les preguntaba. Por ejemplo, cuando pregunté (lee la intervención) ¿quién se pregunta 'quién sabe por qué paso?' algunos nenes me dijeron que el caballero y una nena dijo el autor, el que escribió la poesía, porque el caballero es el que pasó. También se dieron cuenta del "su", su torre y su balcón... y decían que dice "su" porque es del caballero.

Informe del ETR 13/11

En la segunda parte del encuentro, comentan la planificación de situaciones de lectura por sí y solicitan a la formadora que ella intervenga con los niños que aun no leen convencionalmente.

La formadora propone pensar de manera conjunta distintos problemas de lectura según las posibilidades lectoras de los alumnos tales como la selección de los textos, intervenciones posibles, formas de agrupamiento de los niños.

3. Evaluar el proceso de Asistencia Técnica

Al finalizar la Asistencia Técnica, los docentes evalúan la propuesta a partir de la elaboración de un material escrito solicitado por el formador. En ese documento es posible apreciar que destacan claramente las acciones formativas desarrolladas que les han permitido promover avances en sus conocimientos. Se refieren a:

- La posibilidad de pensar intervenciones nuevas y específicas para niños que aun no leen convencionalmente:

Por lo general, yo no sé antes cómo hacían en primero con la lectura pero al hacer con coplas y trabajar y pensar en cada uno, en cada grupo con su nivel me parece que ahí ya estás pensando otro tipo de intervención que no sé si lo pensabas tanto antes.

- La importancia de considerar algunas variables didácticas fundamentales tales como, las formas de agrupamiento y su vinculación con los problemas que se les proponen a los alumnos en relación con los materiales de lectura. Es decir, en este caso pueden pensar en

organizar la clase en equipos, de acuerdo a niveles de conceptualización próximos con materiales de lectura diferentes:

Ahora tenés que pensar primero cómo los sentarías, cómo harías el grupo de tres y también qué texto le vas a poner al chico, al grupo.

- Usar el Diseño Curricular con otra mirada como fuente de consulta que permite orientar las prácticas de enseñanza:

Viste que yo te decía, tuve que volver a leer el diseño, a las secuencias que ya estaban armadas, rever contenidos.

- Destacan el haber tenido la posibilidad de planificar con otros y haber contado con acompañamiento en el aula:

A mi me gustó el planificar juntas, había cosas que a nosotras se nos escapaba o teníamos dudas.”; “cuando son dos las personas en el salón “podes llegar a cada chico.

Respecto a la decisión de las docentes de no continuar con la AT, especialmente con el desarrollo de la secuencia didáctica en el momento de lectura por sí mismo, la capacitadora pregunta los motivos que justifican esta decisión. Las maestras argumentaron que el tiempo que disponían era el motivo que las llevaba a interrumpir el desarrollo de la secuencia, *que tenían muchas cosas por cerrar, muchos proyectos por finalizar*. De allí que lo que les gustaría para el próximo año es comenzar a principio de año.

La vicedirectora que estuvo involucrada al comienzo debió asumir, por ausencia de la directora, la responsabilidad de gestión institucional motivo por el cual no pudo participar de manera sistemática de los encuentros. En la evaluación da cuenta de la necesidad de analizar estos temas desde su función:

Lo que me gustaría que me aporte, que me aportó, es cómo ayudarlas a ellas que después por el tema que directora está de licencia no pude mucho, me hubiese gustado estar más en el salón con ellas, cómo guiarlas, cómo continuar, porque por ahí si nos estás vos (refiriéndose a la formadora) y ellas se acercan a mi cómo continuar, en cuanto a las intervenciones.

Comentarios finales

El Proyecto “Asistencias Técnicas en el marco de la Alfabetización Inicial” se propuso profundizar con equipos institucionales de escuelas y jardines de infantes algunos contenidos trabajados en instancias previas de formación, a la vez que analizar una modalidad de asistencia técnica en las instituciones a partir de casos que abordan la enseñanza de la lectura y la escritura.

Los dos casos analizados en profundidad, así como los numerosos informes y documentos recogidos en las experiencias de todos los formadores que participaron del proyecto, ponen en evidencia que no hay respuestas únicas y válidas para cualquier situación y contexto. La historia previa de trabajo de los equipos institucionales, los conocimientos compartidos en el interior del equipo y con el formador, el tipo de relación que el formador establece y el compromiso por aprender de los docentes parecen ser algunos de los factores que inciden en la construcción de conocimientos en torno a las prácticas de enseñanza.

Como hemos analizado en los casos, las formadoras despliegan diversas estrategias formativas para comunicar contenidos que permiten profundizar las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura, en el marco acuerdos que se establecen y renegocian durante el proceso de asistencia técnica.

En este complejo proceso, pueden relevarse estrategias comunes posibles de generalizar y otras que difieren según el contexto de la asistencia técnica y los estilos del formador. Algunas de las estrategias comunes -probadas en numerosas instancias de formación- se destacan por su valor formativo. En ambos procesos las formadoras:

ofrecieron propuestas didácticas diseñadas y probadas en otros contextos,

- planificaron junto con los equipos institucionales,
- observaron clases y asumieron la clase como si fueran las docentes para luego analizarlas,
- ofrecieron bibliografía y la discutieron junto con los docentes,
- establecieron articulaciones con los Diseños Curriculares,
- recomendaron y acercaron textos de calidad literaria para leer a los niños,
- recuperaron materiales documentales de cursos de capacitación anteriores en los que los equipos institucionales habían participado para profundizar sobre algunos contenidos,
- ofrecieron registros de clase, secuencias o situaciones didácticas y promovieron reflexiones sobre el sentido y los propósitos de esas propuestas,
- analizaron producciones de los alumnos en el marco de las situaciones de enseñanza.

Estas intervenciones se desarrollaron tanto para hacer observables algunos problemas como para buscar algunas respuestas a interrogantes formulados por los mismos docentes. Así mismo, las intervenciones procuraron atender los conocimientos de los docentes sobre los contenidos didácticos que se abordaban y la experiencia de trabajo institucional con dichos contenidos. Por ejemplo, en el *Caso 1* el formador presenta un modelo de planificación y progresivamente delega esta instancia en el equipo institucional a medida que se avanza en el proceso de asistencia técnica. En el *Caso 2*, desde el inicio, el formador propone como instancia de trabajo no presencial al equipo institucional la elaboración de la planificación de la propuesta didáctica y a partir de ella, plantea su ajuste y revisión. En ambos casos, se trabaja sobre la planificación pero desde intervenciones diferentes considerando la experiencia de cada equipo en las situaciones a abordar. En los dos recorridos, procuran avanzar en un proceso de producción reflexivo, orientado a que los grupos puedan ejercer dicha práctica con creciente autonomía.

El momento, la forma y el contenido específico de cada una de estas intervenciones estuvieron fuertemente vinculados a la posibilidad de las formadoras de identificar y conceptualizar los problemas didácticos en los distintos escritos que documentaban la práctica, en las observaciones de las clases y en el diálogo con el equipo institucional. Las orientaciones que brindaron, las propuestas que ofrecieron y las intervenciones directas que realizaron fueron posibles por sus conocimientos profesionales respecto de la didáctica específica, es decir, la Didáctica de la Lectura y la Escritura.

No es posible establecer en los procesos de asistencia técnica caminos únicos y certeros. Tal como se ha expuesto en los casos analizados, las condiciones didácticas e institucionales ya existentes enmarcaron y tuvieron incidencia en las intervenciones realizadas. Pero aun en la imprevisibilidad de estos procesos, nos interesa destacar algunos rasgos planificados desde el dispositivo inicial que consideremos pueden resultar fructíferos para seguir pensando estos espacios de formación.

El inicio de la asistencia técnica con la administración de una entrevista diseñada permitió al formador indagar particularidades de la práctica escolar a partir de las cuales tomar decisiones en el comienzo de la tarea, decisiones que se fueron ajustando a medida que avanzaba el proceso de interacción formativa. A partir de los datos recogidos en la entrevista, resulta clave para el formador el análisis de las prácticas relatadas y del tipo de problemas y preguntas que pueden formular los docentes sobre las mismas. Como señala Nemirovsky (2001) *lograr plantear dudas es ya un dato de avance porque implica la posibilidad de puntualizar problemas y asumir la necesidad o el deseo de abordarlos* (Nemirovsky, 2001:55). En este sentido, consideramos que las entrevistas fueron una parte muy importante del dispositivo diseñado.

El trabajo del formador con equipos institucionales conformados por al menos un directivo y un docente propuso un espacio para la discusión entre colegas y la creación de condiciones para el sostenimiento de la propuesta de trabajo en las aulas involucradas. Como señalan estudios actuales acerca de las particulares condiciones del trabajo docente, la tarea de enseñanza suele desarrollarse en aislamiento y estas condiciones conllevan ciertos riesgos:

Esta práctica social aislacionista provoca que el discurso sobre la propia actividad en el marco de la profesión se desarrolle habitualmente en ausencia de la práctica, lo que, aparte de los riesgos de disfrazar la verdad que, con frecuencia, suscita, provoca que el referente que se comparte entre los profesionales que trabajan unos junto a otros sea el mismo sólo en apariencia, lo que limita poderosamente el alcance del análisis sobre sus modos de hacer y, consecuentemente, las posibilidades de transformarlos. (Ruiz Bikandi, 2006:223)

En este sentido, el dispositivo se ocupó de generar algunas condiciones para superar el aislamiento, abrir espacios de discusión entre colegas desde sus diferentes funciones -a partir de materiales documentales que recogieron datos de la práctica o su observación directa- a fin de ampliar el análisis sobre los modos de hacer para su transformación.

La articulación con cursos de capacitación anteriores definieron, en cierta medida, los contenidos a abordar. La coordinación entre propuestas formativas y su continuidad se consideran condiciones fundamentales para que el crecimiento profesional resulte posible. El anclaje del proceso de asistencia técnica en contenidos desarrollados previamente en otros espacios formativos, permitió seguir profundizando en los contenidos didácticos pero re-contextualizados en el propio medio escolar. En palabras de Lerner, Stella y Torres

Los contenidos didácticos deben ser recurrentemente visitados – analizados en el marco de diferentes actividades, a partir de diversos interrogantes y contando con conocimientos que antes no se tenían- para llegar a definirlos de manera gradual, lo cual ayuda a actualizarlos en las distintas situaciones de enseñanza en que su reutilización es pertinente, y a adecuarlos a las particularidades de cada una de ellas. (Lerner, Stella y Torres, 2009:55)

La posibilidad de volver sobre los mismos contenidos en más de una oportunidad y en diversas situaciones de interacción formativa (análisis de registros de clase, relatos de situaciones didácticas, lectura de bibliografía, planificación de la situación didáctica, desarrollo y observación de la clase, etc.) brindó nuevas oportunidades para profundizar su sentido y plantear prácticas cada vez más pertinentes y autónomas.

En relación a lo expuesto, **la asistencia técnica diseñó una acción consensuada: no se trató de una propuesta de trabajo definida solo por el formador ni de libre elección del equipo institucional.** Se organizó a partir de un conjunto de situaciones didácticas ofrecidas por el formador que recuperan algunas de las situaciones de lectura y escritura analizadas en instancias previas de formación. Se trata de prácticas de enseñanza ya estudiadas y probadas en las que es posible reconocer y prever las condiciones didácticas más convenientes, la interpretación de las relaciones entre las propuestas del maestro y las posibilidades de los alumnos, el sentido y calidad de los materiales escritos que circulan en el aula, etc. El valor de abordar el análisis de este tipo de situaciones validadas

(...) aminora las inquietudes que se generan al intentar cambiar prácticas arraigadas, permite elaborar respuestas concretas para los problemas con los que los docentes tendrán que enfrentarse y contribuye así a configurar un nuevo marco de referencia para la acción en el aula. Al mismo tiempo, el análisis de este repertorio de situaciones didácticas lleva a problematizar la propia práctica y a tematizar los supuestos subyacentes en ella. (Lerner, Stella y Torres, 2009: 57).

En el marco de la continuidad de las propuestas formativas, el conjunto de situaciones didácticas ofrecidas mediaron entre las necesidades de la institución y los problemas relevados por el formador. Permitieron profundizar en un contenido fundamental de la alfabetización inicial - situaciones de enseñanza donde los alumnos leen y escriben por sí mismos- al mismo tiempo que privilegiar las decisiones de los docentes respecto de qué situaciones didácticas seleccionar para trabajar con sus alumnos.

El conjunto de situaciones didácticas ofrecidas y las intervenciones de los formadores en relación a ellas permitieron comunicar a los docentes criterios didácticos centrales y categorías de análisis propias de la Didáctica de la lectura y la escritura en la alfabetización inicial; marco conceptual indispensable para planificar, poner en acción y problematizar la enseñanza. En los casos analizados, se profundizó especialmente en el análisis propósitos didácticos y sociales de las propuestas didácticas, criterios de selección de materiales y en las relaciones entre las intervenciones del maestro y de los niños en las situaciones de enseñanza.

En el marco de un proceso continuo de formación profesional, se destaca el lugar de la escritura como vía privilegiada para la reflexión sobre la práctica. Las producciones escritas a propósito de la acción didáctica, tanto de los docentes como de los formadores para objetivar y analizar clases y encuentros (justificación de decisiones, planificaciones, registros de clases, informes, entrevistas transcritas y analizadas, etc.), resultaron centrales para

*tematizar*¹³ la acción didáctica. Se trata de (...) *instrumentos de objetivación de la práctica, como recurso que permite tomar cierta distancia de la acción en el aula (y en el espacio de formación) para observarla mejor...* (En Lerner, 2009:54), a través de los cuales es posible abordar (...) *todos los problemas de contenido y no necesariamente en forma separada* (Weisz, 1989. En Lerner, 2001:40). El esfuerzo de escribir -tanto para docentes como para formadores- exigió retomar decisiones y prácticas realizadas, reflexionar sobre ellas de forma individual o en interacción con otros y volver al campo de práctica profesional con una acción cada vez más reflexiva.

La evaluación del proceso de formación a partir de un informe del equipo institucional permitió a todos los involucrados –formador y docentes- analizar en qué medida la asistencia técnica se conceptualizó como propuesta formativa. A través de este informe de evaluación, los docentes dieron a conocer qué contenidos consideraron mejor comprendidos, cuáles fueron las mejores condiciones para abordarlos, qué resulta necesario seguir profundizando.

La experiencia de asistencia técnica documentada y analizada nos permite pensar que

...el trabajo del formador es acompañar a los docentes en el desarrollo de su tarea, promoviendo tanto la transformación de su práctica cotidiana como la construcción progresiva de una concepción didáctica explícita desde la cual planificarla y analizarla. Se trata de trabajar con el “maestro en acción”, reflexionando sobre lo que necesita pensar antes, durante y después de la clase. (Lerner, Stella y Torres, 2009:75).

Las condiciones enunciadas en este documento intentan aportar en este sentido.

¹³ El concepto de de *tematizar* la acción didáctica, explicitado por Weisz luego de numerosas experiencias de formación, a propósito de la inclusión de los registros de clase en los procesos de capacitación convalida el lugar central que tiene el análisis que parte de la práctica documentada para explicitar las hipótesis didácticas subyacentes. “Consiste en observar la práctica del aula como un objeto sobre el cual se puede pensar. Es un instrumento de formación que va en dirección contraria a la tradicional visión aplicacionista de formación de profesores. La visión aplicacionista ofrece al profesor un conjunto de ideas y conceptos teóricos que se espera que él aplique en su práctica profesional. Cuando proponemos la *tematización de la práctica como eje de trabajo de formación de docentes*, no estamos evidentemente negando el valor del conocimiento teórico (...). Muy por el contrario. Lo que proponemos es tomar al maestro capaz de desentrañar la/s teoría/s que guía/n la práctica pedagógica real (...). El desvelamiento de esas teorías en numerosas situaciones de observación y análisis de la práctica de la clase es el más sólido instrumento para formar el tipo de profesional que precisamos y que lo han llamado como práctico-reflexivo” (Weisz, 2000).

BIBLIOGRAFÍA

- Bronckart, J.P.; Scheneuwly, B. "La didáctica de la lengua materna: el nacimiento de una utopía indispensable", en *Textos de la didáctica de la lengua y de la literatura*. Barcelona: GRAO. 1196
- Lerner, D. *El quehacer en el aula como objeto de análisis. Textos*. (La formación del profesorado). Barcelona: Grao. 2001
- Lerner, D.; Stella, P. Torres, M. *Formación docente en lectura y escritura. Recorridos didácticos*. Buenos Aires: Paidós. 2009
- Nemirovsky, M. *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños*. Buenos Aires: Paidós. 1999
- Nemirovsky, M. "Leer no es lo inverso de escribir", en *Teberosky, a. y Tolchinsky, I. más allá de la alfabetización*. Buenos Aires: Santillana. 1995
- Nemirovsky, M. *Evolución de las preguntas, evolución de las respuestas*, Monografía La formación del profesorado, textos de la lengua y la literatura. España: Graó. 2001
- Weisz, T. "Descripción del proyecto 'Trabajo de alfabetización con multirrepitentes'", en *Ferreiro, Emilia (coord.) Los hijos del analfabetismo. Propuestas para la alfabetización escolar en América Latina*. México: Siglo XXI. 1989
- Weisz, T. *Projeto "Por uma alfabetização sem fracasso": Formando o professor práctico-reflexivo*. Panel "Experiencias de Formación Docente", Foro Gestión de la transformación educativa: requerimientos de aprendizaje para las instituciones. Serie de publicaciones de IIPE-Unesco: Bs As. 2000
- Weisz, T. Descripción del proyecto "Trabajo de alfabetización con multirrepitentes", en *Ferreiro, Emilia (coord.) los hijos del analfabetismo. Propuestas para la alfabetización escolar en América latina*. México: Siglo XXI. 1990
- Ruiz Bikandi, U. "La salida del topo: caminos de transformación práctica en un proceso formativo. Análisis de una entrevista", en Camps a. (coord.) *diálogo e investigación en las aulas. Investigación en didáctica de la lengua*. España: Graó.. 2006

Anexo I

Situaciones didácticas para jardines y escuelas

➤ **Agendas de lectura y fichas**

Contexto donde tienen sentido:

Las fichas de lecturas tienen el propósito de organizar el acopio y circulación de los libros de la biblioteca. Las agendas de lecturas se utilizan para organizar en el tiempo la lectura por parte del docente¹⁴.

Entendemos que la biblioteca del aula puede estar conformada por una pequeña selección de libros que circulan en la sala/aula, que *los alumnos tienen posibilidades de explorar y escuchar leer a través de la voz del docente* de forma permanente.

Situaciones posibles:

Lectura por sí mismo, Escritura por sí mismo y Copia con sentido en las que se puede interpretar y producir textos de diferentes extensiones -palabras, enunciados breves y textos completos- ya que se leen y se escriben el nombre propio y propio nombre de otros, títulos de los cuentos, datos de tapas y contratapas, comentarios y recomendaciones.

Podrían proponerse diversas agendas y fichas: agendas y/o cronogramas de lo que la docente prevé leer en cierto lapso de tiempo (puede ser colectiva y/o personal que queda pegada en los cuadernos), fichas personales de lectura en las que copian datos del libro leído y escriben por sí mismo comentario de lo leído, fichas para el registro de préstamo.

En este mismo contexto se podría incluir la producción del catálogo completo de la biblioteca del aula y su lectura para control como así también la realización de una Encuesta de lectura de los libros conocidos por los niños destinada a otros miembros de la comunidad.

➤ **Recopilación de coplas y adivinanzas (u otro texto versificado)**

Contexto donde tiene sentido:

Leer para escribir una recopilación de coplas, adivinanzas (u otros textos versificados¹⁵) en el marco de la Biblioteca.

¹⁴ Para producir de agendas de lectura no es exclusivamente necesario el funcionamiento de la biblioteca del aula/sala, el docente puede planificar situaciones de lectura con continuidad dentro del aula y proponer a los niños organizarlas a lo largo del tiempo.

Los niños *exploran y escuchan leer a través de la voz del docente* sobre un género específico de forma permanente y durante un lapso importante de tiempo. Se disfrutan, comparten, aprenden de memoria algunos textos versificados.

Situaciones posibles:

Lectura por sí mismo, escritura por sí mismo y copia con sentido. En esas situaciones se puede localizar e interpretar y producir textos que se saben de memoria por lo cual, en el caso de la escritura, no se agrega el problema de resolver la composición de un texto. La recopilación puede estar destinada a la producción de una Antología para la biblioteca del jardín o de la escuela (en este caso se puede producir la tapa, la contratapa y el índice del libro), a la producción de una Cartelera para el patio o un Cuaderno “viajero” que circula entre las familias. En este mismo contexto, parte de la Recopilación puede ser leída a en voz alta a otros niños de la institución, incluso pueden prepararse la lectura para grabar y regalar a otros.

En los cuadernos o agendas podrán registrarse listas de nombres de coplas u otros que van conociendo, acuerdos referidos al proyecto, coplas u otros que han aprendido de memoria para la posterior selección, otros.

➤ **Producción de cartelera de informaciones interesantes**

Contexto donde tiene sentido:

Leer informaciones interesantes en el marco de la Biblioteca y publicarlas en una cartelera

Los niños *exploran textos informativos y escuchan leer a través de la voz del docente* informaciones que llaman la atención y/o datos curiosos sobre diversos campos del conocimiento (animales, plantas, astros, culturas ancestrales, costumbres de diversas lugares del planeta, inventos y descubrimientos, juegos de niños de distintas épocas y lugares, otros). Es decir, luego de cierto tiempo de haber conocido algunas informaciones interesantes sobre determinado campo se seleccionan algunos para compartir con otros.

Situaciones posibles:

Lectura por sí mismo, Escritura por sí mismo y Copia con sentido. En estas situaciones se puede localizar e interpretar palabras o enunciados breves en títulos de libros, capítulos, índices, rótulos y epígrafes, pueden producir títulos y rótulos por escritura por sí mismo y por copia con sentido como también pueden producir por sí mismos o por dictado al docente los textos que comunicarán en la cartelera y/o seleccionar alguno para

¹⁵ Tantanes, colmos, canciones, poemas.

comunicarlo directamente sin ninguna transformación. Como textos intermedios para la producción final se puede proponer toma de notas y escritura de rótulos a realizarse colectivamente o en pequeños grupos. En los textos finales que se publicarán será conveniente reflexionar acerca de la relación entre texto e imagen que lo complementa.

Algunas notas y rótulos podrán producirse en los cuadernos, como así también los nombres de lo que van conociendo.

Anexo II

Entrevista inicial. Pautas para su administración.

Nos interesa relevar:

- Qué les aportó el curso en las diferentes posibilidades.
- Qué situaciones didácticas pudieron ser llevadas al aula. Cómo sucedió y sucede esta implementación.
- Cuáles situaciones no. Por qué. En qué residen las dificultades o impedimentos.
- Cómo suponen los docentes y directivos que una AT podría ayudarlos, qué suponen que deberían profundizar en esta instancia de capacitación, qué problemas se le presentan al gestionar la situaciones con los alumnos.
- Recorrido de la formación continua del docente.

Para ello proponemos las siguientes preguntas que pueden ser estas u otras, en este orden o en el que permita relevar mejor estos datos.

	Pregunta	Propósito
1)	¿Qué les parece que les aportó el curso “Escribir en el jardín de infantes y primero de EP”?	Pregunta general para que el entrevistado comience a hablar de aquello que le resultó más significativo del curso. Puede tratarse de bibliografía, momento para compartir con otros colegas, encuentro con el capacitador, reflexión sobre la propia práctica, situaciones trabajadas, posibilidad de planificar la primer parte del año, etc.
2)	<p>Ustedes fueron al curso, allí leyeron bibliografía, analizaron las distintas situaciones, intercambiaron experiencias con otros...Después, acá en el jardín/la escuela, ¿qué sucedió? Sabemos que una cosa es lo que vemos en un curso y otra cosa no exactamente igual es decidir qué enseñar en la escuela.</p> <p><i>Para el docente:</i></p> <p>¿Pudiste desarrollar en el aula alguna de las situaciones trabajadas durante el curso?</p> <p>¿Hubo algo del curso que facilitara que te animes a llevarla a la práctica?</p>	Pregunta sobre las situaciones que SÍ implementó en el aula: factores que incidieron (del curso, de la institución); dificultades

<p>¿Hay algo de tu institución que facilitó que pudieras implementar esa situación?</p> <p>¿Algo te llamó la atención, te sorprendió, te dejó pensando cuando la realizaste con tus alumnos? ¿Cuáles fueron las dificultades, problemas, obstáculos que aparecieron? (en el aula , en la institución)?</p> <p>¿Seguís haciendo alguna de esas situaciones? ¿Dejaste de hacer alguna? ¿Empezaste a hacer alguna que no hiciste al principio? ¿Cuáles? ¿Por qué?</p> <p>¿Cuáles? ¿Probaste por primera vez hacerlas así o ya las venías trabajando de igual manera o de manera similar?</p> <p>En función de lo que dijiste, de lo que acabás de contar, qué sería lo más “necesario” seguir profundizando en una instancia de asistencia técnica para que puedas seguir enseñando cada vez mejor.</p>	<p>que tuvo que enfrentar; continuidad y sostenimiento en el tiempo.</p> <p>Ver si, en el caso de venir realizándolas en el aula, el curso le permitió advertir alguna diferencia en relación con lo que el proponía.</p> <p>Esta pregunta pretende relevar qué piensan los maestros que sería necesario abordar en instancias de AT. Además. conocer qué reconoce como problemas - esto nos ayudaría a coordinar necesidades de ellos y nuestras.</p>
--	--

<p>3)</p>	<p><i>Para el docente:</i></p> <p>Vos mencionaste x, y, z, situaciones fueron trabajadas en el curso y las desarrollás en tu sala/aula. ¿Cuál es tu opinión acerca de las restantes situaciones? ¿Hay algo que hace que decidas no desarrollarlas?</p> <p>¿Crees que si hubieses tenido algún apoyo extra, las hubieses podido llevar a la práctica?</p> <p>¿En qué pensás que debería consistir ese apoyo?</p> <p><i>Para el director:</i></p> <p>¿Cuáles de las situaciones trabajadas pensás que presentan dificultades al momento de ser llevadas al aula? ¿Cuáles? ¿Por qué considerás que esto es así?</p> <p>¿Hay algo de la institución que hace no sea posible...?</p> <p>¿ Qué sería “necesario” seguir profundizando en una instancia de asistencia técnica para incluir en la planificación estas situaciones?</p>	<p>Preguntas sobre las situaciones que NO implementó en el aula: factores que incidieron (del curso, de la institución); factores que pueden alentar a que sí se implementen (acompañamiento de otro, que puede ser capacitador, directivo, otro maestro).</p> <p>Pregunta sobre las consideraciones del directivo respecto de algunas situaciones didácticas que considera que son inviables en la institución educativa, cuáles son las razones de estas suposiciones y en qué manera inciden las condiciones institucionales en esta cuestión.</p>

4)	<p>¿Compartiste con algún maestro o directivo lo trabajado en el curso de Febrero?</p> <p>¿Cómo sucedió?</p> <p>¿Tuvo algún efecto eso que compartiste?</p>	<p>Pregunta sobre el impacto del curso en la comunicación con otros pares o directivos.</p> <p>Esta pregunta también pretende relevar formas de trasmisión, comprender a qué llama “compartir”.</p>
5)	<p>¿Has realizado otro curso de capacitación u otras instancias de formación? (Cursos, carrera, grupo de estudio, seminarios, talleres, etc.) ¿Cuáles? ¿Alguno de los contenidos abordados en estos los trayectos de formación se relacionan con los trabajados en febrero? ¿Cuáles? ¿Se diferencian en algo?</p>	<p>Pregunta para tener una visión más clara del recorrido del docente en instancias de formación continua y reflexión sobre la propia práctica.</p>

Provincia de Buenos Aires

Gobernador

Sr. Daniel Scioli

Vicegobernador

Alberto Ballestrini

Director General de Cultura y Educación

Prof. Mario Oporto

Vicepresidente 1º del Consejo General de Cultura y Educación

Daniel Lauría

Subsecretario de Educación

Lic. Daniel Belinche

Dirección General de
Cultura y Educación

Buenos Aires
LA PROVINCIA

DGCyE / Programa Lectura y Escritura en la Alfabetización Inicial

Torre Gubernamental 1, calle 12 y 50, piso 9

(0221) 429 5399

cpalfabetizacioninicial@ed.gba.gov.ar

www.abc.gov.ar