



MINERD
Ministerio de Educación
República Dominicana

VICEMINISTERIO DE SERVICIOS TÉCNICOS Y PEDAGÓGICOS
DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Modelo Pedagógico Nivel Primario Primer Ciclo (1^{ro.}, 2^{do.} y 3^{ro.})

Créditos

© Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD)
Dirección General de Educación Primaria
Todos los derechos reservados

MODELO PEDAGÓGICO NIVEL PRIMARIO PRIMER CICLO (1^{RO}, 2^{DO} Y 3^{ER} GRADOS)

Coordinación:

Rita Ma. Ceballos
Onelda Gómez
Betty Reyes

Revisión:

Equipo técnico docente nacional, regional y distrital del Nivel Primario.

Corrección de estilo:

Modesto Cuesta

Diseño gráfico:

Maia Terrero Villamán

Diagramación:

Bertha Montás

Este material ha sido elaborado para fines exclusivamente educativos. Su distribución es gratuita. Se prohíbe su uso comercial.

Santo Domingo, República Dominicana
Año 2016

CONTENIDO

Introducción	5
1. Modelo pedagógico primer ciclo del nivel primario: concepciones básicas	7
1.1. Intencionalidad del Modelo Pedagógico del Primer Ciclo.....	8
1.2 Principios que fundamentan el Modelo pedagógico del primer ciclo nivel primario	9
1.2.1 Se reconoce a la niña y al niño como sujetos integrales	9
1.2.2 Se valoran las características fundamentales de las niñas y los niños desde una perspectiva multidimensional.....	12
1.2.3 Se asume a las maestras y los maestros como mediadoras y mediadores de los aprendizajes de las niñas y los niños	15
1.2.4 Se asume la escuela como una comunidad donde todas y todos aprenden.....	18
1.2.5 Se reconoce el contexto vital de las niñas y los niños como potenciador y facilitador de aprendizajes	19
2. Alfabetización inicial en el primer ciclo del nivel primario: los procesos de lectura y escritura	20
2.1 El primer ciclo como unidad pedagógica en torno a la alfabetización inicial.....	23
2.2 Enfoques que orientan los procesos de alfabetización inicial en primer ciclo	24
2.2.1 Enfoque textual, funcional y comunicativo en el aprendizaje de la lengua materna	24
2.2.2 Enfoque del aprendizaje de matemática para la formación de una ciudadanía crítica	28
3. Planificación de los procesos de alfabetización inicial	33
3.1 Referentes de la planificación docente para la alfabetización inicial	33
3.2 Componentes de la planificación docente para la alfabetización inicial.....	37
3.3 Estrategias de planificación en el primer ciclo del nivel primario.....	38
3.4 Planificación de procesos coherentes y articulados entre sí.....	39
4. Evaluación de los procesos de alfabetización inicial	41
5. Estrategias que coadyuvan el desarrollo de competencias y el proceso de alfabetización en el primer ciclo del nivel primario	45
5.1 La exploración e indagación del entorno a través de los sentidos	45
5.2 El juego, el movimiento y las actividades lúdicas.....	46
5.3 La lectura en voz alta	48
6. Producción escrita desde situaciones significativas	49
7. Atención a la diversidad en el primer ciclo del nivel primario	53
8. Sistema de Apoyo a los Aprendizajes	55
9. El salón de clases	57
9.1 El salón de clases como espacio de convivencia y construcción de conocimientos	57

9.2 Los salones de clases como espacios enriquecidos para el aprendizaje	59
9.3 El salón de clases propicia el cuidado del entorno	61
9.4 Organización del salón de clases del primer ciclo	63
9.4.1 Distribución de las mesas y sillas dentro del salón de clases	63
9.4.2 Los espacios del salón de clases	64
9.4.3 Los recursos del salón de clases	72
9.4.4 Referentes permanentes del salón de clases	76
10. El cuaderno y los tipos de letras	81
10.1 El cuaderno: finalidad en el proceso de alfabetización inicial.....	81
10.2 Orientaciones para el uso del cuaderno en el primer ciclo.....	81
10.3 Caligrafía y tipos de letra.....	84
11. La biblioteca escolar	87
12. Convivencia, aprendizaje cooperativo y participativo en el primer ciclo.....	89
12.1 Relaciones respetuosas y de buen trato	89
12.2 Aprendizaje cooperativo y participativo	91
12.3 Conformación de grupos de aprendizaje	92
13. Consejos de curso y gobierno escolar	97
13.1 Los consejos de curso	97
13.2 Gobierno escolar.....	98
13.3 Elección de las/los representantes estudiantiles	99
13.4 Los equipos o comités de trabajo	100
14. Organización del tiempo pedagógico: un día de clases	103
15. Las tareas escolares	109
16. El cuidado de las niñas y los niños: una responsabilidad de toda la escuela.....	113
17. Articulación del primer ciclo con el nivel inicial.....	115
18. Espacios de reflexión de la práctica pedagógica	117
Referencias.....	119
Anexos	125

INTRODUCCIÓN

La palabra modelo tiene su origen en la palabra latina *modus*. *Modus* significa *manera, medida*. La palabra modelo se define como punto de referencia para reproducir algo. También tiene un sentido simbólico haciendo referencia a aquello que es valorado como ejemplar, que puede ser seguido o imitado. El concepto tiene diversos usos, pero todos tienen en común que un modelo es una manera. En alusión a la metáfora de un viaje, un modelo nos muestra una ruta a seguir, con unos itinerarios, recorridos y paradas para llegar al destino posible que se ha programado.

Sobre modelo pedagógico también hay muchos significados. Para el presente documento concebimos modelo pedagógico como las orientaciones y referentes nacionales para los procesos pedagógicos en el salón de clases. Es una herramienta para las maestras y los maestros. Se trata de orientar la práctica pedagógica en el salón de clases, partiendo del referente principal que es el modelo educativo expresado en el Currículo dominicano y las políticas educativas.

En el Modelo pedagógico del primer ciclo del nivel primario las maestras y los maestros cuentan con las orientaciones para los procesos pedagógicos en los primeros grados, encaminados a la alfabetización inicial. En el documento se favorece la comprensión de las niñas y los niños como sujetos de derecho, de los procesos que hacen posible sus aprendizajes, de las condiciones necesarias para propiciar una práctica participativa, lúdica, cooperativa y holística, en donde el aprendizaje y los procesos de desarrollo de las/los estudiantes constituyen el centro de la dinámica escolar.

1. MODELO PEDAGÓGICO DEL NIVEL PRIMARIO

CONCEPCIONES BÁSICAS

Con este modelo pedagógico se busca concretar una propuesta curricular que oriente las finalidades educativas hacia la construcción de un ser humano integral. Se articulan principios, criterios, propósitos, métodos, metodologías, organización, relaciones, procesos y evaluación para alcanzar las innovaciones propuestas en el currículo con rigor y pertinencia. Se establecen relaciones entre el qué, el para qué, el por qué, el cómo, el cuándo, el con qué, el con quién, el dónde aprenden y se desarrollan los sujetos que van a la escuela en búsqueda de más y mejores oportunidades para vivir dignamente. Esto favorece la concreción, la contextualización y organización de los procesos educativos para el logro de los aprendizajes.

Los procesos de aprendizaje planteados en este documento responden a los enfoques del currículo de la educación dominicana, que articula tres orientaciones teóricas: el enfoque histórico cultural, el enfoque socio-crítico (constructivista y sociocultural) y el enfoque de competencias (MINERD, 2014a: 31-36). De esta manera, las y los docentes tendrán una mirada articulada, coherente y cohesionada en todos los referentes del sistema educativo que impulsan y promueven la práctica pedagógica.

Desde estas orientaciones teórico-metodológicas se ofrecen concreciones para que sea posible el proceso de alfabetización inicial en el primer ciclo del nivel primario. Para ello, se toma como referente la concepción de alfabetización que plantea el *Diseño curricular*, definida como

(...) el dominio elemental de la lectura, la escritura y la matemática, lo cual implica la habilidad para utilizarlas de forma significativa en diversas situaciones y contextos... Una persona alfabetizada se sitúa desde una perspectiva consciente, asume su palabra, la expresa, la recrea con otras personas y la transforma (MINERD, 2014b: 69).

Para que este proceso de alfabetización sea posible, se asumen en la educación dominicana unos procesos de lectura y escritura basados en el enfoque

centrado en la construcción del significado y la comunicación, la perspectiva del lenguaje integral y la diversidad textual. Se parte del universo vocabular de las/los estudiantes, de sus intereses, contextos y situaciones de comunicación cotidianas, al tiempo que se propicia la integración de aspectos significativos de las diferentes áreas del conocimiento.

Estos procesos tienen lugar en unas interacciones humanas específicas, por lo que se define la relación esperada entre docentes y estudiantes, estudiantes entre sí, docentes entre sí, equipo de gestión y todo el personal de la escuela, en un clima de respeto, de cercanía, de acogida y de confianza para que las niñas y los niños aprendan y desarrollen competencias fundamentales para la vida.

1.1. Intencionalidad del Modelo Pedagógico del Primer Ciclo

El *Modelo Pedagógico* del Primer Ciclo persigue el desarrollo de una práctica educativa centrada en la alfabetización inicial. Como referente fundamental para los procesos de los primeros grados, se espera que al utilizarlo tanto las maestras y los maestros como las/los integrantes del equipo de gestión puedan desarrollar las siguientes competencias:

- Diseña procesos pedagógicos según las orientaciones teórico-metodológicas del modelo pedagógico del nivel primario, posibilitando la alfabetización inicial de las niñas y los niños de manera oportuna, en el tiempo escolar previsto, partiendo de sus competencias, contextos vitales, necesidades e intereses y atendiendo a sus diferencias individuales.
- Desarrolla procesos de gestión pedagógica que propician la formación integral de las y los estudiantes, favorecen la potenciación de sus competencias fundamentales, el desarrollo de sus talentos e impulsan la construcción de aprendizajes significativos para la vida.
- Planifica y orienta procesos de mejora continuos a partir de las estrategias curriculares, atendiendo a la concreción de los indicadores de logro con miras a “promover aprendizajes en función de las competencias fundamentales”¹, según las características del contexto.
- Diseña y propicia acciones articuladas en toda la comunidad educativa para posibilitar que todos los espacios y actividades escolares favorezcan la alfabetización de las niñas y los niños para que sean capaces de interactuar con las otras y los otros, con la naturaleza y el contexto de manera consciente y propositiva.

¹ Ver Diseño Curricular Primer Ciclo Nivel Primario, Páginas 44-48.

1.2 Principios que fundamentan el Modelo pedagógico del primer ciclo nivel primario

Este modelo pedagógico tiene unos principios que rigen las acciones que se desarrollan en la escuela y se convierten en unos criterios básicos para sustentar la práctica pedagógica. Estos son:

- Se reconoce a la niña y al niño como sujetos integrales.
- Se valoran las características fundamentales de las niñas y los niños desde una perspectiva multidimensional.
- Se asume a las maestras y los maestros como mediadoras y mediadores de los aprendizajes de las niñas y los niños.
- Se asume la escuela como una comunidad donde todas y todos aprenden.
- Se reconoce el contexto vital de las niñas y los niños como potenciador y facilitador de aprendizajes.

1.2.1 Se reconoce a la niña y al niño como sujetos integrales

En los procesos educativos del primer ciclo, las niñas y los niños constituyen el centro de todo el accionar pedagógico; se les reconoce como sujetos de pensamiento, comunicación y expresión, y no simples objetos de enseñanza. La maestra y el maestro procuran estrategias diversas y diferenciadas para potenciar sus competencias y acompañarles a dar vida al proceso de aprendizaje desde todas sus capacidades para aprender y para aprehender.

En esta concepción de las niñas y los niños se destacan criterios importantes a valorar al momento de diseñar el proceso de enseñanza-aprendizaje:

1. Son sujetos de derecho

Corresponde a todas las instancias educativas garantizar la educación de las y los estudiantes en contextos seguros, donde se cuide y favorezca su desarrollo integral. La escuela propicia todas las estrategias que garanticen su permanencia en el sistema educativo y que les permita un aprendizaje

significativo. Se evita vulnerar sus derechos, se busca su bienestar por encima de todo y se consideran y construyen todas las alternativas necesarias para que puedan vivir su escolaridad en el tiempo oportuno y con los resultados esperados, a partir de sus diferencias individuales. Ante situaciones conflictivas, se contacta a las instancias pertinentes y se valoran las normas de convivencia del sistema educativo dominicano, evitando todas las secuelas psico-afectivas que pudiera acarrear la solución ineficaz de estas situaciones. Ninguna escuela puede expulsar y/o violentar de manera implícita o explícita a una niña o niño del centro educativo, independiente de su condición, acciones, conflictos y contextos familiares.

2. Son sujetos en contexto

Las niñas y los niños se desarrollan en un ambiente determinado, es decir, viven una realidad concreta, según las condiciones socioeconómicas y culturales de sus comunidades y de sus familias. Estas son tomadas como punto de partida para favorecer unos aprendizajes contextualizados, pero nunca como una excusa para justificar, limitar o condicionar los aprendizajes de las y los estudiantes. La escuela está llamada a favorecer procesos que permitan a las y los estudiantes conocer su realidad, interpretarla, transformarla y trascenderla.

3. Son singulares, únicos e irrepetibles, con una dimensión trascendente

Las niñas y los niños deben ser considerados desde su individualidad, sus propios ritmos y estilos de aprendizaje, competencias, intereses, necesidades, experiencias y contextos, de manera que al diseñar los procesos pedagógicos se piense en cada estudiante, se construyan actividades para favorecer que sus aprendizajes y competencias se movilicen. En las actividades de evaluación se parte de sus posibilidades en relación con lo establecido curricularmente, procurando que pueda ser una propuesta formativa que les ayude a seguir aprendiendo; se evitan las comparaciones entre estudiantes, pues la evaluación se hace en función de cada una/o.

4. Se comunican a través de experiencias lúdicas

El juego forma parte de los procesos de desarrollo de las niñas y los niños de este ciclo; a través de él aprenden y desarrollan su pensamiento simbólico, un aprendizaje organizado, procesual y gradual. El juego favorece la socialización con las/los demás, les permite internalizar reglas y normas,

resolver conflictos, aprender valores como la honestidad, la justicia y la equidad, entre otros.

5. Son sujetos capaces de tomar decisiones y de resolver problemas

Las niñas y los niños de este ciclo pueden tomar decisiones y resolver problemas atendiendo a las realidades propias de la edad, a sus aprendizajes y experiencias vitales; lo hacen ante situaciones que se les presentan en la cotidianidad, en la convivencia con otras y otros, en los procesos de aprendizaje, en sus proyectos y metas.

6. Llegan a la escuela con unos saberes y conocimientos

Estos saberes son construidos con su familia, en su comunidad y su contexto sociocultural, y posibilitan unos referentes acerca de su identidad, del medio natural y social en el que viven, del mundo en general.

7. Llegan a la escuela con unas ideas (hipótesis) acerca de la lectura, la escritura y la matemática

Por ello, corresponde a la escuela identificar sus competencias, sus procesos cognitivos y sus saberes, para potenciarlos y utilizarlos en la construcción de nuevos aprendizajes. Esta es una tarea que requiere dedicación, creatividad y audacia, porque las/os estudiantes necesitan que se les planteen situaciones de aprendizaje que les permitan poner en práctica sus saberes, habilidades, actitudes y valores, en un contexto de sentido y significado para ellas y ellos.

8. Son activos, dinámicos y llenos de curiosidad

Por esto la escuela necesita recuperar sus procesos de aprendizaje y presentarles actividades desafiantes y retadoras, que les lleven a tener una participación activa, que movilice sus conocimientos, que les invite a plantear estrategias creativas, que les permita entrar en diálogo y articulación con otras y otros. Esto hace posible que su experiencia de aprendizaje sea personal, única y se incorpore a su historia vital.

9. Sus procesos de aprendizaje son naturales y continuos

Su apropiación de la lengua, de la matemática y las ciencias en sentido general se produce de manera gradual, continua y en el transcurrir de diferentes etapas, en las que necesitan apoyos pedagógicos sistemáticos que hagan posible sus procesos de aprendizaje y el desarrollo de sus competencias.

1.2.2 Se valoran las características fundamentales de las niñas y los niños desde una perspectiva multidimensional

Las niñas y los niños del primer ciclo (de 1º a 3º) se van desarrollando en sus diferentes dimensiones vitales: neurofisiológica, cognitiva, afectivo-emocional, social y espiritual. La escuela constituye un espacio de interacción directa, donde las y los estudiantes tienen una participación activa, en un vínculo con sus compañeros, sus maestros y toda la comunidad educativa.

En la niñez media o intermedia, período al que corresponden las/los estudiantes del primer ciclo del nivel primario, se favorecen experiencias que coadyuvan a que vivan con plenitud los procesos vitales que se esperan para este momento de su desarrollo humano, siempre tomando en cuenta sus diferencias individuales. A continuación algunas características importantes de este momento de la vida de niñas y niños.²

A nivel neurofisiológico, las niñas y los niños han fortalecido sus capacidades motoras gruesas, se afianza su lateralidad, perfeccionan su motricidad fina, crecen de manera gradual, necesitan una nutrición balanceada; son saludables, pero tienden a tener afecciones respiratorias, su cerebro vive un proceso de desarrollo acelerado, tienen una importante agudeza visual y auditiva, entre otras condiciones importantes.

Esta realidad es tomada en cuenta por la escuela, la cual se organiza para proporcionar un ambiente que permita el desarrollo de actividades físicas seguras, áreas de recreación, espacios para la práctica de deportes y expresiones artísticas. Las maestras y los maestros toman en cuenta estas características

² Ampliar en Craig, G. y Baucum, D. (2009). *Desarrollo psicológico*. México: Pearson Educación.

para la elaboración de la planificación docente, con actividades de aprendizaje que impliquen movimiento, afianzamiento lateral, ejercitación de la coordinación global y manual. La escuela diseña protocolos de atención ante accidentes, destina espacios de enfermería y primeros auxilios. La gestión escolar asegura que los alimentos ofrecidos por la escuela sean de calidad y respondan a los estándares establecidos en el Ministerio de Educación. Los/las docentes favorecen espacios de alimentación formativos y agradables. Se evita la venta de comida con escaso valor nutritivo y que pueda interferir con la dinámica escolar.

A nivel cognitivo, las niñas y los niños viven procesos cognitivos y comunicativos importantes vinculados a la alfabetización, se interesan por comprender y descubrir su medio circundante, realizan razonamientos deductivos e inferencias de su contexto vital concreto, interrogan al mundo, comprenden nociones espaciales y temporales, aprenden la conservación de la cantidad, de la masa y el volumen, entre otros aspectos importantes. La exploración del espacio físico a través de los sentidos les permite comprender las propiedades de los objetos y las transformaciones que ocurren en ellos. Las niñas y los niños son muy perceptivos/os y esta percepción se desarrollará de mejor manera y se hará más especializada en la medida en que puedan tener experiencias significativas. Además, aprenden a planificar con antelación y a evaluar lo que hacen.

Ante esta dimensión cognitiva, ligada al intelecto, la escuela tiene una responsabilidad ineludible. Corresponde a cada centro educativo y a cada docente favorecer que las niñas y los niños se alfabeticen, desde estrategias diversas y diferenciadas según las características de los grupos y las/los estudiantes. Las estrategias de enseñanza-aprendizaje deben propiciar un pensamiento lógico, creativo y crítico. Se deben posibilitar experiencias de descubrimiento, de indagación, de construcción y elaboración, con una participación activa de las/los estudiantes, juegos con intención pedagógica, experiencias kinestésicas, actividades que impliquen la observación, la experimentación, la comparación y la argumentación. Estos procesos ayudarán a que emerjan y se fortalezcan todas sus potencialidades.

A nivel afectivo-emocional, es un momento especial para la construcción de la identidad, de su autoestima y su autoconcepto. Estos aspectos vitales se van desarrollando a partir del contacto con las otras y los otros; la valoración que de sí mismas/os tienen las/los estudiantes ante el logro de las actividades que realizan y la opinión expresa de la valoración que tienen sus figuras de autoridad. Las niñas y los niños van asumiendo unos intereses particulares relacionados con sus oportunidades de aprendizaje, sus experiencias vitales directas, la interacción con la familia, el medio natural y social; establecen relaciones de amistad y vínculos con sus pares que les ayudan a tomar conciencia de sus propios sentimientos y los de las/los demás, permitiéndoles la regulación y control de sus emociones. Otro asunto importante es que pueden tener temores y/o reacciones emocionales intensas referidas a noticias que ven o escuchan, a permanecer solos, a los resultados escolares, a lesiones en su cuerpo y a la muerte.

La escuela es un espacio vital para que las/los estudiantes del primer ciclo del nivel primario puedan sentirse valorados/as y competentes, de tal manera que se autoafirmen en sus posibilidades para aprender y puedan construir un autoconcepto positivo de sí mismas/os. Se favorecen estrategias de enseñanza-aprendizaje centradas en actividades grupales para posibilitar una relación cercana con sus pares. Nunca debe exponerse a las/los estudiantes al fracaso, de tal manera que los procesos educativos partan de sus competencias y ayudan a potenciarlas. No se les coloca en situaciones avergonzantes, ni se les compara con sus compañeros y compañeras; se evitan los apodos, las etiquetas y las categorizaciones de las/los estudiantes según sus necesidades; se les desafía a aprender más y mejor, pero no se les intimida, presiona o sugestiona, para evitar situaciones estresantes y cargadas de ansiedad que les imposibilite el aprendizaje y les lleve a reacciones emocionales que afecten su vida.

A nivel social, la interacción con las otras y los otros es vital para su constitución como sujetos. La relación con sus figuras de autoridad (familiares y escolares) es fundamental, porque son sus referentes para construir su mirada del mundo, para la definición de sus comportamientos y actitudes. Van desarrollando un sentido de pertenencia a los grupos en los que interactúan: compañeras/os, familia, vecindario, grupos culturales, religiosos, artísticos, deportivos, etc., en su proceso de socialización, en la aceptación de las diferencias, en la generación de empatía ante las necesidades de las/los demás y en la búsqueda de consensos.

Atendiendo a esto, la escuela favorece espacios de aprendizaje cooperativo y colaborativo, trabajo en equipo y actividades que trascienden los salones de clases. Además, se posibilita el desarrollo de talleres y cursos optativos que permiten un intercambio permanente con las/los otras/os, potenciando su integración social. Las/los maestras/os, al reconocerse como referentes de sus estudiantes, mantienen un comportamiento ético y coherente durante toda la jornada y en todos los espacios en los que interactúan, invitando a una conducta apropiada de sus estudiantes.

Se debe reconocer en este sentido, la aceptación y/o rechazo de las y los estudiantes por sus compañeras y compañeros. En los centros educativos se identifican niñas y niños que gozan de popularidad, otros que están generalmente aislados, algunos que son rechazados y otros que están en estatus promedio de interacción social. Es importante que las/los docentes puedan identificar este indicador para potenciar unas relaciones saludables entre sus niñas y niños, para favorecer el involucramiento de todas/os, para ayudarles a resolver conflictos y para prevenir situaciones de intimidación o acoso escolar.

1.2.3 Se asume a las maestras y los maestros como mediadoras y mediadores de los aprendizajes de las niñas y los niños

Las maestras y los maestros se conciben como mediadoras y mediadores de aprendizajes significativos en sus estudiantes; les guían y orientan para que construyan sus conocimientos y puedan formarse como sujetos críticos, democráticos, creativos, participativos, asertivos, capaces de dialogar permanentemente con su realidad, resolver problemas y transformar su contexto.

Esta mediación implica que desde su persona y con su práctica pedagógica, las maestras y los maestros dinamicen el proceso de aprendizaje de las y los estudiantes, situándose desde actitudes como las siguientes:

- Reconocen a las niñas y a los niños como el centro y la razón de ser de su práctica pedagógica. Orientan los procesos de planificación y evaluación partiendo de las necesidades, contextos, saberes, intereses, ritmos y estilos de aprender de las niñas y los niños, en coherencia con lo que deben saber y aprender según lo establecido en el currículo vigente y su realidad sociocultural.

- Se reconocen a sí mismas y a sí mismos como sujetos capaces de considerar su práctica de una manera no adaptativa ni reproductiva, sino desde la posibilidad de repensarla, reflexionarla, evaluarla, sistematizarla y mejorarla en su quehacer cotidiano a partir de las necesidades de las niñas y los niños que acompañan y de las actualizaciones educativas que demanda la sociedad.
- Se convierten en acompañantes permanentes, dinamizadoras y dinamizadores de los procesos de aprendizaje, acogiendo a la niña y al niño en todo su saber y con las ideas que tienen acerca del mundo.
- Plantean situaciones significativas de aprendizaje que generan en las niñas y los niños la curiosidad, la indagación, las posibilidades de hacerse preguntas, cuestionamientos, interrogantes y la búsqueda de alternativas para la resolución de problemas.
- Reconocen y valoran los conocimientos previos, las competencias, los saberes y las potencialidades de las niñas y los niños, orientando así los procesos que se desarrollan en el salón de clases y fuera de él, de manera que se propicien nuevos aprendizajes para que las niñas y los niños incidan en su contexto.
- Desarrollan un acompañamiento pedagógico concreto, continuo y afectivo a las niñas y a los niños en su proceso de lectura, escritura y matemática, apoyándoles en la potenciación de habilidades, destrezas y competencias fundamentales para su vida.
- Hacen posible unas relaciones cercanas, de buen trato, de respeto entre las niñas y los niños, las maestras y maestros con sus estudiantes y en toda la comunidad educativa.
- Construyen, junto a las niñas y a los niños, un salón de clases alegre, organizado, en constante interacción, con relaciones de participación democrática, convivencia armoniosa y buen trato.
- Realizan adaptaciones curriculares para aquellas y aquellos estudiantes con necesidades específicas de apoyos educativos.

1.2.4 Se asume la escuela como una comunidad donde todas y todos aprenden

Este modelo concibe la escuela como una comunidad que se piensa y repiensa constantemente; una escuela cuya estructura, organización, proyecto de centro, proyecto curricular y práctica pedagógica se entretujan de manera coherente e integral para que las niñas y los niños aprendan y vivan con alegría su experiencia formativa.

Desde esta perspectiva, la escuela:

- Posibilita experiencias significativas de aprendizajes de la vida y para la vida con una perspectiva de integración y globalidad.
- Favorece espacios y tiempos donde las relaciones entre los sujetos son de acogida y respeto a la diversidad, de interacción y aprendizaje mutuo, de construcción de saberes y desarrollo de conciencia ciudadana; de valores y buen trato entre las personas y con el entorno natural y social.
- Cuenta con estructuras y estrategias de apoyo que favorecen ambientes enriquecidos para la convivencia y para la construcción de los aprendizajes. Para ello, toma en consideración la organización de los espacios, los salones de clases letrados, los espacios colectivos para la recreación y el tiempo libre (recreos), la biblioteca escolar y del salón de clases, las tareas escolares, los proyectos de trabajo, las estrategias diversas de lectura y escritura, y las múltiples posibilidades de articulación entre las distintas áreas del conocimiento con el proceso de alfabetización, entre otras.
- Considera las diferencias individuales, las condiciones vitales de las/los estudiantes y las necesidades educativas; por tanto, incluye carteles y señales visuales de gran tamaño y con el contraste suficiente para que las/los estudiantes identifiquen información importante a tomar a nivel escolar. En las zonas de mayor riesgo, como escaleras y bajadas, incluye cintas luminiscentes para permitir su observación por parte de estudiantes con baja visión. Utiliza carteles en braille para estudiantes con ceguera y organiza el material a la altura de las y los estudiantes, incluso para ser alcanzados por quienes están utilizando silla de ruedas.
- Cuenta con salones de clases que cada día, con la participación conjunta, se van transformando en espacios vivos donde se tejen relaciones de

ayuda mutua, solidaridad y cooperación; donde las múltiples posibilidades que ofrecen los diversos textos, recursos y materiales convierten los salones en una fuente de inspiración, comunicación y creatividad para la producción de nuevos textos.

- Organiza los tiempos pedagógicos de manera creativa, favoreciendo la exploración, la experimentación y la interiorización; la lectura individual, colectiva y compartida; la resolución de problemas de la vida cotidiana; el juego y la sana convivencia; la participación en proyectos de aprendizaje; en fin, un sinnúmero de posibilidades que promueven la ampliación de los conocimientos.
- Facilita y construye materiales didácticos con recursos del medio para el adecuado desarrollo de las competencias de las niñas y de los niños, procurando su uso adecuado y racional, favoreciendo la conservación y protección del medio ambiente.
- Posibilita espacios y tiempos para el diálogo de saberes, el estudio, el descanso y la formación continua de las maestras y los maestros. El personal docente se organiza como una comunidad de aprendizaje que piensa y repiensa sus prácticas y estrategias de enseñanza en relación a la lectura, la escritura, la matemática y las posibilidades de articulación de las distintas áreas del conocimiento.
- Se organiza en equipos que asumen las responsabilidades y roles de la escuela de manera participativa, dialógica y cooperativa. Cuenta con un equipo de gestión que coordina y acompaña todos los procesos tanto pedagógicos como administrativos de la escuela para dar vida, sentido, sistematicidad, coherencia y profundidad a los procesos.
- Cuenta con familias que se involucran y participan de manera entusiasta en encuentros formativos y reflexivos, aprendiendo cómo acompañar y potenciar el aprendizaje de sus hijas e hijos desde los espacios y tiempos de la convivencia familiar. Esto contribuye en la creación de un ambiente y un clima propicio para el intercambio, para la lectura, la escritura y la resolución de problemas de la vida cotidiana, para que las niñas y los niños puedan estudiar en un lugar higiénico y sin interferentes.

1.2.5 Se reconoce el contexto vital de las niñas y los niños como potenciador y facilitador de aprendizajes

En el primer ciclo se recupera la importancia de los contextos y la sociedad como lugares que influyen en los procesos de aprendizaje de las niñas y los niños. La alfabetización amplía sus horizontes de sentido, coadyuvando al reconocimiento de sus experiencias vitales, construidas en las diferentes comunidades que habitan, en sus modos de vida y de pensamiento, en las formas de recrearse e interactuar, en su contacto con los textos orales y escritos de esa cultura.

Las niñas y los niños están inmersas/os desde el nacimiento en un contexto comunicativo y sociocultural, en interacción con las personas, las palabras, las imágenes, los signos y los constructos personales y sociales, los cuales les ayudan a aprender. Las niñas y los niños llegan a la escuela con esos aprendizajes y esta los reconoce y los asume, enriqueciendo y transformando dichas experiencias. Esa relación y distancia entre lo que la niña y el niño saben y pueden hacer solos y lo que pueden lograr mediante la cooperación de otras/os (familia, compañera y compañero, maestra, maestro, comunidad) es identificada por la escuela para generar procesos de aprendizaje significativos.

En la práctica pedagógica del primer ciclo se promueve una mirada reflexiva de la realidad, propiciando que en el proceso de aprendizaje esta sea cuestionada, problematizada, interrogada en procesos permanentes de diálogo de saberes, indagación, investigación, contrastación, discusión y argumentación para la construcción de alternativas que favorezcan su transformación.

Esto implica que en la escuela, al compartir los saberes curriculares, se desarrollan formas particulares de pensar, actuar, ser, leer, escribir, resolver problemas que son fundamentales para la progresiva construcción de nuevos saberes y relaciones, el desarrollo de competencias y de proyectos de vida. Mediante la alfabetización y la escolarización aprendemos y desarrollamos procesos para la comprensión y la producción de sentidos que cada vez se van ampliando, recreando y reconstruyendo en las interacciones sociales, con la mediación de unos referentes del contexto y con el acompañamiento de las maestras y maestros.

Las estrategias de enseñanza-aprendizaje favorecen que niñas y niños se inserten y comprendan su contexto social con actividades que son diseñadas para la movilización de sus aprendizajes y el desarrollo de sus competencias. Se recrean escenarios comunitarios desde un ambiente letrado que cobra significado para las/los niñas/os, permitiéndoles aprender desde situaciones que tienen una connotación vital para ellas y ellos.

Las maestras y los maestros retoman el contexto y aprovechan las fechas conmemorativas nacionales para plantear situaciones, problemas, proyectos y estrategias diversas que permiten vincular a las/los estudiantes con su realidad circundante, con sus familias, con ellas/ellos mismas/os.

2. ALFABETIZACIÓN INICIAL EN EL PRIMER CICLO DEL NIVEL PRIMARIO: LOS PROCESOS DE LECTURA Y ESCRITURA

El aprendizaje de la lectura y de la escritura se concibe como un proceso de interacción con los textos y los contextos, donde las lectoras, los lectores, escritoras y escritores atribuyen sentido a lo que leen y escriben desde las relaciones, experiencias previas y actividades cotidianas de lectura y escritura. Mediante la lectura y la escritura, como procesos del pensamiento complejo, las personas construyen representaciones de la realidad social, símbolos que les permiten comprender y conocer su cultura y la cultura de las otras y los otros.

Por tanto, la alfabetización consiste en la formación de ciudadanas y ciudadanos capaces de usar la lengua de manera oral y escrita, así como otros lenguajes expresivos en contextos comunicativos de sentido, haciendo uso de las normas sociales y de la cultura escrita. La persona *letrada* o *alfabetizada* es una persona que conoce un código escrito y lo descifra, es un sujeto que se sitúa desde una perspectiva más consciente, asume su palabra, la expresa, la recrea con otros y otras y la transforma.³

El aprendizaje de la lengua en la alfabetización inicial contempla unas estrategias, unos procedimientos, actividades, recursos y procesos de evaluación que implican la utilización funcional, contextual y situacional de diversos textos lingüísticos y de signos no lingüísticos que conforman el acto comunicativo. En la producción oral, las habilidades de escuchar, hablar, pensar, interpretar gestos, ademanes, palabras del contexto son fundamentales para la comprensión, lo que permite que las niñas y los niños organicen sus ideas y tomen decisiones para aplicarlas a sus situaciones de vida y para ponerlas por escrito, aspectos que demuestran que hay una participación plena en el proceso comunicativo.

La comprensión de la lectura está en la búsqueda de sentido por parte del lector o lectora a través de la interpretación de la palabra y de otros signos que acompañan el texto escrito. El lector y la lectora son sujetos activos en

³ Para ampliar, ver *Diseño curricular del primer ciclo del nivel primario* (MINERD, 2014: 69).

el acto de leer. El desarrollo de la competencia de comprensión escrita se construye mediante estrategias en las que intervienen operaciones cognitivas, condicionamientos culturales y particularmente normas o reglas propias de la estructura textual del código escrito. De tal manera que la “lectura es entendida como práctica social y un proceso de construcción de significados a partir de la interacción que realiza la persona con el texto y sus experiencia lectoras” (MINERD, 2014b: 70).

La escritura, por su parte, consiste en mostrar la propia palabra, reconstruirla, presentar por escrito las ideas, los pensamientos y las experiencias con coherencia, orden, claridad y corrección. La competencia escrita significa saber usar la lengua en una situación concreta y hacer uso de unas informaciones relacionadas con el lector o lectora a quien escribimos. La escritura, en cuanto sistema de representación de la realidad y dada su función social, en su análisis se tendrá siempre presente qué se quiere escribir, a quién, para qué y cómo lo haremos.

En los procesos de comprensión oral y escrita, como en los de producción oral y escrita, se ponen de manifiesto estrategias diversas como la comprensión global del texto, la comparación, la inferencia, la experimentación, el análisis, la síntesis, la revisión, la resolución de problemas, presentes en las diferentes áreas del conocimiento. Se orientan en procesos de lectura y escritura, haciendo posible la construcción e integración del conocimiento. Estos procesos se recrean desde la diversidad textual como una fuente de creatividad y de posibilidades para el desarrollo del pensamiento, la comunicación y el conocimiento. Además, necesitan ser acompañados de manera consciente y sistemática para ampliar las posibilidades que ofrecen los contextos para el aprendizaje de la lectura y la escritura.

La alfabetización inicial implica el uso funcional, social y cognitivo de la lengua escrita; por tanto, no es un proceso que aparece de manera fortuita y repentina, sino que se realiza de manera gradual y desde edades muy tempranas. Guevara et. al (2008) señala que

(...) los niños adquieren desde sus años preescolares una serie de conocimientos que les permiten el aprendizaje de la lectura y la escritura, a través de su interacción con una comunidad lingüística y letrada. Los niños evolucionan hacia los conocimientos de los adultos letrados mediante su participación en actividades significativas de lectura y escritura, así como a través de la expresión oral.

Lo anterior hace evidente que la escuela y el contexto social posibilitan el proceso de la alfabetización, al brindar oportunidades comunicativas en la que las niñas y los niños van descubriendo el código y apropiándose de él en contextos impregnados de significado para sus vidas.

2.1 El primer ciclo como unidad pedagógica en torno a la alfabetización inicial

Los grados primero, segundo y tercero, correspondientes al primer ciclo del nivel primario, tienen como finalidad la alfabetización inicial de la niña y del niño, proceso iniciado en el nivel inicial. A este tramo de tres años escolares se le denomina “unidad pedagógica”, al considerarlo como un espacio de construcción de la alfabetización inicial que no se limita a un solo año escolar, pues en este prima una concepción de continuidad en el aprendizaje.

La unidad pedagógica implica el trabajo coordinado y articulado permanentemente entre las y los docentes responsables de estos grados, de manera que se acompaña la trayectoria escolar de cada niña y niño garantizando su alfabetización inicial. Se piensan los procesos de cada estudiante, se revisan las prácticas pedagógicas, se favorece una mirada situada en sus aprendizajes desde la gestión institucional y se orientan unas responsabilidades compartidas.

Esta unidad pedagógica toma como referentes para valorar los procesos de alfabetización inicial, los niveles de conceptualización del proceso de alfabetización planteados por Ferreiro y Teberosky (2003).⁴ Cada grado debe cumplir con su responsabilidad al favorecer que todas las niñas y todos los niños aprendan de manera oportuna, siguiendo los indicadores de logro de las competencias específicas establecidos en el *Diseño curricular*. Se espera que al menos el 70 % de las niñas y los niños se encuentren en la etapa alfabética al finalizar el primer grado, mientras que en segundo grado, al menos el 98 % de los estudiantes deben lograr la alfabetización inicial. En tercero, todos deben lograr las competencias específicas relativas al grado.

En esta unidad pedagógica se garantizará el aprendizaje de todas y todos, salvo las excepciones de estudiantes que, dadas sus diferencias individuales, no logren alcanzar las competencias esperadas. Para ellas/ellos, la/el docente activará diversas estrategias del sistema de apoyo a los aprendizajes para garantizar su derecho de aprender desde sus diferencias individuales.

4 Ver Anexo I. Tabla “Niveles de conceptualización en la alfabetización inicial”.

La escuela debe asegurar que las/los docentes que trabajan en estos primeros grados sean alfabetizadores desde el enfoque textual, funcional y comunicativo de la lengua. De esto depende su selección y permanencia en el ciclo.

2.2 Enfoques que orientan los procesos de alfabetización inicial en primer ciclo

2.2.1 Enfoque textual, funcional y comunicativo en el aprendizaje de la lengua materna

El aprendizaje de la lengua materna en el currículo dominicano es definido desde el enfoque textual, funcional y comunicativo:⁵ **textual** porque las relaciones sociales se establecen fundamentalmente a través de textos (narrativos, poéticos, epistolares, descriptivos, gráficos o simbólicos, entre otros); **funcional** porque prioriza el uso de la lengua por encima del conocimiento formal; **comunicativo** porque entre los usos de la lengua, que son de muy diversos tipos, da prioridad a la comunicación con las otras y los otros. La lengua se concibe como un modelo de percepción, análisis, interpretación y comunicación de la realidad personal y sociocultural.

El propósito de enseñanza de la lengua materna se define tomando como referencia fundamental las prácticas sociales de lectura y escritura que propician que las niñas y los niños se apropien del sistema y del lenguaje escrito.

Las orientaciones teórico-metodológicas del currículo dominicano con un enfoque textual, funcional y comunicativo asumen el verdadero sentido de la lengua en la vida de los seres humanos; retoman los saberes previos e ideas con las que llegan las niñas y los niños a la escuela, reconociéndolos como seres comunicativos, expresivos y en constante transformación. Por eso, parte de la labor de la escuela es potenciar esas dimensiones y favorecer unos tiempos y espacios que partan de los contextos o de las situaciones reales de uso cotidiano de la lengua, tanto oral como escrita. Los aprendizajes de la lectura y la escritura son procesos del pensamiento complejo que permiten el desarrollo simbólico y la entrada al mundo cultural y social.

5 Ver *Fundamentos de currículo*, tomo II, pp. 1-17.

En el resto de las áreas curriculares y de los procesos pedagógicos, la lengua es una herramienta que posibilita la construcción y la integración del conocimiento. Esta integración se propicia desde diversas estrategias de comunicación como son el diálogo, las discusiones, los debates, los coloquios, los procesos de lectura, escritura, selección y clasificación de información, entrevistas, paneles y seminarios, entre otras. La apropiación y consolidación de conocimientos se da a partir de procesos de construcción personal en relación íntima y de cooperación e interacción con otras y otros. Es así como los procesos de pensamiento y de construcción de conocimientos se producen de manera circular mediante la interacción entre los sujetos y los diversos referentes.

2.2.1.1 La diversidad textual

La lectura y la escritura son prácticas sociales para la vida y para la interacción entre las personas (Kaufman, 2010). Leer y escribir suponen construir y producir sentidos; llegar a comprender lo que dice el otro, la otra, la vida, la realidad. La comprensión solo es posible a través del diálogo entre quien lee y quien escribe, mediatizado por el texto. En el proceso de lectura y de escritura tanto quien lee como quien escribe pone de manifiesto sus saberes acerca del tema y de la propia lengua, sus experiencias, sus intenciones al leer o al escribir, produciendo un nuevo texto enriquecido.

Al acercar a la niña y al niño a una variedad de textos del contexto y de la cultura, estamos facilitando que su mirada se amplíe y se enriquezca, propiciando variadas situaciones de interpretación y producción de textos, ejerciendo de ese modo una verdadera función democratizadora.

Es imprescindible propiciar que las niñas y los niños lean y escriban textos diversos: noticias, recetas médicas y recetas de cocina, cartas, avisos publicitarios, gráficas, esquemas, diálogos, cuentos, correos electrónicos y textos alfanuméricos como son cheques, facturas, boletos del metro, billetes aéreos, etiquetas de los alimentos y líquidos que consumimos, entre otros. Esto permite a la niña y al niño:

- Reconocerse como parte de una comunidad letrada.
- Resolver diversas situaciones de comunicación de manera crítica y creativa.

- Resolver problemas de la vida cotidiana partiendo de estrategias que analiza, selecciona y aplica según cada situación.
- Ampliar su vocabulario.
- Generar inquietudes sobre el mundo y su comunidad.
- Interactuar y dialogar con diversas personas.
- Expresar y escribir sus ideas, sentimientos y descubrimientos a través de los diversos textos.
- Argumentar y disentir expresando sus propias opiniones y enriqueciendo sus puntos de vista.
- Hacer una lectura crítica del contexto.
- Comunicarse con personas de contextos diferentes a los suyos.
- Registrar sus acontecimientos vitales.
- Autorregular sus procesos de aprendizaje.

Cada docente dispondrá de textos diversos en el salón de clases, los cuales harán posible el diseño de actividades situadas en la realidad de su grupo. Por tanto, en el nivel primario no existen textos únicos a partir de los cuales se planifique o desarrolle el proceso de aprendizaje de las/los estudiantes. Esto también incluye los libros de textos provistos por el Ministerio de Educación, los cuales constituyen otro referente para el salón de clases, pero no serán exclusivos, ni utilizados de forma lineal; por el contrario, aportarán al proceso de aprendizaje en la medida que sus actividades pueden servir para contextualizar la secuencia didáctica planificada para cada grupo de estudiantes.

2.2.1.2 Aprender el código a partir del texto y de las competencias específicas de la lengua

Leer y escribir son posibilidades de desarrollo y creatividad. Las palabras nuevas se mezclan con las ya conocidas y estas, a su vez, se emplean en otras estructuras oracionales y con significados más amplios. El desarrollo de este proceso posibilita recrear los textos, relacionarlos con otros y ampliar el horizonte de sentido. En

el caso de la alfabetización inicial (sobre todo en 1^{er} y 2^{do} grado), el código, las letras (alfabeto), la abstracción numérica y la decodificación del entorno natural y social son elementos que la misma niña y el mismo niño van comprendiendo a partir de las actividades intencionadas que diseñan las maestras, los maestros y toda la escuela. Así, pueden construir un nuevo conocimiento de la realidad con la que llegan a la escuela, mientras aprenden los códigos alfabéticos.

En el primer ciclo es necesario favorecer un contacto permanente de las niñas y los niños con textos escritos, completos, de diferente extensión, originales, de autores nacionales y universales, utilizando los diversos formatos de la cultura y la presentación de estos en los dos tipos de letra: *script* y cursiva; textos cuyo contenido promuevan el desarrollo de las distintas competencias que se han definido en el *Diseño curricular*.

Es importante que la maestra y el maestro reconozcan los niveles de conceptualización necesarios para el aprendizaje del código escrito. Esto permite que se propicien procesos de aprendizaje significativos para las niñas y los niños, desde un reconocimiento natural del código lingüístico sin caer en mecanicismos.

Este reconocimiento se va favoreciendo a partir de las competencias de las niñas y los niños para expresar sus ideas en un contexto comunicativo, su capacidad para pensar lógicamente, construir y producir textos escritos. Estas competencias de la lengua, son definidas en el currículo dominicano como comprensión y producción oral, comprensión y producción escrita.

El desarrollo de estas competencias se favorece a partir de aspectos básicos que se reconocen durante la alfabetización inicial (Castillo, Iannini y Seijas, 2013):

- **Procesos cognitivos y comunicativos:** se relacionan con la capacidad para pensar, argumentar, relacionar, clasificar, comprender, usar el vocabulario apropiado al contexto comunicativo, autorregularse y construir su propio aprendizaje ante las situaciones comunicativas y de aprendizaje planteadas. Encontramos aquí procesos cognitivos básicos referidos a la memoria, el pensamiento y la percepción y procesos de comunicación que se relacionan con la amplitud de vocabulario, la organización sintáctica, etc.

- **Conocimiento fonológico:** hace referencia a la capacidad de integrar los sonidos lingüísticos, interpretando su significado, siendo conscientes de su valor e importancia en la formación y estructura de las palabras; también al conocimiento que evidencian las niñas y los niños sobre la lengua escrita como un lenguaje que representa sus ideas, sentimientos y deseos.
- **Las normativas de la gramática propias de los procesos de alfabetización:** son indicadores que hacen referencia al uso de la lengua siguiendo las reglas gramaticales. Por ejemplo, el uso de la mayúscula en los nombres propios, el uso de los signos de puntuación y la segmentación de las palabras, entre otros elementos importantes.
- **La gramática textual:** son indicadores relacionados con la estructura coherente y organizada de la diversidad de textos de la cultura a través de los cuales se propician los procesos de lectura y escritura de las niñas y los niños. El currículo oficial orienta la estructura de los textos de cada grado, posibilitando que los procesos de comprensión y producción puedan darse a partir de la intención y organización de la información de cada tipología textual.

2.2.2 Enfoque del aprendizaje de matemática para la formación de una ciudadanía crítica

El desarrollo de la alfabetización inicial en matemática requiere que las niñas y los niños se involucren de forma activa y frecuente en actividades contextualizadas. Esto implica que el modo en que se enseña la matemática es tan importante como la finalidad misma de los procesos de enseñanza-aprendizaje (MINERD, 2014b: 76).

El enfoque del aprendizaje de la matemática para la ciudadanía se concibe como ciencia, lenguaje y herramienta, que aporta a la constitución de sujetos activos, críticos y participativos en una sociedad democrática. La matemática busca el desarrollo de competencias, como pensar, inferir, razonar lógicamente, comprender, analizar y tomar decisiones ante situaciones de la realidad. Su carácter formativo tiene que ver con la capacidad de explorar situaciones, de identificar, representar, comunicar y resolver problemas. Uno de los fines que

justifica la obligatoriedad de estudiar matemática es precisamente la promoción y cuidado de la sociedad democrática. Es decir, la matemática al servicio de la formación ciudadanía, que aporta a una alfabetización con sentido crítico.

En el día a día de los salones de clases, formar ciudadanas y ciudadanos críticos desde este enfoque supone articulación de diferentes áreas del conocimiento con los contenidos de matemática, permitiendo que la apropiación de las competencias matemáticas posibilite unas conexiones naturales en donde las/los estudiantes movilicen sus saberes desde una perspectiva integradora del conocimiento; el abordaje de temáticas de la realidad social de las niñas y niños, en las que se recupere el sentido de la justicia, la perspectiva ética, la equidad y el bien común; la implementación de estrategias de planificación docente que favorecen la articulación curricular; el uso de textos diversos que promuevan la recuperación crítica de la información que hay en ellos y su interpretación utilizando las competencias matemáticas y el lenguaje matemático.

Las competencias matemáticas proporcionan a las/los estudiantes habilidades para comprender diferentes informaciones sobre situaciones de su vida diaria, de otras ciencias y de la propia matemática. Por ejemplo, saber sacar cuentas, comprender los datos y fechas de vencimiento que se encuentran en las etiquetas de alimentos, medicamentos y bebidas que consumimos, conocer el valor nutricional de los productos, entender estadísticas deportivas y de salud, entre otras. El punto de partida de una matemática para la ciudadanía es la realidad social (Callejo, 1999: 7-13).

La matemática es una ciencia y al mismo tiempo un lenguaje provisto de un sistema de códigos que ayuda a comprender e interpretar algunas situaciones de la realidad social, como las relacionadas con la cantidad, la forma, la variación y el cambio o la incertidumbre (Castillo y Osorio, 1997). Las y los estudiantes son competentes matemáticamente cuando su dominio va más allá del conocimiento de los contenidos específicos matemáticos, del uso del lenguaje y de los algoritmos de las operaciones (la mecánica).

La ciudadanía se va haciendo más crítica cuando es capaz de realizar procesos como la resolución de problemas y la “matematización” de situaciones concretas, lo que quiere decir que el lenguaje matemático se convierte en nuevos modelos explicativos en las ciencias de la naturaleza y nuevos modelos de organización de las cuestiones sociales.

2.2.2.1 Estrategias para desarrollar competencias en el área de Matemática para una alfabetización con sentido crítico

Las niñas y los niños poseen un manejo informal de la matemática, fruto de las experiencias y vivencias que tienen en el día a día en sus contextos vitales. De esta manera, la escuela recupera esos saberes y competencias y los potencia a través de las distintas estrategias y actividades diseñadas.

Para conseguir que la o el estudiante construya sus conocimientos y sea competente matemáticamente, se proponen las siguientes estrategias generales:

Resolución de problemas

La resolución de problemas, además de ser una competencia específica, es una estrategia para la construcción de conocimientos matemáticos. Se recomienda partir de situaciones-problemas interesantes relacionadas con las experiencias de las niñas y de los niños. Estas situaciones constituyen el referente de partida y continuidad que orientará el conjunto de estrategias de enseñanza-aprendizaje que se utilizará durante el desarrollo de la planificación.

A partir de estas situaciones, se posibilita la toma de decisiones oportunas para favorecer la movilización de los conocimientos de las/los estudiantes referidos a conceptos, procedimientos, actitudes y valores. Son situaciones que los conocimientos matemáticos permiten comprender e interpretar críticamente, buscando plantear la resolución de problemas según los aprendizajes que las y los estudiantes van construyendo con la mediación de sus docentes.

Casi todos los contenidos matemáticos de educación primaria pueden ser introducidos a partir de problemas basados en las experiencias de la vida de las y los estudiantes. Un ejemplo para segundo grado puede ser calcular el costo de un almuerzo para un grupo de personas determinado, tomando en cuenta unos criterios nutricionales según las edades de las personas. Este tipo de problemas involucra una serie de operaciones aritméticas elementales, además de ser un problema real. Los problemas reales son problemas abiertos, donde es posible encontrar varias soluciones. Al resolver un problema real se puede presentar la necesidad de emplear diferentes tipos de estrategias a la vez o en diferentes momentos de la planificación, como son el uso de tablas, diagramas y búsquedas de patrones.

Los problemas que se elaboren para los primeros grados de la educación primaria deben redactarse en un lenguaje sencillo y adecuado al manejo lexical de las niñas y los niños para que se les facilite la comprensión y deben auxiliarse del lenguaje gráfico. En la solución de problemas en los primeros grados se emplea principalmente el cálculo mental usando modelos y a través de juegos. Se le da preferencia a la comunicación oral, gráfica y de representaciones. En tercero prevalecen las estrategias anteriores, pero con profundización en el cálculo escrito.

La comunicación oral va dando paso a las expresiones matemáticas numéricas, geométricas y al tratamiento de la información. Se puede ir introduciendo el uso de calculadoras científicas sencillas. Este recurso es importante, ya que en la vida diaria se usan independientemente de que se le oriente o no en la escuela. Debe existir un diálogo permanente entre las diferentes modalidades del cálculo: mental, escrito y con calculadoras, según el grado en que se trate.

Partir de los saberes y de las experiencias previas

Partir de los saberes previos es clave para construir nuevos conocimientos en todas las áreas curriculares. Son saberes previos las experiencias, los conocimientos acumulados, así como las maneras en que *saben hacer*. Desde la matemática, las y los estudiantes desarrollan formas propias para contar, medir y calcular en su vida cotidiana. Estos saberes se sistematizan, amplían, transforman y se construyen nuevos saberes a partir de ellos. La población dominicana en general tiene incorporados saberes matemáticos propios de la cultura o etnomatemática que las niñas y los niños aprenden en su familia y deben ser tomados en cuenta. Por ejemplo, todavía compramos y vendemos algunos alimentos por docena, base doce, mientras que la enseñanza formal es en base diez. En algunas localidades del país se compra y se vende habichuelas por jarro, mientras en el comercio se usan libras, gramos y kilogramos.

Trabajo en equipo

En la organización del aprendizaje matemático, el trabajo en equipo favorece la construcción del conocimiento. La interacción entre pares les da más confianza a las y los estudiantes y generalmente el diálogo con sus compañeras/os permite una mejor comprensión. Para el diseño de las actividades en los salones de clases se debe tener en cuenta tanto el

trabajo individual como en equipo. La ventaja de los grupos de trabajo es que facilitan atender a la diversidad de ritmos y niveles de aprendizajes. El y la docente deben prever un tiempo para acompañar las necesidades que tienen las y los estudiantes.

Aprender matemática jugando y con el uso de manipulativos

Como el juego es una actividad natural de las niñas y los niños, este hace interesante la tarea del aprendizaje porque aprenden matemática a través de una de las actividades que más disfrutan: jugar. El juego va acompañado de unas orientaciones y unos recursos estructurados según la intencionalidad y las competencias que estén impulsando. El juego requiere ser planificado, organizando sus actividades según las edades y procesos vitales de niñas y niños, posibilitando conexiones entre la vida y los saberes matemáticos.

El uso de manipulativos se refiere principalmente a todo tipo de soporte material, de bajo costo y de los que aparecen en el contexto escolar. Se pueden estructurar algunos recursos didácticos para jugar, como fichas, cartas, tableros y otros. Para ello se reutiliza papel, cartulina, cartón, madera, plásticos, tela y otros materiales. Los recursos ayudan a vincular los conocimientos matemáticos con la realidad, haciéndolos más interesantes y trascendiendo la apropiación de contenidos curriculares.

Otros recursos o manipulativos que ayudan al aprendizaje matemático son los mapas, las tablas, las guías, los planos y las informaciones cuantitativas contenidas en textos, revistas y periódicos. También se utilizan los recursos tecnológicos, entre los que están la televisión, calculadoras científicas simples y páginas de Internet.

3. PLANIFICACIÓN DE LOS PROCESOS DE ALFABETIZACIÓN INICIAL⁶

La planificación docente es un instrumento pedagógico que orienta la práctica de las maestras y los maestros, y posibilita la organización del proceso de enseñanza-aprendizaje que se diseña para el desarrollo de competencias en las/los estudiantes. En el primer ciclo, toda estrategia de planificación está orientada a los procesos de alfabetización de las niñas y los niños.

3.1 Referentes de la planificación docente para la alfabetización inicial

El punto de partida de la planificación de todo proceso pedagógico surge de la reflexión consciente de los siguientes referentes (MINERD, 2015c):

- Conocimiento profundo de las/los estudiantes: sus competencias, necesidades, intereses, etapas de alfabetización, procesos de desarrollo y saberes de las niñas y los niños.
- El perfil de egreso evidenciado en las competencias fundamentales.
- El contexto sociocultural de las/los estudiantes y el centro educativo.
- Las competencias específicas orientadas en la malla curricular del grado.
- Los momentos del año escolar y las efemérides.

Conocimiento profundo de las y los estudiantes del grado: sus competencias, necesidades, intereses, etapas de alfabetización, procesos de desarrollo y saberes de las niñas y los niños

Es indispensable reconocer los procesos de la alfabetización inicial de las niñas y los niños, a partir de las etapas o niveles de conceptualización en los que se encuentran. Además, será necesario reconocer ¿cómo aprenden?, ¿cómo piensan?, ¿cómo se comunican?, ¿qué saben?, ¿qué necesitan aprender?, ¿cuáles son sus intereses?, ¿cuáles lugares les gusta visitar?, ¿cuáles son las necesidades que tienen en la comunidad donde viven?

⁶ Para seguir ampliando puede utilizar el *Diseño curricular del primer ciclo del nivel primario*.

Para este análisis, se pueden realizar las siguientes acciones:

- a) Consultar la evaluación diagnóstica y los últimos registros de la evaluación formativa.
- b) Estudiar los procesos de desarrollo de las/los estudiantes. Para esto, podemos auxiliarnos del *Diseño curricular* que tiene estas orientaciones en el apartado “Caracterización de las niñas y los niños” (MINERD, 2014b). A la vez, se dispone en este modelo pedagógico del apartado 1.3.2 sobre las características fundamentales de las niñas y los niños.
- c) Revisar en el portafolio del docente todas las informaciones relevantes que se van registrando de las experiencias de las/los estudiantes en la escuela. Esta será una fuente inagotable con la que se puede diseñar la planificación para que responda a las/los estudiantes.
- d) Al inicio del año escolar se pueden revisar los registros de grados, los informes de aprendizaje y el informe especial del grado anterior. Si las/los estudiantes proceden de otros centros educativos, se puede estudiar su ficha de inscripción y si es posible contactar al centro anterior o generar una reunión con su familia antes de que inicien las clases para ir conociéndolos.

Perfil de egreso evidenciado con las competencias fundamentales

Las competencias fundamentales expresan las intenciones educativas del país. Los procesos que diseñamos están orientados a que nuestros estudiantes puedan desarrollarlas. Para la planificación docente es imprescindible tener conocimiento explícito de lo que se espera para el nivel de dominio II de estas competencias, correspondiente al nivel primario. De esta forma se orienta y reorienta la práctica pedagógica en cada salón de clases.

Para la planificación, se estudian los componentes e indicadores de cada competencia fundamental.⁷ Se identifican algunos indicadores que se enfatizan durante su desarrollo a las necesidades de cada grupo. Al momento de identificar las competencias específicas y los contenidos de las áreas curriculares, se pueden consultar las competencias fundamentales a las que estas competencias

⁷ Pueden consultarse en el *Diseño curricular* y en las *Bases de la revisión y la actualización curricular*.

específicas generan mayores aportes.⁸ Con las estrategias de evaluación se va identificando el logro de los indicadores propuestos en la planificación docente.

Malla curricular del grado

Es imprescindible conocer y comprender las competencias específicas, los indicadores de logro y los contenidos mediadores que se proponen para cada grado, según la organización que las áreas curriculares propician en el entramado coherente de los mismos. Esto implica necesariamente el estudio y la actualización permanente de cada maestra y maestro, aprovechando los espacios de reflexión de la práctica, los grupos pedagógicos, las jornadas de capacitación, los cursos y especialidades, la bibliografía actualizada que se encuentra en la biblioteca pedagógica de la escuela, los libros de textos, las guías de orientación docente, los softwares educativos y los materiales pedagógicos en línea, entre otros.

Esta apropiación de la malla curricular favorece la autoconfianza del docente y le permite un manejo oportuno del *Diseño curricular* para orientar los procesos pedagógicos de su grado en el acompañamiento a sus estudiantes. Este abordaje apropiado de la malla curricular permite diseñar una planificación coherente, en la que los contenidos que abordan se corresponden con las competencias específicas que necesitan desarrollar tus estudiantes, pudiendo ser verificados en la consecución de los indicadores de logros.

Contexto sociocultural y educativo

La vida de la escuela influye y está influida por el contexto cercano en la que esta acciona; por tanto, es imprescindible que se puedan identificar las características del contexto, pues es el espacio vital en que las/los estudiantes se desarrollan. Conocer el contexto permite planificar procesos pedagógicos con significado para las/los estudiantes, que les permitan identificarse con las características culturales del mismo y les permitan transformar las realidades desafiantes de los sectores en los que viven.

⁸ Esta información se ubica en la parte superior de la malla curricular correspondiente a cada área.

Es imprescindible conocer:

- Los lugares de la comunidad, con las posibilidades y los riesgos que estos representan. Es importante identificar las bibliotecas comunitarias, los clubes culturales, los parques, los centros educativos y los espacios de recreación, entre otros; identificar sus condiciones, los principales lugares a los que se desplazan las/los estudiantes, las actividades que allí se practican, el significado que tienen para la comunidad, etc.
- Las ocupaciones de las familias, sobre todo las de las/los estudiantes.
- Las relaciones y la convivencia entre los moradores de la zona.
- Las principales problemáticas que tienen.
- Las organizaciones comunitarias y sus funciones.
- Las situaciones y problemáticas importantes de la realidad local y nacional.
- Otros.

Es importante que cada docente estudie la caracterización sociocultural que aparece en el *Diseño curricular*, analizando junto a la comunidad educativa el diagnóstico del contexto que han construido en su proyecto educativo de centro, que lean los estudios poblacionales y comunitarios, que estén atentos a las actividades de los sectores de los que proceden sus estudiantes y a los acontecimientos que se suscitan en ellos.

El proceso de alfabetización se da con unos sujetos en contexto. Las niñas y los niños comprenden y producen los textos habituales de su entorno familiar y social. La escuela posibilita que se apropien adecuadamente de las prácticas sociales de lectura y escritura, pues las/los lectoras/es y escritoras/es se forman leyendo y escribiendo lo que es significativo para ellas y ellos.

Momentos del año escolar y efemérides

La escuela es un espacio vivo, dinámico, acogedor, alegre, cercano, de relaciones de amistad y de buen trato; en ella celebramos la vida, conmemoramos las fechas importantes del país, preparamos actividades lúdico-educativas y desarrollamos actividades curriculares según los momentos del año escolar.

Para diseñar nuestra planificación necesitamos conocer las actividades curriculares y las efemérides mensuales que se plantean en el calendario escolar, las actividades culturales de la comunidad en la que se inserta la escuela, las fechas conmemorativas de la escuela y de la vida de nuestros estudiantes.

Con esta información se pueden construir estrategias de enseñanza-aprendizaje que permitan a las niñas y los niños vivir las actividades curriculares y las efemérides con significatividad. Además, se pueden construir producciones que pueden ser compartidas y socializadas en estos espacios. De manera que se desarrollen procesos coherentes en toda la escuela, evitando que se tenga que invertir tiempo extra en la preparación de actividades para “presentar” en las fechas conmemorativas, en las que a veces las y los estudiantes no tienen conciencia de su sentido y significado.

3.2 Componentes de la planificación docente para la alfabetización inicial

Como estrategia de organización, la planificación articula el diseño coherente de diferentes componentes curriculares: competencias fundamentales, competencias específicas, contenidos (conceptos, procedimientos, actitudes y valores), indicadores de logro, estrategias de enseñanza-aprendizaje y de evaluación, secuencia de actividades y recursos.

En la planificación deben quedar plasmados los nombres de los libros (de estructura diversa) que el docente posibilita a sus estudiantes para enriquecer su cultura lectora (al menos uno por estudiante cada mes) y el nuevo vocabulario que en cada estrategia de planificación se favorece que niñas y niños aprendan. Esto se debe orientar desde diferentes estrategias de aprendizaje, tales como la socialización creativa de los textos leídos, el diccionario individual y del salón de clases, entre otras.

El primer ciclo orienta sus estrategias de planificación desde las prácticas sociales de lectura y escritura, lo cual favorece que en todas las actividades diseñadas se permita el avance de las y los estudiantes en su alfabetización, desde el logro de sus competencias específicas en Lengua Española.

3.3 Estrategias de planificación en el primer ciclo del nivel primario

El *Diseño curricular* sostiene una perspectiva integradora de la construcción de conocimientos. Para ello, establece unas estrategias de planificación que posibilitan la articulación de las áreas curriculares: unidades de aprendizaje, proyectos de investigación, proyectos de intervención de aula y eje temático (MINERD, 2014b: 84). Estas estrategias de planificación son seleccionadas por cada maestra/o, atendiendo a las necesidades de su grupo, a la demanda del contexto educativo y a su propio manejo de la estrategia.

Para la selección oportuna de las diferentes estrategias de planificación, es importante valorar las posibilidades que estas nos brindan:

Unidades de aprendizaje: pueden ser utilizadas para la articulación de todas las áreas curriculares, al plantear situaciones de aprendizaje significativas ante la realidad de cada grupo. Las situaciones de aprendizaje que se diseñan en esta estrategia de planificación se convierten en un referente articulador de toda la secuencia didáctica, permiten y promueven la participación activa de las/los estudiantes en el proceso de aprendizaje. Además, a partir de la situación, podemos diseñar una red conceptual que evidencia las múltiples posibilidades de conexión y articulación de las áreas curriculares de manera espontánea.

Proyectos de investigación: constituyen una estrategia esencial de aproximación a los intereses de las y los estudiantes por descubrir su mundo. Surgen a partir de la identificación de las preguntas e interrogantes que las niñas y los niños desean investigar. El docente guía el proceso de búsqueda a partir de estrategias centradas en actividades grupales y desde un aprendizaje cooperativo y colaborativo.

Proyectos de intervención de aula: consisten en una estrategia de planificación relevante para la búsqueda de soluciones a las problemáticas y situaciones que se presentan en los salones de clases. En tal sentido, se parte de la realidad que viven las niñas y los niños en la interacción con sus compañeras y compañeros, en sus necesidades de aprender con estrategias diferenciadas, en los factores que se convierten en elementos de riesgo para el desarrollo de sus competencias, etc. Los proyectos de intervención de aula resultan relevantes para abordar situaciones que trascienden las áreas curriculares, desborda los contenidos

mediadores del grado y se requiere integrar otras temáticas que apuntan al desarrollo de las competencias fundamentales. También resultan útiles para abordar situaciones y problemáticas con un grupo específico de estudiantes, por lo que estos/as participarán en actividades diferenciadas según las necesidades que presentan. Por ejemplo, pueden realizarse proyectos de intervención de aula con estudiantes a los que no les gusta su nombre, que presentan conductas irrespetuosas a sus compañeros (como uso de apodos y frases despectivas), que necesitan mejorar su higiene personal, o con un grupo completo que necesita mejorar la convivencia y el trabajo en equipo.

Eje temático: es un tema concreto y de interés, alrededor del cual giran dos (2) o más áreas curriculares. Los ejes parten de una realidad concreta, que puede ser una necesidad, un problema, un hecho o una situación. El docente puede seleccionar esta estrategia cuando el tema a abordar permite la integración natural de las áreas del conocimiento, a partir del diseño coherente de las estrategias de enseñanza-aprendizaje y sus secuencias de actividades para favorecer el desarrollo de las competencias de las/los niñas/niños.

3.4 Planificación de procesos coherentes y articulados entre sí

Para lograr unos procesos de alfabetización oportunos y de calidad, se requiere el diseño de estrategias de planificación con especial cuidado de la construcción de estrategias de enseñanza-aprendizaje y actividades significativas para las niñas y los niños. Las actividades se conciben como “las acciones organizadas pedagógicamente que forman parte de una situación de aprendizaje y que tienen por finalidad proporcionar en el estudiantado la oportunidad de vivenciar y experimentar comportamientos asociados al desarrollo de las competencias” (MINERD, 2014b: 40).

Las actividades operacionalizan las estrategias. Las estrategias constituyen la forma de planificar y organizar sistemáticamente las actividades para apoyar la construcción de conocimientos en el ámbito escolar, en permanente interacción con el contexto. Cuando describimos una secuencia de actividades necesariamente partimos y dejamos ver las estrategias que estaremos desarrollando y a través de las cuales trataremos los contenidos propuestos. Pero si solo planteamos las estrategias sin describir las actividades, no podemos apreciar en detalle cómo se desarrollará la secuencia didáctica, cuál será el procedimiento a seguir, qué

rol tendrán los niños y niñas y cuál los docentes, etc., generando improvisación y limitando la ilación del proceso para el desarrollo de las competencias de las/los niñas y niños y la autorregulación de su aprendizaje. De lo contrario, si solo planteamos las actividades sin definir las estrategias, es probable que se limite la articulación entre ellas, porque faltaría la intencionalidad manifiesta que nos aportan las estrategias de enseñanza-aprendizaje, generando que aún con el esfuerzo desplegado por las/los docentes no se logre que las niñas y los niños avancen en su proceso de alfabetización.

Es fundamental que exista una coherencia entre las actividades y estrategias de enseñanza-aprendizaje que se proponen con las competencias que se han planteado favorecer en las niñas y los niños durante el desarrollo del proceso pedagógico. Por tanto, se deben tener a mano los elementos de la malla curricular que han sido identificados y las situaciones o temáticas que orientan los aprendizajes esperados para dar respuesta al asunto, situación o problema planteados.

Es un momento esencial para ser creativas/os, para soñar, pensar en los intereses de las y los estudiantes y abrir todas las posibilidades que se puedan proponer para fortalecer el proceso de alfabetización de cada una y cada uno. Es importante que se diseñen actividades diversas según el momento del proceso pedagógico propuesto. Se plantean actividades de inicio y recuperación de saberes previos, de construcción, de profundización, de ejercitación, de investigación y de evaluación. Se organizan de manera secuencia, desde un proceso gradual, de forma tal que una actividad pueda dar paso a la siguiente y se genere una cohesión dentro de un área y en la articulación entre ellas.

Entre estas actividades se propones varias de recuperación de saberes y experiencias previas, de investigación, de construcción y profundización, de ejercitación y de evaluación.

4. EVALUACIÓN DE LOS PROCESOS DE ALFABETIZACIÓN INICIAL⁹

La evaluación es un proceso sistemático y continuo de recogida de informaciones relevantes. En el primer ciclo favorece ir recuperando el proceso de alfabetización que viven niñas y niños, permite identificar las fortalezas del estudiantado según los indicadores de desarrollo de las competencias esperados para cada grado; además, favorece el reconocimiento de sus tipos de inteligencia, sus ritmos y estilos de aprendizaje, sus zonas de desarrollo próximo y los procesos de acompañamiento pedagógico más apropiados para ellas y ellos según sus características y diferencias individuales.

La evaluación se organiza a partir de las estrategias de enseñanza-aprendizaje y las actividades de evaluación definidas en cada estrategia de planificación atendiendo a la concreción de los indicadores de logro; toma en cuenta la finalidad de la evaluación en el nivel primario: “promover aprendizajes en función de las competencias fundamentales” (MINERD, 2014b: 44-48).

La evaluación permite a las/los docentes tomar decisiones oportunas ante la realidad cada grupo (fortalezas, necesidades, contextos, experiencias, diferencias individuales, etc.) y los apoyos específicos que requieren las/los estudiantes en su proceso de alfabetización. Dichas decisiones están referidas a la introducción de nuevas estrategias, a la revisión de las que se están utilizando, a replantear el nivel de dificultad de las actividades de aprendizaje que se proponen, a un cambio en la mediación que realizan ante sus estudiantes, a la activación de un sistema de apoyo a los aprendizajes y al involucramiento de las familias en acciones específicas, entre otras. Además, permite documentar y comunicar el desarrollo de las competencias de las y los estudiantes desde el registro de grado y el informe de aprendizaje.

A las/los estudiantes les permite introducir mejoras en los procedimientos, estrategias y acciones que desarrollan durante la construcción y aplicación de sus aprendizajes ante los desafíos que de manera constante les plantea la escuela

⁹ Para seguir ampliando puede utilizar el *Diseño curricular primer ciclo nivel primario*.

y el contexto. Por tanto, la evaluación es una fuente constante de información para generar procesos metacognitivos y de autorregulación de los aprendizajes, que permiten la reflexión constante del sujeto que aprende.

La evaluación de las competencias implica la recreación de los contextos en los que la/el estudiante puede vivir situaciones similares en su cotidianidad, movilizándolo sus conocimientos de conceptos, procedimientos, actitudes y valores de manera autónoma, por lo que el/la docente utiliza diversos medios, estrategias y actividades para favorecer el proceso evaluativo, desde unas condiciones que inviten a la confianza del estudiante, en el que puedan actuar con naturalidad, apertura, seguridad y entusiasmo. En el primer ciclo, se procura el diseño de actividades que recreen las prácticas sociales de lectura y escritura en el contexto vital de las niñas y los niños.

La evaluación es procesual, por lo que las maestras y los maestros la van posibilitando durante todo el año escolar, siempre valorando la intencionalidad de las estrategias según los indicadores de logro de las competencias y las etapas de la alfabetización. En los procesos de evaluación participan las niñas y los niños, quienes van autorregulando su aprendizaje (autoevaluación); las maestras y los maestros, que van aportando al fortalecimiento de las competencias del estudiantado al reconocer los procesos de aprendizaje que estos/as van viviendo (heteroevaluación); el grupo de pares, que participa en el desarrollo y la valoración de las competencias de sus compañeras y compañeros.

Los procesos evaluativos se plantean en diferentes momentos de la vida escolar:

- Evaluación diagnóstica al inicio del año escolar, que recupera las competencias de las y los estudiantes en cada área curricular, las etapas y procesos de la alfabetización inicial, lo que permitirá el desarrollo de acciones pedagógicas coherentes a las necesidades de los grupos.
- Evaluación diagnóstica de los aprendizajes, las experiencias previas y los indicadores de las competencias específicas al inicio de una estrategia de planificación, una nueva temática y/o contenido. A partir de esta recuperación se toman decisiones sobre la propuesta de planificación, se reestructura o se reorganiza la secuencia didáctica, se introducen nuevas actividades, se establecen estrategias y procesos de acompañamiento según las necesidades y procesos de alfabetización, entre otras acciones.

- Evaluación formativa, que va permeando todos los procesos y momentos de aprendizaje y va siendo posible durante la realización de las actividades, según la secuencia didáctica definida. En tal sentido, se establecen mecanismos que nos ayuden, tanto a las y los docentes como a las/los estudiantes en el reconocimiento de las competencias que se van potenciando en ellas y ellos, favoreciendo la autorregulación de los conocimientos y la contextualización permanente de la práctica pedagógica. Se toma en cuenta para esta evaluación de proceso la comprensión y producción de textos diversos, las estrategias utilizadas para la resolución de problemas, las actitudes en el proceso de aprendizaje, en el trabajo las y los demás, entre otros aspectos que permiten la construcción de conocimientos en el salón de clases.
- Evaluación final del proceso al concluir cada estrategia de planificación para evidenciar los avances de las/los estudiantes. Además, cada dos meses aproximadamente se va colocando en el registro de grado el alcance de los indicadores de logro de cada competencia específica.

La evaluación de los aprendizajes de las niñas y los niños se acompaña de diversas estrategias y recursos de evaluación esenciales en un modelo pedagógico orientado al desarrollo de competencias. Estas parten de lo planteado en el *Diseño curricular*, en el que se enumeran: registros anecdóticos y observaciones de los aprendizajes, portafolios, registros de grados, mapas conceptuales, diarios reflexivos, debates, entrevistas, puestas en común, intercambios orales, ensayos, resolución de problemas, casos para resolver (MINERD, 2014b: 45).



5. ESTRATEGIAS QUE COADYUVAN EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS Y EL PROCESO DE ALFABETIZACIÓN EN EL PRIMER CICLO DEL NIVEL PRIMARIO

5.1 La exploración e indagación del entorno a través de los sentidos¹⁰

La lectura del mundo precede a la lectura de la palabra. La exploración y la indagación invitan a “aprender ciencia, haciendo ciencia”. La indagación se basa en el interés de las niñas y los niños por entender el mundo natural, en la curiosidad innata que utiliza todo ser humano, desde su nacimiento, para comprender el mundo que lo rodea.

La exploración e indagación le permiten a la niña y al niño:

- Desarrollar su capacidad innata de preguntarse y cuestionar su entorno.
- Desarrollar una disciplina de trabajo.
- Transformar el aprendizaje cotidiano e informal en ideas y conceptos con fundamentos científicos.
- Organizar la información, categorizarla y aplicarla.
- Inferir, contrastar saberes, buscar alternativas, tomar decisiones.
- Desarrollar un pensamiento científico.
- Tener una mirada crítica y transformadora de la vida.
- Tener una mente y actitud despierta ante los diferentes acontecimientos de su vida y del entorno.

¹⁰ Para seguir ampliando, ver “Orientaciones para la evaluación formativa desde las estrategias curriculares de enseñanza-aprendizaje”. Serie Evaluación de las Competencias en la Educación Primaria.

- Respetar y cuidar el entorno y todas las formas de vida del planeta.
- Despertar el interés de seguir buscando y descubriendo utilizando diferentes medios.

En este contexto, la maestra y el maestro son mediadores fundamentales que ofrecen a las niñas y a los niños situaciones de aprendizajes diversas que les permiten la exploración y la indagación; tienen una disposición permanente para escuchar las inquietudes de las niñas y los niños, estimular su capacidad de asombro, tener en cuenta su curiosidad, sus preguntas y acompañarles en la libertad del descubrimiento y en el deseo de búsqueda.

La maestra y el maestro valoran los conocimientos de cada una de sus estudiantes, sus ideas y pensamientos, propician la expresión de lo que piensan frente a un fenómeno, situación o proceso; favorecen la discusión, el debate y la confrontación, a fin de que las y los estudiantes contrasten sus ideas originales con los nuevos aprendizajes, estimulando el registro de datos, el análisis y la capacidad de comunicación, en una reflexión permanente en cada instante del proceso.

5.2 El juego, el movimiento y las actividades lúdicas

Jugar es una de las actividades más importantes que realizan la niña y el niño. El juego y el movimiento son expresiones vitales del ser humano, ambas se encuentran presentes desde el inicio de la vida y permiten establecer relaciones con el medio y con las y los demás.

El juego y el movimiento son fundamentales dentro del proceso de desarrollo y socialización de las niñas y los niños, ya que contribuyen a la madurez de la personalidad, despiertan sentimientos de solidaridad, ayuda mutua y cooperación. Además, favorecen el desarrollo cognitivo, socio-afectivo y psicomotriz.

El juego es una estrategia de aprendizaje que favorece la integración del conocimiento y le permite a la niña y al niño:

- Explorar y leer el mundo que les rodea.
- Aprender de sus propios límites para ser independientes.
- Adecuar su comportamiento a las exigencias del mismo juego.
- Avanzar en los procesos del pensamiento en relación con la acción.
- Transformar la realidad desde la imaginación y crear un ambiente propio desde sus necesidades e intereses.
- Canalizar su energía y su curiosidad.
- Ampliar sus competencias comunicativas, cognitivas y creativas.
- Desarrollar el sentido de pertenencia a un grupo, una familia, una comunidad.
- Compartir y socializar con sus pares con alegría y entusiasmo.
- Desarrollar habilidades y destrezas diversas.
- Desarrollar competencias para el trabajo en equipo.

En el juego y en el movimiento se combinan actividad y pensamiento, sensibilidad ante las otras y los otros, así como autonomía personal. Se generan diversas estrategias que articulan la realidad, la imaginación, el conocimiento y la emoción.

El quehacer de la maestra y el maestro en el juego es proporcionar la confianza y seguridad del grupo en sus propias fortalezas, favorecer la toma de decisiones, crear las mejores condiciones para que las niñas y los niños jueguen libremente. En el caso de juegos reglados, el maestro o la maestra recuerdan en algún momento las reglas del juego si no se están cumpliendo y posibilita que todas y todos participen con su estilo propio. Es fundamental que los juegos propuestos tanto por la y el docente como por las mismas niñas y los mismos niños apoyen el desarrollo psicoafectivo de cada uno sin exponerlos a situaciones de competitividad, fracaso o éxito de algunas/os sobre otras y otros.

5.3 La lectura en voz alta

La lectura en voz alta es uno de los mejores estímulos para fomentar el gusto por la lectura y la escritura en cualquier lugar donde se realice: el hogar, el salón de clases, la biblioteca y un parque, entre otros. La lectura en voz alta es una experiencia de escucha vital para las lectoras y los lectores que les ayuda a desarrollar su deseo de leer por sí solas/os y nutre su capacidad de escucha, ya que en los procesos naturales de aprendizaje, la comprensión oral aparece antes que la comprensión escrita.

La lectura en voz alta permite a la niña y al niño:

- Desarrollar su conciencia fonológica.
- Sentirse inspirada/o, acompañada/o y amada/o.
- Desarrollar su capacidad de escucha e interiorización.
- Descubrir el ritmo y los signos de puntuación (interrogación, admiración o exclamación, pausas cortas, pausas largas, entre otras), al experimentar su sentido en la lectura y la escritura.
- Ampliar su vocabulario.
- Desarrollar la capacidad de anticipar, inferir e imaginar.
- Ir tomando conciencia de su ser esencial para desarrollar su subjetividad. Construir su mundo de sentidos y de significados.

Leer en voz alta es más que descifrar signos para que otros escuchen. Esta lectura supone entregarse al texto, creer en él, cargarlo con nuestra esencia para que el libro pueda ser habitado por quienes lo escuchan.

6. PRODUCCIÓN ESCRITA DESDE SITUACIONES SIGNIFICATIVAS

La producción escrita implica procesos contextualizados y significativos, en los cuales, las niñas y los niños son acompañadas/os por sus docentes para desarrollar las competencias que les permiten producir textos a partir de la construcción de sus propias ideas y la comunicación de sus sentimientos, saberes y necesidades.

Para el desarrollo del proceso de producción escrita, las maestras y los maestros se auxilian de secuencias didácticas en donde las actividades se encuentran articuladas entre sí. A continuación, se proponen algunas orientaciones al respecto.

- a) Se propone a las niñas y a los niños un *acontecimiento generador o situación de aprendizaje* para simular, actuar, jugar o representar algún aspecto significativo de su realidad o el contexto suyo de su familia o de su comunidad.

A partir de este, se recuperan las experiencias y conocimientos previos de las niñas y los niños acerca de su cotidianidad y contexto (los cumpleaños, la enfermedad de un compañero o compañera, la inauguración de un parque en la comunidad, día de las madres, de los padres, entre otros). Esta recuperación se fortalece con la utilización de una diversidad de textos de la cultura o de la cotidianidad relacionados con la situación significativa propuesta (noticia, cartel, aviso publicitario, texto informativo, listado de compra, entre otras).

- b) Se plantea *un problema o asunto a resolver de la vida cotidiana* (un acertijo, adivinanza, tomar una decisión, hacer un presupuesto, organizar una información, resolver un conflicto), a partir de la situación planteada.
- c) A partir de esta actividad surgen los *primeros borradores* que escriben las niñas y los niños relacionados precisamente con la experiencia vivida. Son los saberes previos en cuanto a la escritura, la forma en que utilizan los formatos de la cultura, las estrategias que usan para leer, escribir y para resolver problemas matemáticos. Por ejemplo, cuando están

aprendiendo a escribir su nombre, comparan, observan las letras, revisan si faltan, si tienen letras invertidas, en la medida en que van avanzando e internalizando ese proceso de aprendizaje.

- d) Se propicia un tiempo para la *producción individual* donde cada niña y cada niño buscará referentes y estrategias para escribir, acudirán a sus experiencias anteriores de lectura y escritura, a las ideas que tiene sobre estos procesos y así irán emergiendo las primeras letras, palabras, dibujos con sentido, ya que responden a una necesidad dada por la experiencia significativa de comunicación. Se acompaña para que estas primeras producciones, las niñas y los niños las escriban en sus cuadernos con el título del tema que se esté desarrollando, junto con otros datos, como la fecha.

A partir de esos primeros borradores o producciones escritas se van dando pasos en la producción y exploración para ampliar los saberes previos a través de la búsqueda de información con otros referentes y textos. Estos referentes deben estar presentes en el salón de clases y deben propiciar el aprendizaje convencional de la lengua que se hace de la misma manera que la niña y el niño aprende el lenguaje oral: del todo a las partes (de los párrafos al renglón, del renglón a la palabra, de la palabra a las sílabas y de las sílabas a las letras) desde y con un horizonte de sentido, de tal manera que el código alfabético se vaya descubriendo en contacto con los textos y la producción a partir de todas las experiencias significativas.

- e) Esas *producciones escritas o primeros borradores* se ponen en “diálogo” o se contrastan con otras producciones que están presentes en el salón de clases (producciones escritas, gráficas, signos, alfabeto, diccionario, textos, carteles según las temáticas que se trabajan, entre otras). Las niñas y los niños comparan sus escritos con los de sus compañeras y compañeros, encontrando semejanzas, diferencias, omisiones, entre otras.
- f) Después de brindar ese tiempo individual de producción de textos, las niñas y los niños *comparan con otras compañeras y compañeros sus propios textos*, produciéndose discusiones, relaciones y contrastaciones que los enriquecerán. La mediación de la maestra o del maestro en este momento es de vital importancia ya que propiciará las preguntas y encaminará los *diálogos de saberes* para que cada niña y niño descubra sus aciertos, conflictos, errores y omisiones siendo también él y ella quienes inviten y sugieran la búsqueda de referentes y estrategias en el salón de clases.

Se puede presentar a las y los estudiantes textos escritos, de diversa extensión, completos, originales de autores nacionales y universales. Se utilizan diversos formatos de la cultura relacionados con la experiencia vivida y otros materiales creados con recursos del medio que favorecen la lectura, la escritura y las producciones creativas (bingos de palabras, dominó de números y objetos, crucigramas, sopas de letras, cajas de palabras, etc.) para que las niñas y los niños comparen, analicen, clasifiquen, diferencien, discriminen e infieran.

Se utilizan los diversos formatos de la cultura (poemas, noticias, entrevistas, imágenes, cuadros de artistas, fotografías de paisajes naturales del entorno y del país, mapas, croquis, recetas, notas luctuosas, videos y películas) y se presentan los textos en los dos tipos de letra: *script* y cursiva. Es necesario elegir textos cuyos contenidos promuevan el desarrollo de valores y el respeto a la dignidad humana.

Además, se propician nuevas experiencias que estén encaminadas a la búsqueda de información para ampliar el conocimiento y tener nuevos referentes que generen aprendizajes diversos y creativos. Por ejemplo: entrevistas a personajes que aportan a la sociedad por ser testimonio de compromiso, solidaridad y sencillez, visitas a bibliotecas y museos, presentación de películas y videos educativos, elaboración de carteles, avisos publicitarios y cartas teniendo diferentes modelos.

- g) Favorecer el registro y la escritura constante en el cuaderno o en diversos formatos que aporta la cultura. De esta manera, la niña y el niño reconocen la escritura y la lectura como parte de su vida y de la vida de su comunidad.
- h) Planificar en la escuela de acuerdo con el tema o proyecto que se esté desarrollando, encuentros con escritoras, escritores y artistas dominicanas/os, invitación a un padre, una madre, un abuelo o abuela que cuente lo que hace en su trabajo y el aporte que realiza a la familia y a la comunidad. Además, se pueden organizar salidas a parques o al campo para hacer exploraciones con una guía sencilla de observación.
- i) Articular con la bibliotecaria o el bibliotecario actividades referidas al tema que se esté desarrollando, de tal manera que las niñas y los niños puedan ir a buscar información en la biblioteca escolar, realicen círculos de lectura relacionados con el tema o realicen juegos a la hora del recreo que inviten a compartir lúdicamente, tomando como referencia lo que comunican algunos textos. Algunas actividades desde la animación

sociocultural que aquí se integran incluyen las tertulias literarias, la pintura, las dramatizaciones, entre otras.

- i) Proponer a las niñas y los niños actividades que retomen sus últimas producciones, escritas en el cuaderno o en otros formatos. De esta manera toman conciencia de todo su quehacer y de sus propios avances. Este momento del proceso sintetiza y recoge los anteriores, de tal forma que se podría decir que forma parte de la evaluación final donde se evidenciarán con mayor claridad los avances de cada niño y cada niña en sus procesos de escritura y de lectura, así como su interacción con las demás personas y el entorno.

Es importante propiciar que las producciones o elaboraciones individuales y colectivas puedan tener una significación especial para la vida de las niñas y los niños. Estas producciones pueden ser cartas, invitaciones y felicitaciones que se entregan a sus destinatarios. Lo importante es que cumplan con el uso y función que se les ha otorgado. Esto hará que las niñas y los niños reconozcan el sentido de la comunicación. Algunas actividades adicionales que se pueden realizar para compartir los aprendizajes son: colocar las producciones en la biblioteca escolar o del salón de clases como aporte y evidencia para otros grupos; preparar una exposición temporal en los murales de la escuela; llevarlo a la casa para ambientar algún lugar especial.

7. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN EL PRIMER CICLO DEL NIVEL PRIMARIO

Desde el enfoque de educación inclusiva se asume la atención a la diversidad del estudiantado a través de una organización escolar caracterizada por la colaboración y cooperación de todas/os las/los miembros de la comunidad educativa.

Los centros educativos acogen y valoran a todos los niños y las niñas en su diversidad, por lo que garantizan el acceso, permanencia y promoción en el sistema educativo, sin excluir a nadie por razón de género, procedencia social, cultura, etnia, religión, edad, etc., ni por su condición personal (diferentes estilos y ritmos de aprendizaje, capacidad, intereses, motivaciones, forma de relacionarse, discapacidad o sobredotación) (MINERD, 2008).

En el primer ciclo del nivel primario se considera la diversidad social y personal de las/Los estudiantes, producto de sus orígenes socioculturales, su trayectoria escolar, su historia, características personales, estilos y preferencias de aprendizajes; Se proponen respuestas educativas flexibles y adaptadas a esa diversidad para el logro de aprendizajes significativos y un oportuno proceso de alfabetización.

Los centros educativos piensan la escuela y los primeros grados desde una mirada integral que les invita a planificar apoyos adicionales para las y los estudiantes que así lo requieran. Para ello, se activa el Sistema de Apoyo a los Aprendizajes, se introducen estrategias de enseñanza-aprendizaje diferenciadas, se procura el apoyo de otros profesionales (maestros itinerantes, psicopedagogo, logopedas, intérpretes de la lengua de señas, etc.), se adquieren recursos didácticos, se definen nuevas metodologías y espacios como los salones abiertos, para asegurar la alfabetización de todas/os. Estos apoyos pueden ser obtenidos a través del Centro de Atención a la Diversidad (CAD).

Además, las y los docentes cuentan con la posibilidad de realizar adaptaciones curriculares individualizadas, según las características de las/os estudiantes. Esto

implica modificaciones y ajustes que se realizan en los diferentes componentes del currículo para favorecer el máximo desarrollo de cada estudiante, bien porque tienen dificultades para aprender o porque no tienen oportunidades de desarrollar plenamente sus potencialidades, como es el caso de las y los estudiantes con altas capacidades o talentos específicos y las y los estudiantes con discapacidades. Para estos casos, se requiere de medios, recursos y materiales que faciliten el acceso y progreso en el desarrollo de competencias, la participación en las actividades educativas y la autonomía en el proceso de aprendizaje. Entre estos recursos: equipamientos especializados, eliminación de barreras arquitectónicas, materiales didácticos diversos y adaptados a las necesidades; sistemas de comunicación alternativos, aumentativos o complementarios al lenguaje oral y escrito.

Cada maestra y maestro debe tomar en cuenta las y los estudiantes del salón de clases en condiciones de sobreedad y repitencia escolar, a fin de que se diseñen o desarrollen estrategias que atiendan a sus necesidades para garantizar que se alfabeticen desde sus competencias y posibilidades y desde la clara convicción de que todas y todos pueden aprender. Esto puede requerir el apoyo de estrategias de nivelación, aceleración y reforzamiento escolar, de las que se tienen incorporadas al sistema de apoyo a los aprendizajes en la educación primaria.

8. SISTEMA DE APOYO A LOS APRENDIZAJES

El *Sistema de Apoyo a los Aprendizajes* se define como el conjunto de oportunidades de aprendizajes que posibilitan que todas/os las/los estudiantes aprendan, tomando en cuenta sus fortalezas, necesidades, características, ritmos, estilos y estrategias. Este conjunto de oportunidades está integrado por programas, mediaciones pedagógicas, estrategias de atención diferenciada a los procesos de aprendizaje, estructuras de apoyos, materiales didácticos, dotación de bibliotecas y orientaciones pedagógicas para las y los docentes.

En los diferentes momentos del año escolar, la maestra y el maestro activa las estrategias que necesitan sus estudiantes para aprender de manera oportuna. En el sistema educativo dominicano se han colocado a la disposición de los centros educativos diferentes referentes escritos que apoyan los aprendizajes de las niñas y los niños.



9. EL SALÓN DE CLASES

9.1 El salón de clases como espacio de convivencia y construcción de conocimientos

El salón de clases, generalmente llamado “aula”, es un espacio físico donde se establecen relaciones entre personas. Su organización y ambientación puede facilitar o dificultar las relaciones entre las/los estudiantes y con sus docentes, así como el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este espacio debe tener unas condiciones ambientales propicias para la construcción de conocimientos, el trabajo colaborativo y cooperativo.

El salón de clases constituye un espacio pedagógico privilegiado para la *convivencia*, en el que se comparten experiencias, saberes, vivencias, sueños, historias de vida; se celebran los aprendizajes y en donde cada niña, niño, maestra, maestro reconoce su permanente proceso de constitución de sujeto; tiene un carácter alegre, lúdico, creativo, investigativo, que favorece en las niñas y en los niños el conocimiento mutuo, la integración, la interrelación, el compartir vivencias, experiencias, conocimientos, actitudes y valores que desarrollen su creatividad, su autonomía y libertad para accionar.

Como espacio lúdico, el salón de clases favorece el aprender jugando, desde actividades, estrategias y juegos que se organizan a partir de las temáticas de aprendizaje que se estén desarrollando; en él se propicia la socialización de las niñas y los niños tomando en cuenta la esencia de su SER, compartiendo su manera de pensar, su percepción del mundo, sus intereses, sus alegrías, sus características personales que le definen, identifican y le hacen única y único.

Es un espacio que ofrece múltiples oportunidades para propiciar el proceso de alfabetización de las/los estudiantes. El proceso de alfabetización se genera en la relación interactiva entre cada niña y niño con sus compañeras, compañeros, sus maestras y maestros y un entorno letrado. En el salón de clases se respetan los ritmos, saberes, talentos, habilidades, sentimientos, temores, esperanzas y

sueños, al tiempo que se estimula y reta positivamente a las niñas y a los niños en el marco de sus múltiples potencialidades y posibilidades; es un espacio que acoge la diversidad, respetándola y valorándola como una oportunidad para ampliar conocimientos, las propias competencias y experiencias, actitudes y valores.

El salón de clases ofrece referentes para el acompañamiento de los aprendizajes y la potenciación de las competencias de las niñas y los niños. Son referentes de sentido, organizados desde las situaciones que se están propiciando en la secuencia didáctica propuesta para la construcción de conocimientos; así se convierte en una fuente de inspiración, de comunicación y de creatividad donde encontramos textos de la vida: frases y oraciones referidas a los acuerdos de convivencia, solicitud de permisos, excusas, agradecimientos, normas de higiene, estrategias de organización en el salón de clases, cartel de asistencia, horarios y distribución de responsabilidades, nombres de las y los estudiantes, pautas para la organización y el comportamiento en el recreo, canciones, entre otras.

Convertir el salón de clases en fuente de inspiración, de comunicación y de creatividad, supone entenderlo como un sistema, con elementos en interacción y en intercambio comunicativo tales como ambientes letrados, biblioteca del salón de clases, laboratorio de experimentación, recursos didácticos, etc., todos ellos aportando al proceso de aprendizaje propuesto para el desarrollo de las competencias de las/los estudiantes.

Si la niña y el niño están en contacto cotidiano con los referentes del salón de clases, pueden integrarlos en sus estructuras cognitivas cuando van a escribir, a pronunciar una palabra, frase u oración, reconociendo su dicción y pronunciación y valorando el sentido de las palabras y su uso. Esto se debe a que junto con el aprendizaje de las palabras (vocabulario) han aprendido gramática, sintaxis y la pragmática del texto: qué decir, a quién, cómo y cuándo decirlo.

9.2 Los salones de clases como espacios enriquecidos para el aprendizaje

Los salones de clases están enriquecidos para el aprendizaje cuando sus espacios son dignos, ordenados, limpios y acogedores; cuando disponen de materiales, mobiliarios, recursos y todas las condiciones esenciales que garantizan la construcción de aprendizajes de calidad para la alfabetización de las niñas y los niños.

El salón de clases ofrece referentes de sentido que permiten a las niñas y los niños aprender en una atmósfera alegre, de acogida, que les invita a leer, a escribir, a construir, a contar, a medir, a identificar formas, tamaños, a resolver problemas, a tomar decisiones, a compartir y vivir sus anhelos, intereses y sueños.

Un salón de clases enriquecido con referentes para el aprendizaje promueve en las y los estudiantes un aprendizaje activo, dinámico, motivador, participativo y desafiante, que conduce a un mejor aprovechamiento de los procesos de aprendizaje, desarrollando todas las competencias y potencialidades de las niñas y los niños.

Las condiciones físicas del salón de clases que posibilitan procesos de construcción de conocimientos significativos, hacen referencia al sentido de dignidad que demandan las niñas y los niños, como sujetos de derecho, que construyen una identidad social y comunitaria. En tal sentido, es imprescindible tomar en consideración:

- **Iluminación del espacio.** Se procura que tenga toda la iluminación natural posible. A la vez, se integrará iluminación artificial para equilibrar factores de la luz que puedan limitar el proceso de aprendizaje.
- **Acústica.** Implica evitar ruidos a lo interno de la escuela que interrumpen las actividades diversas que se desarrollan en el salón de clases. Además, si se detectan algunas zonas de ruido externo, es necesario reconocer su procedencia y considerar junto a la comunidad educativa diferentes alternativas para evitar que interfieran con los procesos de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan en los salones de clases.
- **Ventilación:** Los espacios deben tener una circulación de aire desde una ventilación natural cruzada. Han de ser espacios abiertos y contar

con ventiladores (abanicos) suficientes para refrescar el ambiente. Es conveniente que las ventanas estén a una altura tal que permitan contacto visual con el exterior para que las niñas y niños no se sientan aislados, así como para hacer posible ayuda oportuna en cualquier situación de emergencia en el salón de clases.

- **Rampas de acceso.** Para estudiantes con discapacidad física o con necesidades educativas especiales se necesitan rampas de acceso y espacios suficientes para el traslado en sillas de ruedas. Además, se colocarán pasamanos en los baños y cubículos amplios que garanticen su acceso.
- **Mobiliario:** El mobiliario que utilizan las niñas y los niños requiere estar a su altura física, garantizando su acceso y uso en los procesos de aprendizaje, situándoles a ellas y ellos como el centro de todos los procesos y actividades que se desarrollan en el salón de clases. Esto incluye las sillas y mesas, butacas, armarios, estantes para colocar los materiales didácticos, espacios para la biblioteca del salón de clases, pizarras, entre otros. Los libros, materiales, las producciones, los trabajos deben ser presentados de tal manera que se vea la parte frontal de los mismos. Los materiales unos encima de otros, no invitan a ser descubiertos por ellos y ellas.

Además, debe garantizarse la atención a la diversidad de niñas y niños en el mobiliario: estatutaria (altos/pequeños), lateralidad (zurdos, diestros), condiciones físicas diversas, grosor y peso, entre otras.

- **Amplitud del espacio.** La cantidad de estudiantes máxima para los salones de clases es de 35 niñas y niños para espacios con al menos 50.4 metros cuadrados.¹¹ En las escuelas cuyas aulas son pequeñas debe considerarse que las y los estudiantes necesitan espacio para moverse, interactuar con otras y otros, desarrollar actividades en grupo, para el acompañamiento de la/del docente, para una organización rectangular

11 El *Reglamento para el diseño de plantas físicas escolares* (niveles básico y medio) establece que el área del aula dependerá de su capacidad, de las dimensiones del mobiliario adaptado a la edad de los estudiantes de cada nivel así como cualquier equipo complementario requerido como apoyo didáctico. En general, las aulas deberán cumplir con las siguientes capacidades máximas: En el nivel básico: 35 estudiantes por aula. En el nivel medio: 40 estudiantes por aula. El área mínima de construcción que le corresponde a cada estudiante es de 1.40 m² en el nivel básico y 1.26m² en el nivel medio. De acuerdo con esto el área óptima requerida para un aula será: nivel básico: 50.4 m²; nivel medio: 50.4 m²; sin embargo, para calcular los metros cuadrados de un aula con mesas y sillas, organizadas de forma circular o rectangular, sin filas, es necesario disponer de las dimensiones precisas de las mesas y las sillas a usar, pues el reglamento no lo especifica.

o circular del mobiliario, para realizar actividades que favorezcan la alfabetización inicial, etc. Estas variables determinarán la cantidad de estudiantes por salón. Debe evitarse el hacinamiento. Tener un salón espacioso y bien cuidado es condición innegociable.

- **Seguridad:** Es necesario que los salones de clases tengan los requerimientos necesarios de seguridad y más en un país que está sometido constantemente al impacto de fenómenos naturales. Las estructuras deben ser seguras y tener rutas de evacuación, claras y señalizadas, de acuerdo con lo establecido por el Ministerio de Educación para la gestión de riesgos. Se realizarán varios simulacros con las/los estudiantes.

9.3 El salón de clases propicia el cuidado del entorno

El cuidado por el entorno natural, inicia en el salón de clases, en la forma cómo las niñas y los niños aprenden los principios ecológicos. A través del cuidado, la higiene y valoración del ambiente se propicia una relación de amor y respeto por el entorno natural.

Las niñas y los niños aprenden las orientaciones para el cuidado del entorno a partir de las estrategias de planificación propuestas en el salón de clases, dando vida y sentido al proceso de alfabetización a través de aprendizajes significativos. De hecho, se promueve que sean ellas y ellos quienes propongan alternativas de cuidado al medio ambiente y las escriban, organicen el salón y velen por su cuidado.

Es favorable que en el salón de clases se incorporen las 3R: Reciclar, Reutilizar y Reducir; o las 6R:

Revalorizar: Motiva a valorar el salón de clases como espacio que debe ser cuidado por todas y todos los que comparten el espacio.

Reestructurar: Pensar el salón de clases desde sus necesidades físicas, teniendo en cuenta los espacios en que se deposita la basura y la organización que se hace de ella.

Redistribuir: Invita a reorganizar los equipos y ser co-responsables para el cuidado y limpieza del salón de clases.

Reducir: Promueve una reflexión profunda acerca del uso la producción de desechos y busca reducirlos, principalmente los plásticos por el impacto al entorno natural.

Reciclar: Se clasifican y colocan los residuos y desechos del salón de clases en recipientes habilitados e identificados para tales fines:

Residuos orgánicos (residuos de alimentos)	Residuos plásticos y metales	Residuos papel y cartón
Color verde	Color amarillo	Color azul

La escuela genera acuerdos con instituciones que reciclan algunos de estos desechos, para entregarlos periódicamente, a fin de que sean transformados para un uso diferente al que han tenido y reduzcan su impacto en el medio ambiente.

Para el uso del papel en el salón de clases, por ejemplo, se puede optar por comprar papel reciclado (papel periódico), dado que este utiliza menos productos químicos y energía eléctrica para su fabricación. Además, se ayuda a disminuir la elaboración papel y, por tanto, la tala de árboles.

Reutilizar: Favorece la creatividad y el buen uso de materiales y recursos del medio, que permite la elaboración de nuevos recursos y materiales.

Los mismos niños y niñas preparan los recipientes coloreando y escribiendo los nombres que identifican sus usos; se les orienta para que en sus casas tengan la misma práctica.

9.4 Organización del salón de clases del primer ciclo

La organización del salón de clases del primer ciclo es pensada desde las necesidades e intereses de las niñas y los niños. Se organiza junto a ellas y ellos, posibilitando realizar actividades de proceso en donde las niñas y los niños actúan, piensan, exploran, construyen, investigan, deciden, resuelven problemas desde una invitación a la interrogación y al desafío permanente. Las necesidades e intereses de las niñas y los niños del primer ciclo del nivel primario implican la interacción con sus compañeros y compañeras, el divertirse aprendiendo, el juego, el desarrollo de la autonomía, el aprender con todas sus potencialidades, el expresarse de manera espontánea, ser escuchadas y escuchados, acompañadas y acompañados, orientadas y orientados para la autorregulación de sus aprendizajes y el desarrollo de los procesos de socialización.

El salón de clases es un espacio vivo en donde se favorecen procesos de aprendizaje significativos, se propician diversas estrategias en su organización de acuerdo con los momentos del proceso pedagógico, por lo que su renovación y actualización es constante, siempre privilegiando la socialización, la interrelación, el intercambio de conocimientos, la construcción y producción, los diálogos de saberes, los procesos de reflexión así como su autorregulación y valoración. De esa forma se propicia una organización que posibilita a todas y todos mirarse al rostro, dialogar desde una mirada horizontal, cercana, de encuentro entre iguales, brindando la oportunidad de que todas las niñas y los niños participen de manera espontánea y desarrollen competencias para hablar en público y tomar la palabra con autonomía y confianza en un grupo de personas.

9.4.1 Distribución de las mesas y sillas dentro del salón de clases

Las formas de organización privilegiadas que favorecen la perspectiva de interacción y aprendizaje cooperativo la constituyen una disposición circular o rectangular del mobiliario del salón de clases y/o la colocación de mesas de trabajos de cuatro a seis niñas y/o niños. Estas formas de organización promueven procesos conjuntos, compartidos y democráticos que prefiguran una sociedad para el cambio desde el salón de clases.

De ninguna manera en los salones de clases del primer ciclo se utiliza la organización de las y los estudiantes en filas, puesto que incentiva el individualismo, el aislamiento y podría generar procesos de estigmatización.

Es importante valorar que las diferentes estrategias desarrolladas en el salón de clases deben permitir una movilización y dinamismo constante de las niñas y los niños, a partir de sus procesos de desarrollo donde la socialización y la actividad física son fundamentales. De ahí que la organización del salón de clases adopta diversas formas en coherencia con el proceso pedagógico propuesto, cuidando en todo momento que el acercamiento, la mirada al rostro de cada una, cada uno y la participación de todas y todos esté garantizada con cualquier diseño que se utilice.

9.4.2 Los espacios del salón de clases

Los procesos de aprendizaje del primer ciclo del nivel primario favorecen la alfabetización inicial de las niñas y los niños, por lo que se privilegia la ambientación desde la estrategia del salón de clases letrado.

Los espacios esenciales dentro del salón de clases son:

- Biblioteca del salón de clases.
- Espacios para las producciones de las niñas y los niños.
- Espacios para el trabajo en grupos.
- Espacios diseñados para realización de actividades de la secuencia didáctica.
- Espacios para la producción individual.

9.4.2.1 Biblioteca del salón de clases

La biblioteca del salón de clases constituye un referente y apoyo esencial para las niñas y niños en su proceso de apropiación de la lengua oral y escrita y de los otros lenguajes (el lenguaje de la ciencia, del cuerpo, del arte y el lenguaje matemático). Este espacio tiene un sentido vital y posibilita grandes oportunidades para encantar, enamorar, motivar a las niñas y los niños a leer y escribir, experimentar, pintar, danzar, jugar, cantar, dramatizar e imaginar; es una amiga incondicional para las niñas y los niños, a la que se pueden acercar con confianza y con alegría, descubrir nuevas palabras, nuevas historias, nuevos contextos, textos diversos, creativos pretextos y retadores textos que les brindan posibilidades infinitas de aprendizaje y de ampliación cultural.

La biblioteca del salón de clases¹² es el espacio en el que las niñas y los niños se inician en el proceso de la investigación; se acercan a los libros y a otros recursos, posibilitándoles otras maneras de leer y escribir sobre el mundo que les rodea. Este lugar constituye una zona educativa que les invita a experimentar e interactuar con los textos y los diferentes contextos que su imaginación y creatividad les posibiliten; es allí donde podrán reconocer la complejidad del mundo que les rodea, descubrir sus propios gustos, acceder a conocimientos nuevos, elegir libremente sus lecturas favoritas y soñar con mundos posibles e imaginarios, haciendo posible la ampliación de su cultura a través de la experimentación con una gran diversidad de textos.

La biblioteca del salón de clases favorece en cada niña y niño el deseo e interés por la lectura, la escritura, el estudio, la investigación, el descubrimiento, la autoformación, fomentando así la imaginación y la creatividad; es un lugar de aprendizaje, de encuentro y comunicación, que integrada al proceso pedagógico propicia actividades que fomentan la autonomía, la cooperación y la responsabilidad de las niñas y los niños.

Recursos de la biblioteca del salón de clases

Se espera que la biblioteca de salón de clases cuente con al menos 50-55 títulos diferentes,¹³ de los cuales se consideran al menos cinco volúmenes por estudiantes, de manera que pueda desarrollarse un trabajo en equipo con

12 Ampliar en estructura de apoyo “Biblioteca del salón de clases” (2015).

13 Ampliar informaciones en el *Sistema de dotación de bibliotecas escolares* (2015).

carácter cooperativo. Siendo así, una biblioteca de salón de clases ha de tener un acervo de al menos 175 volúmenes, considerando unos 35 estudiantes por sección.

La colección de libros impresos de la biblioteca de salón de clases debe ser atractiva y el contenido de los libros variado y alineado a las competencias, los contenidos, estrategias y actividades curriculares del curso correspondiente; pueden cubrir una gran variedad de géneros y áreas temáticas, como por ejemplo: enciclopedias, diccionarios y biografías; ensayos, cuentos, novelas, teatro, fábulas, poemas y otros géneros literarios; libros de arte, canciones y *cómics*; libros informativos y científicos sobre Matemáticas, lenguaje, el mundo natural y social, el ambiente, la religión y el cuidado de la salud.

Otros recursos que conforman este espacio son: fichas y ficheros, pizarras para las y los estudiantes, adhesivos de colores para clasificar los libros por edades, canastas para libros, cajas, carpetas y portafolios, materiales de trabajo como lápices, hojas rayadas blancas y/o de colores, crayolas, plastilina, juegos de mesa, medios audiovisuales, fotografías, láminas, rompecabezas, pictogramas, globo terráqueo, mapas, vasijas para poner lápices, reglas, bolígrafos, crucigramas, sopas de letras, entre otros.

Entre el acervo de libros del salón de clases no deben faltar por lo menos cinco volúmenes de un diccionario de la lengua española, que posibiliten la consulta simultánea, y cinco juegos de una enciclopedia general, que permitan el trabajo simultáneo de las/los estudiantes en pequeños grupos. De los demás títulos, la biblioteca de salón de clases deberá tener tres volúmenes.

Todo el acervo estará registrado en la biblioteca escolar y al final del año lectivo deberán retornarse para su revisión y para la organización de las nuevas bibliotecas del salón de clases.

La selección de los libros de la biblioteca del salón de clases se realiza tomando en cuenta los procesos de desarrollo de las niñas y los niños, sus intereses y las temáticas que se van trabajando, de manera que la lectura y la escritura adquieran sentido, generen posibilidades de disfrute, motiven a la lectura por placer y de manera espontánea.

Estos libros deben escogerse considerando los siguientes aspectos:

- **Valoración de la vida y la naturaleza.** Con un contenido y unas imágenes que toman en cuenta el enfoque de género, evitando estereotipos al ser humano por su sexo, que promuevan la igualdad de derechos, el respeto a la diversidad y al buen trato; que respeten y acojan la diversidad cultural, religiosa, las personas en condición de discapacidad y con necesidades educativas especiales; que valoren la integridad y dignidad de las personas, la vida, la naturaleza, el respeto y cuidado por ella.
- **Utilidad.** Es imprescindible seleccionar libros que puedan ser utilizados tanto por las niñas y los niños, como las maestras y los maestros. Para ello, es necesario valorar los referentes de la planificación docente.
- **Diversidad.** Disponer de una diversidad de textos que brinden la oportunidad para que las niñas y los niños conozcan los diferentes usos y formas de la lengua, de manera que enriquezcan el proceso de alfabetización.
- **Intereses.** De interés para las/los estudiantes, según sus procesos vitales y los procesos educativos que se proponen en el grado.
- **Contextualización.** Recreados con imágenes y contenidos contextualizados, coherentes con las características socioculturales del contexto de las niñas y los niños.
- **Adecuación.** Con un contenido textual de acuerdo a la madurez lectora de las niñas y los niños, pero que enriquezca su vocabulario y pensamiento simbólico.
- **Calidad.** Con una calidad narrativa, gramatical y estética en los textos. De buena redacción, que inviten a la interpretación y al conocimiento, con un lenguaje rico en narrativa, de acuerdo con los procesos lectores de las niñas y los niños.

Se prefieren libros de tapa dura que permitan su constante manipulación.

- **Retadores.** Favorecen el desarrollo personal y la autoestima, desafían el potencial de las niñas y los niños.

Orientaciones para el uso de la biblioteca del salón de clases

En el salón de clases, la maestra y el maestro hacen acuerdos con las niñas y los niños para utilizar la biblioteca de manera significativa, con libertad, con espontaneidad y como referente permanente a los procesos de construcción de conocimientos. Algunos acuerdos son:

- Al finalizar una actividad, según el ritmo de cada niña y niño, pueden acercarse a leer libros de su interés.
- Las niñas y los niños pueden tomar libros de la biblioteca en calidad de préstamo. Para eso se elabora una ficha que estará en un fichero en el mismo espacio de la biblioteca, haciendo el compromiso de devolverlos en el tiempo que se ha establecido.
- En el momento en que se desarrollen las diferentes estrategias de lectura, las niñas y los niños pueden seleccionar de manera espontánea o con la orientación de la maestra o el maestro, los libros que se compartirán.
- Para el cuidado de los libros, se escriben en consenso con las niñas y los niños, unas orientaciones para su uso y cuidado. Estos acuerdos implican evitar rayar, romper, despegar hojas, ensuciar, etc.
- En las escuelas donde los salones de clases son compartidos se establecen las responsabilidades de la organización diaria de la biblioteca, que implica la colocación de los libros en un lugar seguro.

En el salón de clases se dispone de un fichero organizado en orden alfabético de acuerdo con los nombres de las niñas y los niños, en el que cada una/uno va colocando las fichas de los libros que va leyendo en el mes. Además, cada niña y niño organiza su fichero personal, para registrar los libros que va leyendo. Esto le da la oportunidad de ir regulando su proceso, de organizar y apropiarse de las informaciones básicas de los libros que lee y a la vez se convierten en promotoras y promotores de lectura con sus compañeras y compañeros, al comunicar sus impresiones, sus experiencias y aventuras al leerlo.

Cada niña y niño debe leer por lo menos 10 libros al año. Esta cantidad puede aumentar progresivamente según las competencias y los intereses de las niñas y los niños. Cada año escolar se seleccionan los libros que serán leídos por cada grado, tomando en cuenta las competencias de las niñas y los niños, las necesidades, intereses y la diversidad textual a la que se tenga acceso.

Para esto, cada maestra y maestro debe leer previamente esta bibliografía, a fin de acompañar el proceso que las niñas y los niños desarrollarán en el grado, orientándoles y apoyándoles en sus aprendizajes.

9.4.2.2 Espacios para las producciones de las niñas y los niños

El salón de clases debe dar cuentas del trabajo de las/los estudiantes, lo que favorece de manera especial el proceso de regulación de los aprendizajes durante la alfabetización de las niñas y los niños. Es por esto que sus producciones, sus creaciones literarias, los textos que trabajen pueden ser expuestos en el salón de clases con la intención de que al mirarlos, explorarlos y compartir un fragmento, se fomente diariamente la cultura lectora y se despierte la capacidad de crear, el gozo de leer y el deseo de escribir.

Las producciones de las niñas y los niños se organizan con su participación, a partir de las estrategias de enseñanza-aprendizaje desarrollados en el salón de clases. Estas producciones se van renovando constantemente, según las temáticas que se van trabajando.

En este espacio se publican producciones individuales, de parejas, grupales; producciones literarias, resultados de las investigaciones, análisis, confrontaciones, acuerdos, tanto de las niñas y los niños como de las maestras y los maestros. Estas producciones pueden ser textos escritos, gráficos, dibujos y mapas conceptuales, entre otros.

Las producciones de las niñas y los niños deben pasar por un proceso de acompañamiento cercano y continuo por parte de las maestras y los maestros; se inician a partir de las situaciones de aprendizaje que se generan en el salón de clases, en donde se promueven los procesos de diálogo y de construcción de conocimientos. Las niñas y los niños toman decisiones y aportan su propia esencia, historia, estilo según sus intereses para comunicar ideas, inquietudes, pensamientos, construcciones, aprendizajes y sueños.

La organización de las ideas en las producciones escritas inicia en el cuaderno de las niñas y los niños, con sus primeros borradores a partir de la comprensión de los textos y del contexto, con la generación de sus ideas y la construcción

de sus aprendizajes. Las producciones han de ser compartidas entre las y los estudiantes para confrontarlas y mejorarlas antes de ser publicadas, y son editadas por las niñas y los niños, revisando entre ellas y ellos la organización de las ideas, la estructura, la escritura de las palabras, las normativas de escritura y la gramática textual.

Es importante considerar que no todas las producciones de las actividades de las niñas y los niños serán publicadas, pues algunas son consideradas como parte del proceso de construcción y organización de sus ideas, tales como las listas, apuntes y los borradores de los textos. Dichas producciones pueden colocarse en el portafolio o dejarse plasmadas en el cuaderno.

Las producciones que se publican forman parte de los textos que se han construido en las actividades vividas y responden a la culminación de un proceso que se ha ido gestando, acompañando, dialogando, revisando y retroalimentando. Las que se publican deben tener título, fecha, claridad en los trazos, letras claras y legibles, márgenes bien trabajados, limpieza y deben estar firmadas por la niña y el niño.

Con estas producciones que se han publicado, se genera todo un proceso de construcción de conocimientos, donde la maestra y el maestro invitan a las niñas y los niños a volver a sus producciones, a compararlas con las anteriores, de manera que puedan visualizar sus avances. Además, permiten la elaboración de nuevos textos a partir de estos referentes.

Una alternativa para la publicación de las producciones es el uso de cordeles, que pueden ser de sogas, hilos de lana, etc. Se disponen de manera tal que posibilite su movilidad y que las mismas niñas y niños puedan organizar sus construcciones. Se utilizan pinzas y ganchos de ropas para colocarlos. El uso de cordeles también permite el aprovechamiento de los espacios.

Las producciones que se retiran se van organizando de manera secuencial en el portafolio de cada niña y cada niño, en el cual se evidencia el proceso construido por ellas y ellos. Este portafolio forma parte del proceso de evaluación que llevará la maestra y el maestro con sus estudiantes, la autoevaluación que hace la propia niña y niño y la evidencia para la familia del aprendizaje que van teniendo sus hijas e hijos. Este portafolio es socializado por parte de la maestra y el maestro con las madres, padres y tutoras/es periódicamente, de acuerdo

con los espacios de evaluación con la familia que se programan en el calendario escolar. Además, con este portafolio la maestra o el maestro del siguiente grado obtiene información que sirve de referente para la evaluación diagnóstica.

9.4.2.3 Espacios para el trabajo en grupos

Desde el dinamismo que impregna el salón de clases, este puede adoptar diversas formas de organización. Así, al considerar el desarrollo de procesos participativos se favorecen espacios para el trabajo en equipo, los cuales pueden estar disponibles en una actividad que requiera la organización en grupos de todas/os las/los estudiantes o de grupos específicos, según lo invite la estrategia de enseñanza-aprendizaje o los procesos de aprendizaje de las niñas y los niños.

Se puede disponer de espacios permanentes con mesas para el trabajo compartido y la edición de sus textos, donde las niñas y los niños puedan sentarse a dialogar, a revisar/confrontar sus producciones, a construir recursos que necesitan para las asignaciones, a leer de manera compartida, a tomar decisiones, a resolver conflictos, etc. De esta forma, no se interfiere a las/los demás compañeras/os que van realizando actividades individuales, según sus ritmos y procesos de aprendizaje.

9.4.2.4 Espacios diseñados para realización de actividades de la secuencia didáctica

Desde el salón de clases pueden propiciarse prácticas sociales de lectura y escritura, convirtiendo los espacios en los lugares donde la lectura y la escritura constituyan la forma normal de comunicar las ideas. El salón de clases cobra vida cada día con la participación de las niñas y los niños en los procesos de aprendizaje que las maestras y los maestros diseñan; por tanto, cada estrategia de planificación invita a la recreación del salón de clases, desde una ambientación que permita a las/los estudiantes adentrarse en el mundo mágico del aprendizaje, en el que cada día viven nuevas aventuras y construyen conocimientos.

De esta manera, el salón de clases se transforma en las calles de la comunidad, en un colmado, en un parque, en una feria científica, en un teatro de títeres, en un cine, un centro tecnológico, en una montaña, en un nuevo país, etc. Estos espacios son diseñados previamente por la maestra, ambientados y organizados

para que las niñas y los niños recorran cada lugar, dispongan de los materiales y recursos que requieren para su aprendizaje y actúen de forma autónoma según las orientaciones de las/los docentes para la construcción de sus conocimientos.

9.4.2.5 Espacios para la producción individual

Las niñas y los niños requieren de espacios cómodos, que favorezcan su concentración en las actividades de aprendizaje que desarrollan; por tanto, el equipo de gestión y las/los docentes posibilitan un salón de clases organizado, donde las niñas y los niños cuenten con mobiliarios limpios, en buenas condiciones, con espacio suficiente para colocar sus útiles y a una distancia de las/los demás compañeras/os que les permita moverse, ponerse de pie y sentarse sin interferir a las/los demás, ni ser interferidas/os por ellas/ellos.

En estos espacios, las niñas y los niños disponen de los recursos que necesitan para el desarrollo de las actividades de aprendizaje. De ahí, que las/los docentes les ayudan a organizarse antes de iniciar las actividades, favorecen que las/los estudiantes encargadas/os de distribuir los recursos del salón, lo realicen en el momento oportuno y de manera equitativa.

9.4.3 Los recursos del salón de clases

Materiales didácticos

Son recursos que se elaboran y diseñan con la intención de apoyar de manera visual, auditiva, táctil o kinestésica el proceso de alfabetización de las niñas y los niños. Se constituyen en recursos de apoyo a la mediación pedagógica de las maestras y los maestros en su práctica. Estos recursos deben estar contextualizados y responder a las secuencias didácticas y situaciones de aprendizaje que se viven en el salón de clases.

Algunas funciones que tienen los recursos didácticos en el proceso de aprendizaje de las niñas y los niños en el primer ciclo son:

- Ser referentes para la alfabetización de las niñas y los niños.
- Despiertan la motivación, la impulsan y generan interés.

- Ofrecen nuevas experiencias, aprendizajes y conocimientos.
- Ayudan a ejercitar y desarrollar habilidades.
- Ayudan a la organización de la información.
- Proporcionan un entorno significativo para la expresión de las niñas y los niños.
- Favorecen el trabajo personalizado con las niñas y los niños.
- Permiten evaluar los procesos de aprendizaje y las etapas de la alfabetización de niñas y niños.

Para la selección y uso de los recursos didácticos es necesario tener en cuenta los siguientes criterios:

- **Intencionalidad en el uso del recurso:** Se refiere a las competencias específicas que se esperan de la niña y el niño, a partir de las actividades que desarrolle usando el recurso como puente o mediador para lograrlo. Al construir o seleccionar el recurso, la maestra y el maestro tiene una intención pedagógica clara, planificada y coherente con el *Diseño curricular*.
- **Adecuación a la edad e intereses de las niñas y los niños.** Es necesario que despierte el interés de las niñas y los niños, que esté acorde con su momento de desarrollo y les permita sentirse desafiados para la planeación de nuevas maneras de resolución de problemas.
- **Aspecto y apariencia del recurso.** Las ilustraciones deben cuidar el respeto a la dignidad humana, cuidar la equidad de género y ser contextualizado. El recurso debe tener un aspecto agradable, atractivo, ilustrado y limpio.
- **Seguridad en el uso:** El recurso debe ser seguro para la manipulación de las niñas y los niños. Esto implica que garantice su integridad física, emocional y psicológica. Además, es importante que se oriente y acompañe su uso, evitando que sea utilizado para agredirse unos a otros.
- **Manejable:** En la interacción de la niña y del niño con el recurso, cada estudiante debe conocerlo, tener unas orientaciones y saber cómo manejarlo.

En el momento de utilización de un recurso didáctico es importante ofrecer a las niñas y los niños unas instrucciones claras y sencillas, además de practicar con ellas y ellos su uso.

En sentido general, en el salón de clases se debe contar con variados recursos didácticos que propicien diversidad de posibilidades de aprendizaje. El uso de materiales manipulativos favorece que las niñas y los niños desarrollen distintos aprendizajes con alto grado de significatividad, por toda la riqueza y vivencia lúdica que se promueve desde el uso de dichos materiales.

Entre los manipulativos que no deben faltar están: textos diversos, bingos de palabras, dominós, cajas de palabras y de campos semánticos, diferentes objetos que sirvan para contar, clasificar, ordenar y predecir (clips, palitos de fósforos, cajitas, botones, fichas, animalitos, figuras diversas, etc.), geoplanos con sus gomillas, tableros de operaciones, poliedros regulares, tangram chino, bloques multibases o bloques de Dienes, generadores de azar (dados, ruletas, fichas de colores), mosaicos (polígonos regulares e irregulares, para teselar o cubrir el plano), balanzas y pesas, jarras graduadas (en tazas, onzas y litros), reglas graduadas (en centímetros y en pulgadas), cintas métricas flexibles (de las que usan las modistas), recursos del medio para medidas de capacidad, masillas, diferentes tramas para la Matemática (papel cuadriculado, milimétricas, triangulares o isométrica, hexagonales, etc.), papel (bond, de colores, de mantequilla o de calcar, etc.), barajas para hacer asociaciones y relaciones, mapas, tablas, guías y planos y recursos tecnológicos (televisión, calculadoras científicas simples, algunos dispositivos electrónicos y páginas de Internet, entre otros).

Pizarras para la producción escrita

Las pizarras son recursos de apoyo a los de aprendizajes, ayudan a la organización de los procesos y la contextualización de las niñas y los niños con su entorno, por lo que se escribe la fecha, la frase del día, las temáticas que se abordan, las palabras que van aprendiendo diariamente y las efemérides, entre otros aspectos relevantes.

Se proponen tres pizarras rayadas en el salón de clases: dos pequeñas para el uso y expresión de las niñas y los niños y una para las orientaciones que la maestra y el maestro comparte con sus estudiantes, siempre valorando las posibilidades y el espacio de cada centro educativo y cada salón de clases. Las pizarras estarán rayadas para favorecer que las niñas y los niños observen y escriban haciendo un uso correcto de los trazos de la escritura convencional.

Las niñas y los niños utilizan sus pizarras para compartir sus producciones individuales y trabajos de grupos, confrontarlas y mejorarlas propias producciones. Estas pizarras posibilitan la expresión espontánea y libre de sus ideas; por tanto, tienen que estar a la altura de las niñas y los niños, de manera que tengan la facilidad de hacer uso de ellas. Estas pizarras pueden estar colocadas en diferentes lugares del salón de clases. Son colocadas en la pared a la altura de las niñas y los niños, evitando que estén sueltas, encima de una silla, de una mesa o en el piso.

Los murales de aprendizaje

Los murales del salón de clases son un referente permanente para los procesos de alfabetización de las niñas y los niños. Son organizados con ellas y ellos, contruidos con apoyo de las/los docentes partiendo de las producciones de las/los estudiantes; por tanto, se debe favorecer la autonomía de las niñas y los niños al proponer su diseño y organización.

Los murales constituyen un recurso educativo y pedagógico que contribuye en la formación, orientación y comunicación de procesos y actividades del contexto local, nacional, internacional, de la propia escuela y del salón de clases. Son organizados, actualizados y renovados en función de los procesos y estrategias que se están viviendo en el salón de clases.

Estos espacios tienen diferentes finalidades, entre ellas: compartir aspectos significativos de las temáticas que se están abordando en el salón de clases, informar sobre acontecimientos, actividades de la escuela y del salón de clases; recoger la asistencia del día, los estados del tiempo y las responsabilidades de la semana, de acuerdo con los equipos de trabajo que se tienen organizados.

Para la organización de estos murales se deben tomar en cuenta los siguientes criterios:

- El espacio disponible para la distribución del contenido del mural: imágenes, textos y símbolos, entre otros; de manera que la colocación en el mural permita un espacio agradable a la vista, sin sobrecargas de contenido ni de colores.
- La letra debe ser clara, legible, de tamaño y nitidez adecuada a la capacidad visual de niñas y niños con baja visión, con un valor estético significativo, de buena grafía y ortografía, evitando la mezcla de tipos de letras (cursivas y script, mayúscula y minúscula).

- Al finalizar cada renglón del texto, garantizar que las palabras no queden divididas entre un renglón y el siguiente.
- Los elementos de ambientación del mural deben estar en coherencia con su contenido.
- Favorecer la creatividad al colocar y organizar las informaciones del mural, evitando que estas sean repetitivas.
- El contenido y las imágenes deben ser contextualizadas, considerar la identidad cultural, respetar la dignidad de las niñas y los niños y de todas las personas. Pueden colocarse personas del contexto local y de la comunidad que promuevan valores.
- Incluir imágenes para otorgar información a niñas y niños no lectores/as o que requieren de claves visuales para la comprensión del mensaje.
- Considerar el enfoque de género y las perspectivas inclusivas para la atención a la diversidad, evitando estereotipos al ser humano por su sexo, discapacidad o cualquier otra condición.
- La información debe ser constantemente renovada.

9.4.4 Referentes permanentes del salón de clases¹⁴

Algunos recursos que se utilizan de manera permanente en el salón de clases del primer ciclo son:

- alfabetos (móviles, fijos, en barajas, grandes, pequeños),
- diccionarios (para cada estudiante o grupo de estudiantes),
- carteles (asistencia, cumpleaños, etc.),
- textos diversos (revistas, cuentos, textos instructivos, afiches, videos, láminas, crucigramas, calendarios, sopas de letras),
- cajas de letras, de sílabas, de palabras y de campos semánticos,
- tarjetas de imágenes-palabras,
- juegos diversos: dómimo, bingos de palabras,
- entre otros.

¹⁴ Ampliar con el texto “Orientaciones y materiales complementarios campamento alfabetización inicial: Leer y escribir me fascina”.

Estos recursos deben estar disponibles para que niñas y niños los consulten al momento comprender los textos que leen y realizar sus producciones escritas. Además, son utilizados para disfrutar una lectura por placer y la expresión de sus ideas, sentimientos y pensamientos.

La maestra y el maestro junto a sus estudiantes pueden construir materiales con recursos del medio, partiendo de las competencias esperadas de cada grado. Existen tantos recursos según la imaginación de cada docente. Los recursos ayudan a vincular los conocimientos con la realidad.

El alfabeto. En el salón de clases se cuenta con carteles visibles y de letra grande para las explicaciones generales, pero también se cuenta con alfabetos móviles para cada estudiante del primer ciclo y con barajas de alfabetos móviles.

El alfabeto constituye un recurso de gran apoyo para el desarrollo del proceso de alfabetización. Las niñas y los niños lo consultan al reconocer el sonido de las letras en la formación de las palabras, en el desarrollo de una conciencia fonológica y fonémica.

Las maestras y los maestros enseñan a las niñas y los niños el uso del alfabeto de manera interesante y significativa, utilizando alfabetos en letra mayúscula y minúscula, *script* y cursiva. Pueden seguir un proceso como el siguiente:

- Dialogan sobre el nombre alfabeto, referido a las primeras dos letras griegas, el alfa y la beta.
- Se descubre su contenido y se cuenta con ellas/ellos cada grafema con su correspondiente fonema.
- Se les invita a descubrir cómo pueden componer cualquier palabra que se les ocurra.
- Revisan los libros y ven cómo son contruidos con tan solo 27 signos o símbolos (cada letra).
- A partir de un texto, dicen algunas oraciones que aparecen allí, las escriben en la pizarra y van descubriendo las letras de cada palabra.
- Luego, las niñas y los niños en pareja, piensan en algunas palabras del texto y las forman (se auxilian del alfabeto y las cajas de palabras).

- Revisan cómo las han escrito y siguen descubriendo sus sonidos.
- Juegan a componer palabras. Si el significado lo desconocen pueden consultar el diccionario.
- Definen dónde colocarán los alfabetos móviles y los carteles grandes, y en cuáles momentos los van a utilizar. Es preferible que cada niño y niña tenga en su cuaderno su propio alfabeto y que se disponga en la biblioteca del salón algunos alfabetos móviles. Los carteles con los alfabetos grandes se colocan en un lugar visible para todas y todos.

Barajas del alfabeto: son tarjetas que contienen (cada una) una determinada letra del alfabeto, tanto en mayúscula como en minúscula, y una imagen que representa una palabra cuya letra inicial es igual a la letra de la tarjeta. Esta estrategia favorece el reconocimiento de las letras iniciales de las palabras, la escritura del alfabeto y la construcción de palabras y frases.

Cartel de asistencia: constituye un referente importante para el proceso de alfabetización de las niñas y los niños, para el reconocimiento de su nombre y el de sus compañeras/os. Esto favorece la construcción de su identidad, la valoración y respeto por las otras y los otros, al llamarles correctamente por sus nombres. Durante el año escolar se pueden utilizar diferentes modelos de carteles de asistencia y diferentes formas para el pase de lista, siempre propiciando que las niñas y los niños participen de manera creativa y lúdica en esta actividad del día a día. Esta actividad les permite, además, reconocer las/los compañeras/os que faltaron e interesarse por ellas/ellos, generando actividades como visitas a sus casas, cartas y mensajes expresando cómo se sienten por su ausencia o para que recuperen su salud y se integren a la escuela (de ser el caso).

Cartel de cumpleaños: se convierte en un referente importante para celebrar la vida en la escuela, lo cual es fundamental en los espacios de convivencia humana. Con estos carteles, además, se sigue potenciando el manejo de los nombres propios y la apropiación de las nociones de orientación temporal, importante en el proceso de alfabetización inicial en la secuenciación de las letras para la formación de las palabras. Maestras y maestros favorecen que las niñas y los niños se interesen por las otras y los otros, por celebrar junto a ellas/ellos sus cumpleaños, a través de gestos sencillos que manifiestan el cariño y aprecio que se les tiene, haciendo del salón de clases un espacio humanizante y alegre.

Tarjetas de imágenes-palabras: son pares de tarjetas de un mismo campo semántico. Una tarjeta contiene la imagen y otra imagen contiene la palabra que representa esa imagen. Se escoge una tarjeta al azar y se busca su correspondiente. Esta estrategia contribuye al desarrollo del vocabulario, a la producción de textos y a la asociación imagen-palabra.

Cajas de letras y sílabas: son cajas que contienen letras, tanto en mayúscula como en minúscula para formar diferentes palabras y oraciones. Se recomienda que cada niña y cada niño tenga una cantidad suficiente de consonantes y vocales, así como de sílabas para que pueda construir varias palabras y/o frases. Su uso contribuye al reconocimiento de las letras, las cuales se utilizarán en distintas actividades: bingos de palabras, crucigramas, autocorrección de la escritura y sopa de letras, entre otras. También contribuye a la construcción y deconstrucción de palabras por sílabas y a la conciencia fonológica.

Cajas de palabras: son cajas que contienen palabras de acuerdo con las categorías gramaticales (nombres propios y comunes, adjetivos, verbos y adverbios). A cada una de las cajas le corresponden palabras de una categoría gramatical. Esta estrategia permite la construcción de oraciones y de textos mediante el juego y la combinación creativa de las palabras, así como de secuencias narrativas y desarrollo del pensamiento simbólico.

Crucigramas: son tableros de hojas o cartón que se utilizan para formar palabras de acuerdo con unas pistas. En los crucigramas aparecen recuadros en líneas horizontales y verticales donde algunas letras se cruzan, de tal manera que el comienzo de una palabra puede corresponder con el final de la otra o con una letra que se encuentra en el medio de la palabra. Esta estrategia posibilita el aprendizaje del orden y estructura de las letras para la conformación de palabras, el desarrollo del vocabulario, la conciencia espacial y la conciencia fonológica.

Bingos de palabras: son cartones, cuadros o tableros con imágenes donde se dibujan cuadrados vacíos de acuerdo con la cantidad de letras que contengan la palabra. Se escogen al azar una a una las letras y se van colocando en cada cuadrado hasta completar el nombre de la imagen. Esta estrategia posibilita la diferenciación de la longitud de las palabras (palabras cortas-largas), la discriminación visual, fonológica y auditiva.

Dominó de palabras-imágenes: es un juego de veintiocho fichas, las cuales tienen siete palabras o imágenes que se relacionan una con la otra, siendo siete de estas fichas dobles. Esta estrategia permite establecer la relación imágenes-palabras, número-cantidad de objetos y palabras que tienen igual grafema al inicio o al final; posibilita también la discriminación visual, fonológica y auditiva.

Rompecabezas: son piezas planas que permiten componer o formar una figura, un objeto o una escena. Esta estrategia posibilita la resolución de problemas, el desarrollo de la conciencia espacial, la conciencia visual y la motricidad fina.

Sopa de letras: es una hoja cuadriculada con palabras donde cada cuadrícula tiene una letra. Algunas letras de esas palabras se cruzan con otras. Las palabras pueden estar escritas en dirección horizontal, vertical o diagonal y de derecha a izquierda o de izquierda a derecha. Esta estrategia favorece, como en el crucigrama, el aprendizaje del orden y estructura de las letras para la conformación de palabras, el desarrollo del vocabulario, la conciencia espacial y la conciencia fonológica.

10. EL CUADERNO Y LOS TIPOS DE LETRAS

10.1 El cuaderno: finalidad en el proceso de alfabetización inicial

El cuaderno personal de cada niña y niño es uno de los recursos más cercanos y de mayor uso en su proceso de aprendizaje, de manera especial durante su alfabetización. En este, las/los estudiantes plasman sus historias, sus pensamientos, sentimientos, formas ver la vida, sus sueños, saberes, experiencias y aprendizajes.

El cuaderno testimonia las producciones que las niñas y los niños van construyendo, las cuales son acompañadas por la maestra o el maestro. Esto facilita la observación en detalle de los procesos de organización del pensamiento, la evolución de la escritura por medio de sus borradores, la expresión de sus ideas y la comprensión de lo que van aprendiendo.

Las niñas y los niños van evidenciando un estilo personal, con una estética y creatividad propia en sus trabajos al escribir y expresarse, al realizar sus propias creaciones e ir adquiriendo conciencia de los espacios (respeto por los márgenes y direccionalidad izquierda-derecha). Por tanto, bajo ninguna circunstancia la maestra y el maestro señala, tacha, marca, raya, maltrata o descalifica el trabajo realizado por cada niña y niño; su responsabilidad es posibilitar el avance de cada niña y niño desde un acompañamiento cercano y sistemático.

El cuaderno, a su vez, es el espejo que refleja la práctica diaria que la maestra y el maestro desarrolla en el proceso de acompañar los aprendizajes de las niñas y los niños, pues allí se pueden ver claramente los procesos construidos en el salón de clases, los textos trabajados, las actividades, estrategias y organización que se promueven día a día y que facilitan el desarrollo de las diferentes competencias necesarias para la integralidad de cada estudiante.

Un cuaderno organizado permite a las familias dar seguimiento a los procesos desarrollados en el salón de clases, los aprendizajes que van construyendo sus hijas e hijos y valorar el trabajo pedagógico propuesto en cuanto a las actividades y estrategias evidenciadas.

Además, el cuaderno como instrumento de evaluación permite a toda la comunidad educativa reconocer los procesos de aprendizaje de las y los estudiantes, reflexionando sobre los apoyos que se deben planificar para fortalecer el desarrollo de competencias, habilidades y destrezas en las niñas y los niños.

10.2 Orientaciones para el uso del cuaderno en el primer ciclo

En el primer ciclo del nivel primario el cuaderno es utilizado desde una perspectiva integradora, de acuerdo con el enfoque de competencias que asume el currículo dominicano. Por esto, las producciones de las niñas y los niños se trabajarán no por áreas curriculares particulares, sino de acuerdo con los procesos de aprendizajes orientados a partir de las estrategias de planificación que se desarrollan en el salón de clases, en los que se integran contenidos de las diferentes áreas del conocimiento, a partir de unas temáticas generadoras, unas situaciones de aprendizaje interesantes y una secuencia didáctica que articula los contenidos mediadores para el desarrollo de las competencias en lectura y escritura.

Para primer y segundo grado se utiliza un solo cuaderno a la vez, con líneas horizontales o cuadriculados. Los cuadernos con líneas horizontales están organizados en renglones de tres líneas, las líneas del centro intermitentes. Los cuadernos con hojas cuadriculadas tienen unas cuadrículas que permiten a las niñas y los niños tomar conciencia del espacio de cada letra, signo de puntuación o espacio. Estos cuadernos favorecen que los trazos de la escritura sean realizados progresiva y paulatinamente de acuerdo con las normativas propias de la gramática. Cada centro educativo debe definir qué tipo de cuaderno utiliza e incluso en cuáles momentos del año escolar, pues es importante que cada estudiante utilice ambos tipos durante su proceso de alfabetización para que pueda elegir cuál le ayuda más en su proceso de escritura.

Es muy importante tener un cuaderno cuidado y con todas las actividades organizadas, de manera que ayude a las niñas y los niños a estudiar y plasmar las cosas importantes que cada día realizan en la escuela. Para esto, es importante tomar en cuenta las siguientes orientaciones:

- Es fundamental tener forrado el cuaderno. Se orienta a las niñas y niños para que usen algún papel en color, escriban su nombre sobre ese papel y luego coloquen un forro de plástico transparente para que se conserve mejor.
- Es importante aprovechar bien todos los espacios del cuaderno, así que es necesario evitar dejar grandes espacios en blanco y es fundamental siempre usar las dos caras de las hojas.
- Es importante usar un lápiz con buena punta, así las letras serán más legibles y tendrán mejor estética (saldrán más bonitas). Al borrar, hay que hacerlo con cuidado para evitar que se rompan las hojas y que se pierdan las valiosas producciones de las niñas y los niños.
- Las niñas y los niños pueden usar algún lápiz de color para subrayar el tema central, los títulos o si necesitan destacar aspectos importantes.
- Siempre dejaremos márgenes, arriba, abajo, a la izquierda y a la derecha. Así los trabajos lucirán más hermosos para leerlos y corregirlos.
- Se acompaña a las niñas y niños para que al principio de la clase escriban la fecha del día y la coloquen en el margen superior derecho del cuaderno. Luego, dejan una línea en blanco y en el centro de la siguiente línea escriben el tema que van a trabajar.
- Es necesario invitarles a escuchar las indicaciones de su maestra o maestro para que escriban los enunciados de los ejercicios que van a realizar. Así como los referentes textuales en los que pueden auxiliarse (alfabetos, diccionarios, carteles), para que luego puedan localizarlos y realizar sus trabajos con gran entusiasmo y alegría.

Se pueden desarrollar diversos proyectos y actividades para el uso creativo del cuaderno, el fomento de su cuidado y la posibilidad de una mejor y mayor producción escrita en las niñas y los niños.¹⁵

¹⁵ Para la realización de diferentes proyectos que amplíen y mejoren el uso del cuaderno en el salón de clases puede consultar la estructura de apoyo “El cuaderno siempre me acompaña y habla de mis aprendizajes” (2015).

10.3 Caligrafía y tipos de letra

Durante el proceso de alfabetización, las niñas y los niños, poseedores de buena experiencia en procesos de lectura y escritura desde la relación con su contexto, necesitan ser guiados y acompañados en el aprendizaje formal de ambos procesos y en el desarrollo de sus competencias lectoras y escritas. Esto implica el desarrollo de situaciones de comunicación significativas y funcionales, donde ellas/ellos tengan acceso al código alfabético.

En el proceso de la escritura, lo esencial es la posibilidad de las/los estudiantes de compartir su propia palabra; de ahí que al producir un texto, la niña o el niño se plasman en él. Sin embargo, para poder comprender lo escrito y presentarlo a otras y otros, necesita seguir unas normativas que le permitan tener una letra legible y clara. Ahí radica la importancia de la caligrafía.

La caligrafía es el arte de escribir bello¹⁶; es un arte que se aprende practicándolo a partir del contacto con las letras y sus formas particulares, según el código alfabético del que se trata. Desde hace algunas décadas se discute si la caligrafía debe considerarse y acompañarse durante el proceso de alfabetización, pues se entiende que compite con el proceso de producción escrita, al descuidar la intención de la escritura para atender la realización de los trazos. Esta discusión ha llevado a desvalorizar la caligrafía y dejarla en un segundo plano, para aprender en tramos posteriores de la escolaridad; sin embargo, la situación ha generado otra preocupación: tenemos profesionales en todas las áreas del saber que tienen una escritura poco legible e incorrecta.

En este sentido, desde situaciones comunicativas significativas se orienta en el primer ciclo el desarrollo de procesos caligráficos durante la alfabetización de las niñas y los niños. Aprender a “dibujar” la letra debe estar necesariamente vinculado al texto con sentido, de manera que las niñas y los niños aprendan a redactar sus propios textos tomando en cuenta aspectos importantes de su forma: trazado, direccionalidad, tamaño y formación de las letras para una correcta y cómoda caligrafía. Es necesario trabajar la grafía y aprender los trazos correctos en relación con las letras que suben, las que bajan, los tamaños, la armonía, la belleza, etc. Sin embargo, de ninguna manera las consonantes y vocales pueden trabajarse aisladas de la palabra con sentido, del texto o el contexto que siempre “dice o comunica algo”.

¹⁶ Caligrafía etimológicamente proviene del griego; de “kallos” cuyo significado es belleza, y de “grafein” que es escribir.

La caligrafía se realiza a partir del trabajo de las secuencias didácticas propuestas en el salón de clases. Así, cuando las niñas y los niños realizan sus producciones escritas, tienen el alfabeto visible para modelar los trazos de las letras de manera apropiada. Además, con los textos propuestos, se extraen oraciones y palabras que las niñas y los niños pueden escribir en dos o tres renglones, a partir del modelamiento de las letras que realiza la maestra o el maestro en la pizarra, siguiendo los referentes que tienen en el salón de clases con el alfabeto. Cuando alguna niña o algún niño tiene necesidad de mejorar en la escritura de algunas letras específicas, la/el docente diseña actividades y ejercicios específicos con este que le permitirán superar tales necesidades y fortalecer sus habilidades.

En el salón de clases se pueden tener diferentes fichas de caligrafía diseñadas por la maestra o el maestro, que serán utilizadas durante el desarrollo de las actividades que propone, con la clara intención de que puedan servir para fortalecer el trabajo que se viene realizando.

La caligrafía no debe confundirse con la *plana*, fenómeno que sucede con frecuencia en las escuelas y que ha generado el rechazo de la caligrafía. La plana, implica la copia (en muchas ocasiones sin sentido) de un texto (oración, palabra, sílaba, letra) que se repite de manera indiscriminada; es un ejercicio monótono, que si bien puede tener buena intención, tiene la desventaja de que la niña o el niño se desmotiva al repetir tantas veces lo mismo, puede trazar de manera incorrecta y fijarse ese trazo por su repetición excesiva y puede cambiar la direccionalidad de las letras y su secuencia, pues al tener tanto trabajo, puede usar la estrategia de escribir en columna (de arriba hacia abajo), la primera palabra de la oración y así seguir con cada una, generando un texto inclinado y que no ayuda a una adecuada direccionalidad ni organización del texto. Además, en muchos contextos es utilizada como castigo, lo que puede causar aversión y rechazo a la escritura.

La maestra o el maestro creativa/o de primer ciclo genera oportunidades a sus estudiantes a través del diseño de estrategias donde se evidencien las prácticas sociales de escritura propias del entorno de la niña o el niño. Esto les da la posibilidad de construir nuevos aprendizajes partiendo de sus intereses y necesidades.

Un aspecto imprescindible a tomar en cuenta es que la caligrafía habla de las personas, de su organización, de su ser; por tanto, aprender a escribir bonito,

limpio, con sentido de lo bello, lo estético, las formas y el movimiento también educa la interioridad de la niña y del niño y forma parte del arte de escribir.

Los tipos de letras en el primer ciclo

La letra *script* es la primera que las niñas y los niños conocen, ya que es la más utilizada en la cultura, la que están viendo cotidianamente y cuyos trazos son más sencillos. La letra cursiva, por su parte, posibilita la continuidad en los trazos y esto da visualmente el sentido de unidad e integración, favoreciendo una buena segmentación. Tener en el salón de clases textos escritos en los dos tipos de letras favorece la diversidad y la amplitud de miradas.

La escuela debe acompañar el proceso de producción escrita apoyando a que cada estudiante aprenda un tipo de letra. Con el tiempo y el contacto de las niñas y los niños con una cultura letrada, estos van decidiendo cuál es el tipo de letra con el que mejor se identifican. Esta opción de las niñas y los niños se va acompañando, orientándoles y cuidando que no mezclen los tipos de letras. De ninguna manera, la maestra, el maestro, el equipo de gestión o las familias impondrán a las y los estudiantes el tipo de letra con el que estos realizarán sus producciones. Por tanto, en el salón de clases se tienen alfabetos en ambos tipos de letras.

Las maestras y los maestros redactan textos tanto en *script* como en cursiva, valiéndose de papelógrafo o de dos pizarras, orientando a las niñas y los niños a escribir según el tipo de letra que ellas y ellos escojan, pero cuidando de que los trazos se correspondan al tipo seleccionado. Esto se realiza desde el primer grado, de manera que las/los estudiantes lo vean como algo natural.

La/el docente alfabetizadora/or debe tener una buena grafía y manejar ambos tipos de letra, evitando inducir a las/los estudiantes a elegir aquella con la que él/ella se identifica, pues eso impediría el desarrollo personal de cada niña o niño.

Con el uso de los cuadernos cuadriculado y de líneas horizontales, las niñas y los niños aprecian las particularidades de cada tipo de letra y ven cómo comparten características comunes en las letras que suben y bajan, reconocen la manera de unir las letras en las palabras y los espacios entre ellas, según el tipo de letra escogido.

11. LA BIBLIOTECA ESCOLAR

La biblioteca escolar es un espacio importante para ampliar las oportunidades de aprendizaje de las niñas y los niños; favorece que estas/os estén en contacto con una bibliografía diversa que amplíe sus referentes para su proceso de alfabetización.

La/el docente organiza, junto a la persona encargada de la biblioteca, diferentes estrategias que fortalezcan los procesos que se orientan en el salón de clases, a partir de desde técnicas diversas y creativas de lectura y escritura donde las niñas y los niños son los principales protagonistas. Además, la biblioteca permite que las y los estudiantes puedan leer libros para su disfrute, puedan solicitar libros prestados, realicen consultas, desarrollen sus tareas, se interesen por nuevos textos que han llegado a la escuela, se motiven a escribir sus propios textos y amplíen sus referentes culturales.

En tal sentido, es responsabilidad de las/los docentes poner en diálogo la planificación del salón de clases con la de la biblioteca escolar para que puedan generarse actividades coherentes e intencionadas. De esta manera se orienta a las niñas y los niños a visitar ese espacio privilegiado para la construcción de aprendizajes desde actividades diversas interesantes y necesarias para su proceso de alfabetización.



12. CONVIVENCIA, APRENDIZAJE COOPERATIVO Y PARTICIPATIVO EN EL PRIMER CICLO

Un salón de clases donde las niñas y los niños se expresan con espontaneidad y libertad, compartiendo su vida con las otras y otros, toma un sentido de convivencia y amistad. Las y los estudiantes hacen suyo el espacio, se sienten pertenecer a él, se comprometen con su cuidado, se acercan con respeto a sus compañeras y compañeros, se preocupan porque todas y todos tengan las mismas oportunidades, dando vida y significado a ese lugar que habitan día a día.

Se posibilita en estos espacios que las niñas y niños desarrollen sus competencias fundamentales, puesto que se contribuye a la generación y construcción de relaciones justas y democráticas, a la valoración y promoción del ejercicio de sus derechos y deberes, al reconocimiento de los elementos y características de las situaciones de comunicación en las que participan; juntas y juntos identifican estrategias y generan alternativas de solución ante los problemas que se les presentan, desarrollan una autoimagen equilibrada y una sana autoestima, establecen relaciones constructivas y colaborativas con las otras y otros, construyen aprendizajes desde el diálogo y la contratación de saberes, entre otros aspectos importantes.

12.1 Relaciones respetuosas y de buen trato

En la escuela primaria se promueven unas relaciones de respeto entre maestras/os y estudiantes, maestras y maestros entre sí y estudiantes entre sí. La/el docente promueve en las niñas y los niños un reconocimiento de su propia humanidad y la de las otras y los otros, desarrollando relaciones de confianza, respeto, cordialidad, buen trato y amistad.

La/el docente dialoga con sus estudiantes con voz suave y serena, se refiere a cada niña y niño por su nombre propio, evitando apodosos o expresiones que atenten contra su dignidad e invita a que se realice lo mismo entre las y los

estudiantes. Un salón de clases donde las niñas y los niños se expresan con espontaneidad y libertad, compartiendo su vida con las otras y otros, toma un sentido de convivencia y amistad.¹⁷

La maestra y el maestro acogen y expresan afecto a cada niña y niño, con palabras dulces y cariñosas, con gestos, sonrisas, aceptando a cada una y cada uno desde su individualidad. Les escucha desde su corazón, les observa, les acompaña, les orienta, está presente para conocerles, aprender de ellas y ellos, para propiciar ambientes y oportunidades de aprendizajes significativos.

La/el docente dialoga con ellas y ellos sobre sus sentimientos, intereses, preocupaciones, necesidades, alegrías; se interesa por reconocer su realidad personal, con quiénes vive, dónde y cómo, para acompañarles en su desarrollo integral.

Esta maestra y maestro reconoce sus esfuerzos, valora sus producciones y respeta la forma particular que tienen de expresarlas, escribirlas, contarlas; propicia un ambiente de confianza, en donde las niñas y los niños se mueven libremente, se conocen, se relacionan, juegan, dialogan, comparten y construyen juntas y juntos sus aprendizajes.

La maestra y el maestro evitan todo tipo de violencia, ya sea psicológica, verbal o física. Las amenazas, los castigos, el uso del miedo, las degradaciones, insultos, humillaciones, etc.; afectan el buen desarrollo psicológico y el aprendizaje de las niñas y los niños. Las torturas y los castigos físicos (poner de rodilla, golpear, escribir muchas veces un mismo texto, etc.) son inadmisibles y están penados por las leyes dominicanas.

La manera de manejar la disciplina y favorecer la atención de las y los estudiantes debe estar orientada desde los derechos fundamentales de las niñas y los niños, el buen trato, el reconocimiento de su dignidad como seres humanos, la perspectiva reflexiva y dialógica para el manejo de conflictos, desde la inteligencia emocional y espiritual.

¹⁷ Ampliar en "Aprendiendo y conviviendo con mis compañeras/os" (2015).

12.2 Aprendizaje cooperativo y participativo

Un aprendizaje cooperativo, colaborativo y dialógico se propicia en ambientes de relación y confianza, donde todas las niñas y los niños tienen la posibilidad de participar de manera equitativa, de compartir su ser persona y aportar a las otras y los otros desde sus propias competencias y habilidades. Las niñas y niños se expresan con espontaneidad y libertad, compartiendo su vida con las y los demás. Un salón de clases con estas relaciones toma un sentido diferente: las y los estudiantes hacen suyo el espacio, se comprometen con su cuidado, se acercan con respeto a sus compañeras y compañeros, a sus maestras y maestros, se preocupan porque todas y todos tengan las mismas oportunidades, dando vida y significado a ese lugar que habitan día a día.

Para favorecer la participación en el salón de clases, posibilitando el desarrollo integral de las niñas y los niños, se toman en cuenta los siguientes aspectos (Reyes, 2015):

- Favorecer la escucha activa y atenta de todas las personas que interactúan en el salón de clases, estableciendo diversos acuerdos con las niñas y los niños, desde el inicio del año escolar. Estos acuerdos pueden implicar: solicitar su turno para hablar levantando las manos, esperar su momento para tomar la palabra, prestar atención a quien está hablando (una persona a la vez), respetar las opiniones aunque no se esté de acuerdo y recordar que aunque se tengan diferencias en los puntos de vista, esto no implica que deba afectarse la amistad con las compañeras y los compañeros.
- Posibilitar una organización que permita el acercamiento de todas y todos, favoreciendo que todas/os puedan verse el rostro, dialogar desde una mirada horizontal, cercana, de encuentro entre iguales, brindando la oportunidad de que todas las niñas y los niños participen de manera espontánea y desarrollen competencias para hablar en público y tomar la palabra con autonomía y confianza en un grupo de personas.
- Desarrollar procesos de aprendizaje que propicien el diálogo y el trabajo colaborativo. Es fundamental que la maestra o el maestro proponga actividades que inviten al diálogo, al intercambio de experiencias, la consulta permanente de lo que van construyendo, la contrastación de sus ideas, toma de decisiones y resolución de problemas, entre otros. Un estado de quietud y silencio permanente en el salón de clases no

favorece unos procesos de construcción de conocimientos significativos, por lo cual, la maestra y el maestro orientan una disciplina funcional, que evite escándalos y desórdenes, pero que no limite la socialización ni el intercambio de experiencias entre las y los estudiantes. Los procesos de evaluación de aprendizaje propuestos en el salón de clases deben seguir la misma lógica de socialización e intercambio; por tanto, cuando se tienen experiencias de valoración, se debe evitar poner ansiosos a las niñas y los niños, presionándoles a cambiar su manera de organizarse habitualmente, impidiéndoles mirar hacia los lados y/o separándoles de sus compañeras y compañeros. Es decir, la evaluación es constante y no tiene que romper con el proceso pedagógico propuesto de manera habitual.

- Tomar decisiones con la participación de las niñas y los niños. Para que las niñas y los niños se asuman como sujetos activos y protagonistas de los procesos desarrollados en el salón de clases, necesitan participar de la toma de decisiones y el desarrollo de acciones a partir de aspectos fundamentales que allí se propician: ambientación del salón de clases, acuerdos de convivencia del salón de clases, las actividades a desarrollar por fechas especiales (conmemorativas, efemérides, cumpleaños, etc.), proyectos de aprendizaje, actividades durante el recreo y la actividad física, la conformación de equipos y la selección de sus representantes, la selección de actitudes y aptitudes y de estudiantes a ser reconocidas/os en las actividades cotidianas de la vida escolar.

12.3 Conformación de grupos de aprendizaje

Los procesos de aprendizaje que se proponen en el salón de clases, se enriquecen con la organización de diferentes equipos, en los cuales las niñas y los niños comparten su ser persona, sus competencias y habilidades. Estos grupos no sustituyen los procesos individuales, desde los cuales las niñas y los niños participan de las actividades que propone la maestra o el maestro desde todas sus competencias. Más bien, el grupo aporta a que puedan compartir, contrastar y ampliar sus producciones a partir del intercambio con sus compañeras y compañeros. La organización en grupos se realiza en base a unos criterios que favorecen la diversidad de aprendizaje, la equidad de género, la interculturalidad y la diversidad de las competencias que muestran las niñas y los niños.

El trabajo en grupos favorece que las niñas y los niños:

- Aprendan a convivir con las otras y los otros.
- Mejoren sus relaciones sociales y acojan a las/los demás respetando y valorando sus diferencias individuales.
- Fortalezcan sus competencias y habilidades.
- Amplíen sus posibilidades de construcción colectiva de conocimientos.
- Cuenten con herramientas y estrategias para el trabajo en equipo.
- Tengan posibilidades para la búsqueda de consensos: escucha atenta, actitud empática, valoración punto de vistas de las/los demás, articular su opinión con la de las otras y otros, argumentar con criterios adecuados a la situación, ceder su posición, entre otros.
- Aprendan a mediar y resolver conflictos.

Los grupos de aprendizaje se conforman desde diversas estrategias, dependiendo de la intencionalidad pedagógica que se tenga en cada momento. Es decir, los grupos se organizan con una cantidad diferente de integrantes y con responsabilidades diversas según la estrategia pedagógica que se esté desarrollando.

En el día a día se pueden propiciar diferentes formas de organización, según los momentos del proceso de aprendizaje. Valorando su finalidad y sentido, se utilizan las siguientes estrategias de organización:

Grupo grande: Se organiza de forma circular y/o rectangular y cuenta con la participación organizada de las niñas y los niños del salón de clases. Se utiliza en el encuentro de todos y todas al inicio de cada día, para la recuperación de los saberes previos, en los momentos de socialización y contrastación de procesos después de trabajo en grupos pequeños y parejas, en espacios que propicien compartir experiencias, en el cierre de los procesos y en otros momentos que sean requeridos.

Grupos medianos: constituido entre siete y diez niñas y niños. Favorece la construcción de proyectos, talleres creativos, círculos de lectura, grupos corales, grupos musicales, literatura creativa, coloquios y debates, entre otros procesos.

Grupos pequeños: constituido entre tres y cinco niñas/os. Favorece los procesos de exploración, investigación, resolución de problemas, construcción y producción de textos, co-regulación, auto-regulación, estudios de casos, corrección de borradores de escritura, juegos cooperativos, organización de proyectos de trabajo, de eventos, desarrollo y profundización de temáticas, mapas y redes conceptuales.

En parejas: propicia la escucha de unas/os y otras/os, el habla con sentido, la argumentación, la confrontación de ideas a partir de cuchicheo, diálogo y la construcción compartida. Las niñas y los niños juegan, exploran los libros de la biblioteca del salón de clases, sacan cuentas, se leen textos unos a otros, confrontan sus procesos de lectura y escritura, elaboran y diseñan planes, evalúan, etc.

Las tutorías entre pares. La tutoría entre pares es un proceso de aprendizaje, promovido por estudiantes para estudiantes (Mosca y Santiviago, 2012); constituye una estrategia de apoyo y colaboración que tiene un sentido de cooperación, solidaridad y construcción de conocimientos desde el diálogo y relación con las otras y los otros. Consiste en la organización del grupo de estudiantes en parejas y/o tríadas. En estas parejas o tríadas se tiene una niña o niño que funge como tutora o tutor. Estos equipos no son permanentes, sino que van movilizándose de manera periódica, posibilitando la oportunidad de que todas las niñas y niños tengan la oportunidad de ser tutoras/es desde sus grandes potencialidades. Se busca con esta estrategia generar un espacio en el que las/los estudiantes fortalezcan y desarrollen sus competencias desde el acompañamiento mutuo.

Grupos de estudio. Constituyen equipos de trabajo integrados por tres o cuatro estudiantes de un mismo grado que se colaboran en el desarrollo de las actividades académicas. Se espera que compartan las asignaciones, que estudien los contenidos trabajados en las clases, que se aporten en la búsqueda de recursos en la biblioteca, en la comprensión de las tareas, etc. Estos grupos deben organizar sus espacios de encuentro junto a su

docente y sus familias, favoreciendo que se reúnan en la biblioteca escolar o en otro espacio del centro educativo en el que tengan la concentración necesaria para estudiar y en el que cuenten con la supervisión de un adulto. Para el funcionamiento del grupo se elige una/un coordinadora/or que se encargue de gestionar todo lo que el grupo necesite (un recurso didáctico, un libro de la biblioteca, una asesoría por parte de la o el docente, entre otras). También apoya y orienta al equipo para que el espacio donde trabaje el grupo quede organizado, limpio y que los recursos utilizados sean colocados nuevamente en el lugar destinado para estos fines. La/el coordinadora/or se cambia con cierta frecuencia de manera que todas y todos puedan participar de ese rol.

Es importante que la organización de los grupos de aprendizaje contemple las siguientes orientaciones:

- Se favorece la participación de todas y todos.
- Se toma en cuenta el punto de vista de cada persona y se respeta.
- En un primer momento los grupos definen lo que tienen que realizar y valoran cómo pueden hacerlo.
- Los grupos reconocen el tiempo que tienen para desarrollar las actividades propuestas y los espacios; es decir, toman en cuenta si es una actividad a desarrollar dentro o fuera del salón de clases.
- Identifican los apoyos que necesitan y los recursos que requieren.
- Consiguen los recursos pertinentes antes de iniciar el trabajo.
- Establecen algunos acuerdos y orientaciones del trabajo a desarrollar: hablará una niña o niño a la vez, irán escribiendo en sus cuadernos todas y todos los primeros borradores, si alguien no está de acuerdo con una opinión espera su turno y dice lo que piensa, se habla en voz baja y sin interrumpir a los otros grupos, entre otros.
- Empiezan a desarrollar la actividad siguiendo los acuerdos establecidos.

La selección y conformación de estos equipos siempre debe partir de diálogos y acuerdos que se establecen con las niñas y los niños, en los que expresan las necesidades e intereses que tienen en su salón de clases.



13. CONSEJOS DE CURSO Y GOBIERNO ESCOLAR

Durante el proceso de alfabetización inicial se fomenta la participación de las niñas y los niños en un ambiente democrático. Esto brinda la oportunidad de que puedan hacerse corresponsables en la toma de decisiones, en la solución de problemas, en las actividades y procesos que se diseñan en cada salón de clases. Esto tendrá una repercusión significativa en la constitución de un sujeto democrático, crítico, solidario, con capacidad de manejar conflictos y resolver problemas, entendiendo y viviendo la lectura y la escritura como prácticas sociales significativas en el contexto escolar.

En los centros educativos regulares se cuenta con una estructura de participación estudiantil denominada Consejo de Curso, en la que se eligen representantes estudiantiles de cada salón de clases. En las escuelas multigrado se cuenta con un gobierno escolar conformado por representantes de los diferentes grados.

Estas estructuras de participación permiten el desarrollo afectivo, social y ético de las/los estudiantes. Se favorece trabajar por el bien de todas y todos, promoviendo el trabajo cooperativo, el liderazgo y la participación.

13.1 Los consejos de curso

Los consejos de curso constituyen una estrategia de participación estudiantil en la que se organizan las y los estudiantes para garantizar el derecho de todas y todos a formar parte de las decisiones de la vida escolar, de participar en la representación de su grado, de su sección, de sus compañeras y compañeros. Los consejos de cursos han sido establecidos mediante la Orden Departamental núm. 05'97.

En esta estructura de participación se eligen estudiantes por cada sección, quienes tendrán las funciones de presidenta/e, vicepresidenta/e, secretaria/o,

tesorera/o, vocales y coordinadoras/es de los diferentes equipos de trabajo. La selección se realizará dos veces durante el año escolar.

Las funciones específicas del consejo de curso son:

- Ayudar en la mediación de conflictos.
- Generar propuestas de mejora de la dinámica del salón de clases.
- Organizar junto a los diferentes equipos las actividades escolares.
- Organizar la renovación constante de los equipos de trabajo.
- Favorecer el desarrollo de los espacios de celebración de los cumpleaños, los aprendizajes y los avances académicos de las/los estudiantes.

Los presidentes y vicepresidentes de cada consejo de curso conformarán el consejo estudiantil, organismo de participación que integra en los procesos escolares a todos los estudiantes del centro educativo.

13.2 Gobierno escolar¹⁸

Se define el gobierno escolar para las escuelas multigrado como la forma de organización estudiantil que potencia la participación democrática de las niñas y los niños reforzando la autonomía, el liderazgo y la toma de decisión. Todas y todos las/los estudiantes forman parte de este organismo de participación, ya sea desde la directiva o desde los diferentes comités y equipos de trabajo. Esta forma de organización le permite a las/los estudiantes iniciar la vida comunitaria y la resolución de problemas comunes, favoreciendo inclusive una mirada que trasciende la escuela, ya que parte de sus funciones es la búsqueda de soluciones a problemáticas que afecten al centro, ya sea por situaciones internas como externas.

La directiva del gobierno escolar es elegida cada cuatro meses por las/os estudiantes con el apoyo de las maestras y los maestros, quienes colaboran en la organización del proceso. Está conformada por una/un presidenta/e, una/un vicepresidente/a/e, una/un secretaria/o y las/os coordinadoras/es de los equipos de trabajo.

¹⁸ Ampliar en *Manual de Capacitación 1. Escuelas multigrado innovadas* (2005).

El gobierno escolar es el representante del centro educativo. Tiene la responsabilidad de ayudar en la organización y funcionamiento de los comités o equipos de trabajo, de promover y coordinar las actividades a través de un programa de trabajo, de apoyar en el pase de lista, en la identificación de las actitudes y aptitudes a ser reconocidas y/o a mejorar en el grupo o en algún estudiante, de detectar las necesidades, de registrar las actividades significativas que suceden en el centro, de coordinar la organización de los murales de aprendizaje y otras acciones que se definan en conjunto con todas/os las/os estudiantes.

13.3 Elección de las/los representantes estudiantiles

Para la selección de los representantes de la directiva del gobierno escolar y del consejo de curso, se realizará un proceso democrático en el que todas/os las/os estudiantes participan, a partir de una votación por sus representantes. Para ello, cada estudiante que se propone debe presentar sus propuestas, plan de trabajo o propósitos para ser elegidas/os por sus compañeras/os. Los representantes se elegirán de manera colectiva de acuerdo con lo expresado por la mayoría.

Luego, la directiva coordinará el proceso de los equipos de trabajo o comités. Para ello, junto a sus compañeras/os y con la orientación de la maestra o el maestro definen los equipos a conformar, siempre tomando en cuenta las necesidades del centro. Se debe garantizar la heterogeneidad y evitar la discriminación de las/los estudiantes. En los equipos de trabajo o comités se eligen los miembros y sus coordinaciones, permitiendo que cada equipo, una vez conformado, presente la persona que ha elegido para dicha función. Este equipo, además, planifica sus acciones y dialoga sobre sus responsabilidades.

La participación de las madres y los padres como observadoras/es resulta de importancia en todo este proceso. Además, en el primer grado, como será la primera experiencia, se les convoca para explicarles en qué consiste esta estructura de participación. Estas orientaciones las comparten las niñas y los niños del salón de clases, con quienes previamente la/el docente ha compartido y socializado la estrategia.

13.4 Los equipos o comités de trabajo¹⁹

Los equipos o comités de trabajo que se conforman responden a las demandas y necesidades de las y los estudiantes, el salón de clases y la escuela, siempre propiciando que dentro de sus funciones entre en contacto con los textos. A continuación se proponen algunos equipos que pueden ser organizados partiendo de aspectos importantes de la vida estudiantil en el salón de clases, orientando algunos textos que sirven para el cumplimiento de sus responsabilidades.

Cuidadoras/es de la vida. Estas/os estudiantes orientan en sentido global las acciones para el cuidado de la vida, teniendo en cuenta que es una responsabilidad compartida que implica a todas/os las/los estudiantes. Entre sus responsabilidades se encuentran la motivación, el cuidado y apoyo a todas y todos para mantener su cuerpo y espacio limpio; la selección de los objetos y materiales que pueden ser reciclados y utilizados en los procesos de aprendizajes, la organización de los horarios y distribución de las/los encargadas/os de regar las plantas, cuidarlas, podarlas y echarle tierra. Para todo esto, elaboran textos instructivos, calendarios, horarios, rótulos y textos científicos, entre otros textos que son requeridos para el desarrollo de sus funciones.

Cuidadoras/es de la alimentación. Estas/os estudiantes tienen dentro de sus responsabilidades la organización de los momentos de la alimentación, el seguimiento a que todas y todos merienden y almuercen, la motivación porque ingieran todos los alimentos que provee la escuela para cuidar la salud, la detección de estudiantes que van sin alimentar a la escuela para favorecer el diálogo con las familias y estimular una respuesta inmediata en la escuela, la organización de la acción de gracias para compartir los alimentos, la distribución de la merienda con el cuidado y la higiene que este momento amerita, la invitación y el acompañamiento al lavado de las manos, el uso de la servilleta, la limpieza de los residuos, el depósito de la basura al zafacón. Este equipo elabora textos con instrucciones para el cuidado y la higiene en los espacios de alimentación, buscan y redactan textos científicos (sobre nutrición, alimentación, el agua, el lavado de las manos, las enfermedades. etc.), cartas para las familias de las/los estudiantes que rechazan los alimentos o que necesitan apoyo en la casa para su buena alimentación, poesías y canciones para la acción de gracias, entre otros.

¹⁹ Nombres y funciones inspirados en la publicación de Reyes, B.; Vargas, C. y Hernández, M. (2012). *Aprender y vivir alegremente en la escuela*. Santo Domingo: Centro Cultural Poveda.

Mensajeras/os de amor y paz. Este equipo anima al cariño, al cuidado de las/los otras/os y a la armonía. Son responsables de propiciar espacios y momentos para abrazar, expresar palabras de afecto y aliento a las/los demás, escriben mensajes positivos y esperanzadores, motivan el intercambio de tarjetas y mensajes, son responsables de la acogida y la oración del día, promueven junto a su maestra la justicia, la solidaridad y las relaciones de buen trato. Pueden utilizar diversos textos para el desarrollo de sus funciones, tales como cartas, mensajes cortos, afiches, poesías, canciones, biografías y tarjetas, entre otros.

Amigas/os de los libros. Estas y estos estudiantes aportan en la motivación a la lectura y en el manejo de la biblioteca del salón de clases. Se encargan de la organización de la biblioteca, del préstamo de los libros, el registro y recogida de los mismos, la identificación y funcionamiento de los puntos de lectura, el desarrollo de círculos de lectura y diversas estrategias de animación sociocultural. Pueden auxiliarse de fichas de libros, informes de lectura, afiches, etiquetas, textos instructivos, listas y calendarios, entre otros.

Cuidadoras/es del mobiliario y los recursos. Este equipo apoya en la organización del salón de clases, el desarrollo de propuestas de cuidado al mobiliario y en la facilitación y distribución equitativa de los recursos. Son responsables de promover el cuidado y la organización de las sillas, mesas y el mobiliario en general, orientando que se evite rayarlos, se limpien si se ensucian, se evite arrastrarlas o maltratarlos; acompañan a sus compañeras y compañeros a levantar las sillas al moverlas, dejarlas en orden en los cambios de actividades y a la hora de la salida; garantizan que las compañeras y compañeros tengan los recursos y materiales necesarios para realizar los trabajos individuales o de grupos; cuidan y motivan el buen uso y manejo de esos recursos compartidos. Se auxilian en sus funciones de textos instructivos, listas, letreros y afiches, entre otros.



14. ORGANIZACIÓN DEL TIEMPO PEDAGÓGICO: UN DÍA DE CLASES

El tiempo pedagógico recrea los procesos que se viven en la escuela y hace posible aprendizajes con sentido de todas las niñas y los niños a partir de una experiencia vivencial y con la alegría que produce estar aprendiendo.

El tiempo pedagógico se refiere a una pluralidad de tiempos, como son tiempo de aprender, de lectura, de estudio, tiempo de la autoexpresión, de reír, de escribir los sueños, de jugar, de expresión, creatividad, de escucha, de crear esperanza, de expresar los sentimientos y la afectividad, de realizar gestos e interacciones. Todo lo que se hace en la escuela impacta la vida de las niñas y los niños.

La organización de los tiempos pedagógicos en el primer ciclo responde a todos los procesos que se viven día a día en la escuela en donde la valoración de la vida de las niñas y los niños es fundamental. Aprovechar al máximo este tiempo es respetar el derecho de las niñas y los niños a aprender y construir conocimientos. Estos tiempos incluyen los siguientes momentos:

La organización de la jornada escolar

La escuela tiene la responsabilidad de organizar cada momento de la jornada escolar como un espacio de aprendizaje en el que las niñas y los niños pueden afianzar el desarrollo de sus competencias y su proceso de alfabetización. Esto implica que las maestras y los maestros lleguen temprano al centro educativo, organicen su día de trabajo y revisen la planificación diseñada para la jornada. De esta manera, cuando las niñas y los niños llegan al centro ya sus docentes han firmado el libro de asistencia, se han encontrado y dialogado con las/los compañeras/os, han ubicado los recursos y materiales a usar durante el día, han revisado la higiene del salón de clases y lo han organizado para la docencia de los procesos de aprendizaje.

Recibimiento y acogida de las niñas, los niños y sus familiares

Es esencial recibir y acoger a cada niña y a cada niño con alegría y entusiasmo a su llegada a la escuela. Se tiene música educativa de fondo y un espacio limpio que acoge a todas y todos. Este momento es propicio para escuchar las inquietudes de las familias y dialogar con ellas, favoreciendo unas relaciones cercanas que les permitan convertirse en aliadas y acompañar los procesos de aprendizaje de sus hijas e hijos. Se pueden utilizar diversas estrategias para la acogida, que inviten y promuevan el querer estar en la escuela. Entre estas estrategias están el uso de títeres, la entrega de mensajes cortos y tarjetitas de bienvenida, una canción o poema preparado por la escuela, un video educativo y la exposición de producciones de cada grado, entre otras.

Acto cívico

Este espacio promueve la formación de ciudadanas y ciudadanos desde el reconocimiento de la historia, la participación y la relación con otras y otros. Es un momento de reflexión colectiva donde se iza la bandera, se canta el Himno Nacional, se comparten las efemérides patrias, las conmemoraciones del día, los cumpleaños de las niñas y de los niños. Se celebra el inicio de la jornada escolar.

Es fundamental que el equipo de gestión de la escuela organice junto a sus maestras y maestros un calendario o cronograma de los grados responsables de preparar el acto cívico. Cada maestra y maestro prepara estos espacios cívicos con la participación de sus niñas y sus niños, siempre buscando propuestas creativas que permitan el acercamiento a los textos. Estas propuestas podrían incluir el desarrollo de círculos de lectura a partir de la biografía de personajes destacados en el país, la dramatización de acontecimientos importantes y la producción de textos diversos de manera colectiva, entre otros.

Bienvenida y acogida en el salón de clases

Se tiene organizado el equipo de estudiantes que dará la bienvenida y ayudará a cada persona a situarse en su lugar del salón de clases. Se propicia que las niñas y los niños se saluden, se dé la bienvenida al nuevo día; se genera un ambiente lúdico y de alegría compartida, por la nueva oportunidad de celebrar la vida juntas y juntos aprendiendo unas/os de otras/os. Se acompaña este espacio de canciones, poesías y se prepara el momento de la merienda.

Compartiendo el desayuno, el almuerzo y la merienda escolar

El momento en el que se comparten los alimentos se convierte en un espacio educativo, de encuentro y agradecimiento. Se debe velar porque este tiempo sea de calidad, de encuentro y compartir fraterno, con dignidad. Por eso es importante que este tiempo sea cuidado, valorado y vivido como acto colectivo y cooperativo.²⁰

En este momento, el equipo de las/los cuidadoras/es de los alimentos se encarga de la dinámica organizativa y logística. Este equipo invita a compartir los alimentos, promueve el cuidado de las y los demás, está atento a que todas/os reciban una cantidad apropiada.

Es importante la higiene tanto personal, como grupal a la hora de la entrega de los alimentos que se van a compartir. Se debe tener en cuenta que las niñas y los niños son quienes consumen los alimentos; por tanto, es indispensable un cuidado especial en la manera en cómo son servidos o entregados estos alimentos en las mesas, sillas o butacas.

Antes y después de la ingesta de alimentos, se invita a cada niña y cada niño al lavado de las manos y se acompañan los hábitos de higiene para prevenir enfermedades y cuidar la salud. Cada niña y niño lleva su toallita para secarse las manos después de lavadas. Además, cuentan con un mantelito, tipo individual, así cada una/uno también prepara su espacio para el momento de la merienda escolar.

Es importante agradecer por los alimentos que se reciben y las manos que han hecho posible que este servicio llegue hasta cada una y cada uno. El equipo de cuidadoras/es de los alimentos organiza para que cada día se cuente con una niña o niño como responsable de agradecer por los alimentos compartidos. La bendición del momento puede ser espontánea, que brote de la imaginación de las y los estudiantes.

Al finalizar este momento de compartir los alimentos, se organiza e higieniza el espacio con las niñas y niños, se recogen los desperdicios y se depositan en los lugares disponibles para ello y se invita al lavado de las manos.

²⁰ Orientaciones escuelas de jornada escolar extendida.

Encuentro de todas y todos

Al inicio de la jornada diaria se propicia un encuentro de todas y todos las/los estudiantes. En este momento se orienta el proceso que se va a realizar durante la jornada. Se promueven procesos de interacción entre las niñas y los niños desde sus relaciones de amistad. Se desarrollan espacios de diálogo, el pase de lista, el reconocerse por su nombre y apellido, el ubicarse en el tiempo y en el espacio. Se promueven diálogos abiertos, conmemoración de efemérides, celebración de la vida, cumpleaños, recuperación de los aprendizajes del acto cívico y del día anterior, lectura en voz alta de un texto que conecte con las temáticas que se abordarán durante el día. Para estas acciones se utilizan los referentes permanentes del salón de clases.

En este encuentro el grupo se sienta en junto a su maestra/o en forma circular propiciando una metodología indagatoria, de preguntas abiertas, reflexivas que inviten a las niñas y a los niños a pensar, construir, reconstruir, responder con profundidad, al diálogo, a la confrontación, a la expresión de manera espontánea y a la necesidad de escribir sus experiencias.

Es importante que en el pase de la lista de asistencia se llame a cada niña y niño por su nombre y apellido completo, jamás por números o apodos. El pase de lista se convierte en un acercamiento al reconocimiento y a la valoración de su identidad por lo que debe evidenciar procesos de soltura, de lectura más fluida, de reconocimiento del nombre y el apellido con mayor rapidez y precisión. El gobierno escolar o el consejo de curso se encargan de apoyar este momento.

Recreos y recesos

Son espacios de aprendizaje donde las niñas y los niños de manera espontánea, lúdica y creativa se recrean, comparten, dialogan, juegan al aire libre, crean lazos de amistad con estudiantes de otros grados y secciones. Son momentos donde pueden desarrollar todas las dimensiones de su ser: socioafectiva, físico-motriz, cognitiva, así como valores y actitudes de convivencia armoniosa y buen trato. Estos son momentos anhelados por las niñas y los niños y a los que tienen derecho. De ahí la responsabilidad de la escuela en que estos espacios favorezcan la construcción de aprendizajes, aporten a la vida en sociedad y contribuyan a la formación de ciudadanas y ciudadanos críticas y críticos. Bajo ninguna circunstancia, las y los estudiantes serán privados de los recreos o recesos, pues constituyen un derecho para ellas y ellos.

La escuela organiza la participación de toda la comunidad educativa en estos recesos, posibilitando la realización de juegos cooperativos y el acompañamiento cercano a las niñas y los niños, para quienes el juego es la actividad preferida. Como elemento primordial en las estrategias para facilitar el aprendizaje, el juego se considera como un conjunto de actividades agradables, cortas, divertidas, con reglas que permiten el fortalecimiento de los valores (MINERD, 2013). Se favorecen juegos cooperativos, puesto que buscan disminuir las manifestaciones de agresividad en los juegos promoviendo actitudes de buen trato, sensibilización, cooperación, comunicación, respeto y solidaridad; facilitan el encuentro con las/los demás y el acercamiento a la naturaleza; buscan la participación de todas y todos, predominando los propósitos colectivos sobre las metas individuales.

Algunas características de los juegos cooperativos que debe tener presente una maestra o un maestro al momento de plantear en el proceso con sus niñas y niños, son las siguientes (OEI, 2011):

- En estos juegos no se gana ni se pierde, porque nadie está compitiendo, se está compartiendo.
- Se busca superar desafíos y obstáculos, no superar a las otras y los otros. Por eso se trabaja en conjunto, todas y todos con un mismo fin.
- Ninguna persona sale del juego, pues el propósito es unir, no excluir. Se busca la participación de todas y todos.
- La alegría y la energía permiten el disfrute y la diversión de todas y todos. Juntas y juntos nos alegramos, reímos y evitamos agredirnos.
- Estos juegos permiten la creatividad de los grupos, por eso se deja que las niñas y los niños puedan relacionarse entre sí y construir sus propios procesos. La maestra y el maestro guía y orienta la actividad, pero facilita que sus estudiantes sean los protagonistas de todo el proceso.

El equipo de gestión define de manera participativa los espacios de cuidado de estos recesos, el acompañamiento y protección de los que serán responsables maestras, maestros, madres, padres, tutoras/es, personal de apoyo y administrativo. Se coloca esta distribución en un mural visible y se priorizan los lugares de mayor vulnerabilidad, tales como áreas de juego, cisternas, puertas de entrada y salida, árboles, etc.

Espacios de construcción de conocimientos desde las estrategias de planificación, los talleres y cursos optativos

Se plantean procesos de aprendizaje para el desarrollo de las competencias específicas de las áreas del conocimiento y las competencias fundamentales a partir de las situaciones de aprendizaje propuestas y las temáticas planteadas, según las estrategias de planificación del *Diseño curricular*.

Esta planificación se organiza a partir de la distribución del tiempo que define el *Diseño curricular del primer ciclo del nivel primario* para cada asignatura (MINERD, 2014b: 91-92). Cada escuela define su horario, según el grado y la carga académica contemplada en currículo.

Evaluación y cierre del día

Este momento invita a reflexionar sobre lo trabajado en el día, los aprendizajes construidos, las nuevas palabras que se han descubierto, los problemas que fueron resueltos, etc.; se comparten sentimientos, aprendizajes y sueños. Es el momento de plantear asignaciones, generar acuerdos, organizar los materiales que se han usado, prepara la mochila, realizar recomendaciones para el regreso a casa y la despedida.

15. LAS TAREAS ESCOLARES

Las tareas escolares son estrategias pedagógicas que constituyen una parte integral del proceso de aprendizaje de las niñas y los niños. Con ellas se exploran conocimientos previos acerca de un contenido o temática que se abordará en la clase siguiente, se afianzan y amplían conocimientos y se ponen en práctica aprendizajes construidos en el salón de clases, con el fin de desarrollar habilidades y destrezas que permitan el uso autónomo de esos conocimientos en situaciones de la vida cotidiana.

Las asignaciones de las tareas se realizan en un período extra clase, es decir, en espacios de tiempo diferente al horario escolar que tienen las niñas y los niños. No obstante, siempre son organizadas de manera que las niñas y los niños tengan tiempo para jugar, descansar, compartir y realizar actividades diversas fuera del horario escolar.

Las escuelas con jornada escolar extendida realizan las tareas en la escuela, salvo ciertas excepciones que implican la intervención de la familia y/o el desarrollo de procesos investigativos en fuentes externas a las que están disponibles en la biblioteca escolar, la biblioteca del salón de clases y/o el salón de informática.

En las escuelas de jornada regular es importante enfatizar que las tareas son para las niñas y los niños, esto quiere decir que toda niña y todo niño debe irse a su casa con claridad de lo que se le pide que haga, de manera tal que no se generen confusiones que no puedan ser acompañadas.

Las tareas escolares tienen unas características y condiciones²¹ que son necesarias valorar al momento de asignarlas:

- **Coherencia con los procesos de desarrollo de las niñas y los niños:** requieren ser apropiadas para la edad y las competencias de las y los estudiantes.

²¹ Ampliar en estructura de apoyo “Las tareas escolares: poniendo en práctica mis conocimientos” (2015).

- **Significatividad de la tarea:** debe tener sentido para la niña y el niño y estar vinculada a las temáticas que se están desarrollando.
- **Claridad y comprensión de la consigna:** las orientaciones deben ser claras, precisas y motivadoras para que las niñas y los niños comprendan qué procesos se espera que desarrollen y puedan presentar sus asignaciones con entusiasmo.
- **La estructura de la tarea debe constituirse en un desafío para las niñas y los niños:** la actividad propuesta no debe ser ni muy difícil ni muy fácil; su realización debe implicar la movilización y desarrollo de procesos cognitivos.
- **La extensión de la tarea debe ser prudente,** según el grado y la complejidad de la temática, de modo que su realización no implique el uso de un tiempo excesivamente largo. La/el estudiante debe disponer de espacios para la realización de actividades propias de su edad en el tiempo que no le corresponda asistir a clases.
- **Utilidad de las tareas:** es necesario que se integren en la planificación por las competencias específicas y los procesos de socialización de las tareas, de manera que puedan tener significado para la construcción de aprendizajes que se favorece en el salón de clases y las niñas y los niños puedan evidenciar la importancia de sus esfuerzos.
- **La asignación de lectura como tarea** debe realizarse con la intencionalidad de despertar el interés y gusto por esta actividad, comunicando la intencionalidad de la misma, motivando el intercambio con familiares y amigos, ampliando el vocabulario.
- **La asignación de tareas de escritura** debe estar apoyada en un proceso previo de amplio acompañamiento en el salón de clases, en el que se ha ayudado a las niñas y los niños a desarrollar su proceso de escritura desde la organización de sus ideas a partir de las situaciones de aprendizaje planteadas.

- **Deben tomar en consideración la tecnología** (computadoras, correo electrónico e internet) sin poner en desventaja a las y los estudiantes que no tengan acceso a ella. De modo que la escuela pueda brindar espacios en la biblioteca o centros de informática para que las niñas y los niños puedan consultar y/o preparar las asignaciones señaladas. Además, se puede favorecer la conformación de grupos de trabajo en los que se integren estudiantes que tienen las facilidades de acceso a estos recursos con otras y otros estudiantes que no están en iguales condiciones.

Para las asignaciones que requieren incorporar recursos tecnológicos es importante que se oriente a las niñas y los niños en el uso apropiado de la información que consulten, de manera que puedan construir sus propios aprendizajes a partir de las informaciones adquiridas y que no se convierta en la mera repetición de lo que ya otras y otros han elaborado.



16. EL CUIDADO DE LAS NIÑAS Y LOS NIÑOS: UNA RESPONSABILIDAD DE TODA LA ESCUELA

La escuela es un espacio que debe cuidar la garantía de los derechos de las niñas y los niños y propiciar su integridad. De ahí que se toman diversas medidas que les aportan en su desarrollo personal y social, entre ellas:

La salida del recinto escolar es cuidada y acompañada. Cada maestra/o conoce y tiene registrado por escrito las personas que van a recoger las niñas y los niños de su salón y solo se autoriza que se retiren a sus casas con ellas y ellos. Bajo ninguna circunstancia se despachará a las/los estudiantes sin previo aviso de las familias. Si llega a ocurrir algún fenómeno natural de emergencia (sismo, incendio, inundación, etc.) que ponga en peligro la vida de las niñas y los niños, se pondrá en ejecución el plan de gestión de riesgos más apropiado y se velará que todas/os lleguen a su destino para el cuidado de sus familias.

El uniforme. Se cuida que las niñas y los niños vayan vestidos con sus uniformes de manera adecuada. De no ser así, se dialoga con las familias y se apoya en la organización de estas/os para que cada estudiante tenga un uniforme digno con el que se presente a la escuela. Están prohibidas las sanciones y penalizadas las expulsiones de niñas y niños porque les falten los zapatos, el distintivo, las medias o cualquier elemento del uniforme. Además, se cuidará que la vestimenta sea apropiada. En el caso de las niñas, utilizará falda por debajo de la rodilla o pantalones holgados que les permita moverse, con una camisa que les cubra su cuerpo y con una correa, cuando lo amerite. En el caso de los niños, se cuidará que tengan un uniforme que se ajuste a su estatura y grosor, evitando pantalones con diseños y costuras que no son del contexto escolar y utilizando una camiseta debajo de la camisa.

Las conductas y actitudes de riesgo. Es una obligación de todas/os en la escuela estar atentos a las conductas de riesgo que se evidencian en el centro educativo, deteniendo a tiempo situaciones que pueden generar en dificultades posteriores que atenten contra la vida plena de las/los estudiantes, tales como violencia e intimidación reiterada a algunas/os niñas/os, estudiantes que disfrutan al hacer

daño a otras/os compañeras/os o a los animales, conducta erótica, aislamiento permanente, tristeza excesiva, consumo de alcohol o drogas, hurto de los útiles de las/los compañeros/as, niñas/os que de manera constante se relacionan con estudiantes de edades mayores, estudiantes que llegan golpeados, entre otras. Ante estas situaciones, se diseñan protocolos para abordar lo que va sucediendo en la vida de las/los estudiantes, con la participación de los consejos de curso, el gobierno escolar, las/los psicólogas/os y orientadoras/es, las familias, las instituciones de protección de los derechos de las/los niñas/os, entre otras instancias, según cada caso.²²

El cuidado personal. La escuela favorece que las niñas y los niños aprendan cuidarse, mantener limpio su uniforme, a evitar que otras/os toquen su cuerpo, a sentarse de manera apropiada, a peinarse, a higienizar sus dientes y su cuerpo, a lavarse el pelo, etc. Todo esto lo realiza en coordinación con las familias.

El trato del personal administrativo y de apoyo. Toda la escuela debe velar por mantener un ambiente de protección, buen trato y cuidado de las niñas y los niños. Por tanto, se orienta al personal de apoyo y administrativo para que en su manera de dirigirse a las niñas y los niños les muestren respeto, sean amables, prudentes, les llamen por sus nombres, les hablen en un tono de voz apropiado y nunca les maltraten físicamente, pues de ser así, deben ser denunciados a la justicia dominicana.

22 Siempre partiendo de las *Normas de convivencia del sistema educativo dominicano*.

17. ARTICULACIÓN DEL PRIMER CICLO CON EL NIVEL INICIAL

El currículo dominicano favorece la articulación entre los diferentes niveles educativos, al plantear el desarrollo de competencias en las/los estudiantes de manera gradual, según unos niveles de dominio. Para favorecer esta concreción, se cuenta con las estrategias de planificación y las de enseñanza-aprendizaje.

En el primer ciclo se genera una articulación con el nivel inicial, además de los aspectos curriculares, a través de la organización del salón, los horarios y actividades propuestas, favoreciendo que sean coherentes con la estructura del nivel inicial para que las niñas y los niños del primer ciclo reconozcan la progresión de sus aprendizajes, los autorregulen y se garantice su desarrollo integral de manera gradual sin rupturas, viviendo los cambios como parte de su crecimiento.

Esta articulación invita al diálogo reflexivo entre las maestras y los maestros de ambos niveles con la finalidad de garantizar esa articulación en un ambiente cercano que favorezca la apropiación de conocimientos de sentido a cada niña y niño en un ambiente lúdico, creativo, alegre y participativo. Para la articulación entre los y las estudiantes se propone organizar al menos tres o cuatro encuentros al año entre estudiantes de pre-primario y de primer grado:

Primer encuentro: intercambio en torno a un tema común y compartir experiencias.

Segundo encuentro: círculo de lectura donde las niñas y los niños del primer grado leen el cuento a las y los estudiantes de pre-primario, finalizando con la construcción de murales comunes sobre la historia leída.

Tercer encuentro: juegos didácticos con letras y números.

Cuarto encuentro: círculo de lectura.

Se propone además:

- Organizar visitas entre los grados para que las niñas y los niños conozcan los espacios y la maestra o el maestro del próximo año escolar.
- Participar en cierres de proyectos en donde las niñas y los niños son las/los protagonistas.
- Crear comunidades de aprendizajes entre las niñas y los niños de estos grados para compartir saberes, experiencias, círculos de lectura y producción de cuentos, construcción colectiva de instrumentos y proyectos en común.
- Recreos conjuntos entre el nivel inicial y el primer ciclo.

Las propuestas de articulación entre los y los estudiantes pueden extenderse hasta el segundo grado.

18. ESPACIOS DE REFLEXIÓN DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

Los centros educativos organizan de forma mensual sus espacios de reflexión pedagógica, favoreciendo que la práctica de maestras y maestros responda a las necesidades educativas de sus estudiantes, que responda a los criterios establecidos en el sistema educativo dominicano y que esté impregnada de creatividad e innovación para favorecer unos aprendizajes de calidad.

En las escuelas regulares se cuenta con los “grupos pedagógicos” y en los centros multigrados con los “microcentros”. Estos espacios se realizan una vez al mes con la participación de todas y todos las/los docentes del ciclo y del nivel.

Los centros educativos organizan estos espacios de reflexión con una planificación diseñada por los equipos de gestión, en articulación con el distrito educativo. Son espacios con un fin estrictamente pedagógico, por lo que no deben ser tomados para organizar festividades ni actividades de naturaleza distinta a la reflexión y mejora de la práctica.

Además de estos espacios, los equipos de gestión son compromisarios de distribuir los tiempos de la escuela, sin afectar la docencia, con espacios para la planificación, el estudio, el intercambio de experiencias, la elaboración de recursos didácticos y la sistematización de los procesos educativos.



REFERENCIAS

Alsina, A. (2011). *Desarrollo de competencias matemáticas con recursos lúdico-manipulativos para niños y niñas de 6 a 12 años*. Madrid: Narcea.

Alsina, C. (2008). “La vuelta al mundo buscando las ocho competencias”, en Pérez, R. (2008). *Competencia matemática e interpretación de la realidad*. España: Autor.

Callejo, M. L. (1994). *Un club matemático para la diversidad*. Madrid, España: Narcea.

_____. (1999). Contribución de las matemáticas a la constitución de sujetos democráticos. *Maestras y maestros: prácticas y cambio* 36, 7-13. Santo Domingo: Centro Cultural Poveda.

Castillo, L.; Iannini, M. Seijas, A. (2013). *Campamento Leer y escribir me fascina. Orientaciones y materiales complementarios*. Santo Domingo: Centro Cultural Poveda-MINERD.

Castillo, A. y Osorio, J. (1997). “Construcción de ciudadanías en América Latina: Hacia una agenda de la educación ciudadana”. Ponencia presentada en el “Taller de experiencias en apoyo a procesos de democratización en América Latina”. Villa de Leyva. Colombia. Policopiado.

Centro Cultural Poveda-MINERD (2015a). Estructura de apoyo “Biblioteca del salón de clases”. Santo Domingo: Autor.

Centro Cultural Poveda-MINERD (2015b). Estructura de apoyo “Las tareas escolares: poniendo en práctica mis conocimientos”. Santo Domingo: Autor.

Centro Cultural Poveda-MINERD (2015c). Estructura de apoyo “El cuaderno siempre me acompaña y habla de mis aprendizajes”. Santo Domingo: Autor.

- Cañeque, H. (1993) en Pereyra, B. (2001). *Enseñanza de la lengua en el nivel inicial. Un modelo para armar*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Craig, G. y Baucum, D. (2009). *Desarrollo psicológico*. México: Pearson Educación.
- De Guzmán, M. (1984). *El papel de las matemáticas en el proceso educativo inicial. Enseñanza de las ciencias*. Vol. 1 (91-95).
- De Zubiría, J. (2006). *Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Espinal, I. (2012). *Diversidad de estrategias para la intervención en procesos de lectura y escritura*. Santo Domingo: Centro Cultural Poveda.
- Ferreiro, E. (1986). *Proceso de alfabetización. La alfabetización en proceso*. Argentina: Centro Editorial de América Latina.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (2003). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Ferrer, J. (2008). Aspectos del currículum prescrito en América Latina: revisión de tendencias contemporáneas en currículum, indicadores de logro, estándares y otros instrumentos. Recuperado de www.grade.org.pe/download/pubs/Ferrer-Aspecots%20Curriculum.PDF
- Flórez Ochoa, R. (2005). *Pedagogía del conocimiento*, segunda edición. Colombia: Mc Graw Hill.
- Gimeno C. (2009). *Planificación y evaluación participativas: reflexiones desde los procesos educativos*. Santo Domingo: Centro Cultural Poveda.
- Guevara, Y.; López, A.; García, G.; Delgado, U. y Hermsillo, A. (2008). "Nivel de escritura en alumnos de primer grado, de estrato sociocultural bajo". En *Perfiles educativos* 30 (121). México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Hernández, M., Reyes, B. y Vargas, C. (2012). *Aprender a vivir alegremente en la escuela*. Santo Domingo: Centro Cultural Poveda.
- Instituto Nacional para el Desarrollo Curricular (INDEC). (2003). *Marco curricular del programa de Matemáticas*. Puerto Rico: Publicaciones Puertorriqueñas, Inc.

Kaufman, A. M. y otros. (2010). *Leer y escribir, el día a día en las sala de clases*. Argentina: Aique Grupo Editor.

Mosca, A. y Santiviago, C. (2012). *Fundamentos conceptuales de las Tutorías entre pares*. Montevideo: Universidad de la República.

Medrano, F. A. y Valerio, T. (1985). Ensalada de frutas. “Una experiencia alternativa de aprendizaje-enseñanza de Matemáticas realizada en tercer grado”. *Cuaderno sociedad y educación 4*. Santo Domingo: Centro Cultural Poveda.

Medrano, F. A. (2005). Matemáticas en casa. Documento presentado en la Jornada de Capacitación Docentes de Educación Básica en la Universidad de Puerto Rico (UPR), San Juan, Puerto Rico.

_____. (2007). Guías de Matemática para docentes de primer ciclo del nivel básico. Programa Nacional de Lectura, Escritura y Matemática. Santo Domingo: Secretaría de Estado de Educación-BID.

Ministerio de Educación. (2015a). *Manual de gestión de la biblioteca escolar en el nivel primario*. Santo Domingo: MINERD.

_____. (2015b). *Orientaciones para la evaluación formativa desde las estrategias de enseñanza aprendizaje. Versión preliminar*. Santo Domingo: Autor

_____. (2015c). *Construyendo mi planificación docente. Estrategia de planificación por unidad de aprendizaje*. Santo Domingo: Autor.

_____. (2015d). *Sistema de dotación de bibliotecas escolares*. Santo Domingo: Autor.

_____. (2014a). *Bases de la revisión y la actualización curricular*. Santo Domingo: Autor.

_____. (2014b). *Diseño curricular del nivel primario, primer ciclo*. Santo Domingo: Autor.

_____. (2014c). *Jornada escolar extendida. Orientaciones para la implementación en el nivel primario*. Santo Domingo: Autor.

_____. (2014d). *Programa de jornada escolar extendida, la apuesta educativa de la República Dominicana para avanzar con equidad y calidad*. Fascículo I. Santo Domingo: Autor.

- _____. (2013). *Normas del sistema educativo dominicano para la convivencia armoniosa en los centros educativos públicos y privados*. Santo Domingo: Autor
- _____. (2008). Orden Departamental núm. 03-2008, que modifica las directrices nacionales para la educación inclusiva. Santo Domingo: Autor.
- _____. (2005). *Manual de Capacitación I. Escuelas multigrado innovadas*. Santo Domingo: Autor.
- Ministerio de Educación de la República del Salvador. (2008). *Currículo al servicio del aprendizaje. Aprendizajes por competencias* (2^{da} Ed.). El Salvador: Autor.
- Ministerio de Educación de Colombia. (2006). *Estándares básicos de competencias en matemáticas*. Bogotá: Autor.
- Organización de Estados Iberoamericanos. (2011). *Recreos divertidos. Jugar para la convivencia escolar*. Santo Domingo: Autor.
- Podall, M. y Comellas, J. (1996). *Estrategias de aprendizaje. Su aplicación en el área verbal y matemática*. Barcelona, España: Laertes, S. A.
- Reyes, B. (2015). Estructura de apoyo “Aprendiendo y conviviendo con mis compañeras y mis compañeros”. Santo Domingo: Centro Cultural Poveda-MINERD.
- Secretaría de Estado de Educación. (2009). *Indicadores de logro. Cuarto grado. Nivel primario*. Santo Domingo: Autor.
- _____. (2007). *Contenidos básicos de las áreas curriculares*. Santo Domingo: Autor.
- _____. (2007). *Contenidos básicos de las áreas curriculares* Santo Domingo: Autor.
- _____. (1997). Orden Departamental núm. 05-97, que establece los organismos de participación estudiantil. Santo Domingo: Autor.
- _____. (1994). *Fundamentos del currículo*, tomos I y II. Serie Innova 2000. Santo Domingo: Editora de Colores.

Secretaría de Estado de Obras Públicas y Comunicaciones (2006). *Reglamento para el diseño de plantas físicas escolares. Nivel básico y medio*. Santo Domingo: Autor.

Seijas, A. y Castillo, L. (2012). *Tiempos pedagógicos en una escuela que aprende*. Santo Domingo: Centro Cultural Poveda.

Schéker Mendoza, A. (1996). *El enfoque constructivista en el aprendizaje inicial de la lengua escrita*. Santo Domingo: Editora Búho.

Tobón, S. (2005). *Formación basada en competencias*. Bogotá: Ecoe Ediciones.

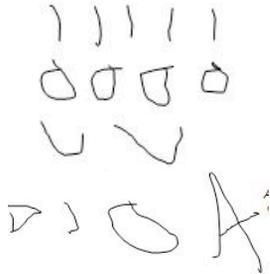
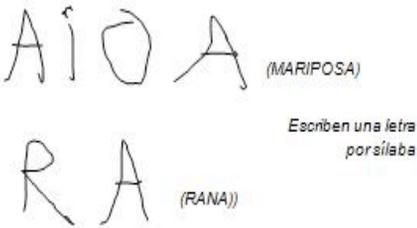
Villalón, M. (2008). *Alfabetización inicial. Claves de acceso a la lectura y escritura desde los primeros meses de vida*. Chile: Universidad Católica de Chile.



ANEXOS

Niveles de conceptualización en la alfabetización inicial

Ferreiro E. y Teberosky A. (2003)

Niveles	Descripción	Representación
<p>1. Nivel presilábico</p>	<p>Busca escribir marcando grafías sin correspondencia directa con el lenguaje. Sus grafías no corresponden a letras del alfabeto. Con el tiempo descubre que las grafías guardan correspondencia con unidades lingüísticas; y comienzan a usar en sus escritos: letras, números y otros símbolos, sin control de tipo o cantidad. Posteriormente, tiene en cuenta que las palabras tiene una extensión y de la existencia de varios tipos de letras en los escritos. Luego controla la cantidad.</p>	
<p>2. Nivel silábico</p>	<p>Busca escribir marcando grafías en correspondencia directa con las unidades del lenguaje hablado. Establecen relación entre letras o caracteres gráficos y los sonidos silábicos. La predominancia de la sílaba como unidad de sonidos hace al niño y la niña atribuir este primer sistema de correspondencia. Sus producciones escritas conservan algunas omisiones.</p>	
<p>3. Nivel silábico-alfabético</p>	<p>Es una etapa de transición donde descubren que la palabra se puede dividir en sonidos elementales. Comienza a representar sílabas con algunas grafías y sonidos elementales con otras.</p>	
<p>4. Nivel alfabético</p>	<p>La correspondencia de letras con unidades sub-silábicas, permite redescubrir que hay un sistema de correspondencia entre las letras escritas y los sonidos de la lengua. Los niños y las niñas descubren el poder generativo del código alfabético para crear unidades lingüísticas escritas a partir de un conjunto limitado de letras o caracteres.</p>	

Fuente: Dirección General del Nivel Primario. (2015). *Estrategias de lectura y escritura en los primeros grados*. Santo Domingo: MINERD. Las imágenes fueron tomadas de <http://classroom.kleinisd.net/default.aspx?Mr.Vazquez/Escritura-Writing>.

