
Encuentro con directivos
Recuperando la mirada pedagógica

Cuadernillo IV

El director como orientador de los
aprendizajes en Lengua y Literatura

Dirección Provincial de Educación de Gestión Privada



**Dirección General de
Cultura y Educación**
Gobierno de la Provincia
de Buenos Aires

Subsecretaría de Educación

Índice

Introducción	3
Qué significa enseñar Lengua hoy	4
Las estrategias didácticas y el abordaje de la gramática	6
Acerca de los contenidos	9
Lectura, escritura y oralidad	11
Los proyectos comunicativos	13
Evaluación	16
La mirada del directivo sobre la planificación didáctica y sobre la práctica de enseñanza en el área Lengua y Literatura	19
Bibliografía	22

Mayo de 2003

El director como orientador de los aprendizajes en Lengua y Literatura

Introducción

Estimado directivo:

Nuevamente, por cuarta vez, esta vía de comunicación nos permite el reencuentro y la reflexión sobre algunos de los procesos curriculares que nos preocupan. En este cuadernillo, trataremos de acercarle algunas herramientas que le permitan orientar su tarea y profundizar el encuadre de un área curricular, en este caso Lengua y Literatura.

Tal como lo venimos planteando en esta serie de cuadernillos, una de las tareas pedagógicas más importantes del rol directivo es la que involucra el seguimiento y coordinación del Proyecto Curricular Institucional. Sabemos que muchos docentes han modificado sus prácticas con la incorporación de nuevos contenidos y de nuevas estrategias didácticas; pero no siempre ha habido oportunidad de establecer un intercambio, entre todos los actores docentes, que favorezca el acuerdo para el desarrollo de una curricula coherente. Es evidente que, para esta conquista, asociada con la significatividad de los aprendizajes de los alumnos, usted, como director o directora, debe conocer el diseño curricular y desarrollar una visión de conjunto que le permita lograr la articulación de los contenidos de las diferentes áreas. Este es un rol fundamental en los procesos de gestión curricular, porque de él puede emanar la posibilidad de propiciar una articulación de los procesos pedagógicos con acuerdos institucionales en forma participativa.

Es con esta intencionalidad que en el Cuadernillo III de la serie “Recuperando la mirada pedagógica” nos ocupamos de revisar aspectos sustantivos de las Ciencias Naturales; en este, el Cuadernillo IV, haremos lo mismo con el área de Lengua y Literatura. ¿Le parece apropiado comenzar aclarando qué se espera del área?

Desde el enfoque comunicacional que se sostiene en el diseño curricular de nuestra Provincia, **el propósito, para el área de Lengua y Literatura es formar a los alumnos como**

lectores, escritores y hablantes competentes, con sentido de adecuación a los diversos contextos comunicativos y con creciente autonomía.

Para que este propósito pueda concretarse, se espera que los docentes presenten propuestas metodológicas mediante las cuales ese aprendizaje sea significativo. Sin embargo, por las características del aprendizaje esperado, la responsabilidad no puede ser atribuida sólo a los docentes del área, sino que, más allá de la especificidad de lo lingüístico, es compromiso de todos lograr ese tipo de competencias comunicativas, de modo que, en algún sentido, **todo docente es docente de Lengua.**

Por eso, el director (o equipo directivo) debiera coordinar los procesos de gestión curricular orientando, acompañando la tarea, brindando espacios de capacitación dentro de la institución, confrontando distintos modelos didácticos, como para que las propuestas de enseñanza surjan de una auténtica construcción lograda en diferentes instancias colaborativas en la institución. Construcción que podrá facilitar, aun más, el compromiso de los docentes hacia los proyectos que lleven adelante, porque si están convencidos de que su enfoque didáctico es el que mejor posibilita el aprendizaje de sus alumnos (y no sólo porque lo “prescribe” la jurisdicción), más coherentes y mejor fundadas serán sus prácticas. Y esto es responsabilidad del directivo. Este documento pretende brindarle una serie de elementos que colaboren con usted en esta importantísima tarea.

Qué significa enseñar Lengua hoy

“Sabemos que propiciar la lectura y la escritura no es una tarea nueva para los docentes de la provincia de Buenos Aires, por lo que todo lo implementado hasta el presente es válido y merece ser reconocido. Sin embargo, el Estado provincial tiene la obligación de generar una mirada amplia y prospectiva sobre estos temas; agudizar el oído para escuchar la voz cambiante de los tiempos y señalar la estrategia educativa apropiada para cada momento histórico”.

Mario Oporto, Director General de Cultura y Educación,
Presentación del programa “La escuela lee más”, febrero 2003.

Seguramente usted sabe que hay muchos estudios realizados, desde hace varias décadas, en relación con el conocimiento sobre la lengua y la comunicación, y sus relaciones con la enseñanza. Las Ciencias del Lenguaje y otras disciplinas han evolucionado mucho y hay una coincidencia en cuanto a ciertas cuestiones que, desde nuestro enfoque, no podemos dejar de revisar:

- En primer lugar, que el **estudio de la lengua se centra en unidades discursivas** que no se limitan al marco oracional, por considerar que no es la oración el núcleo a partir del cual es posible entender los fenómenos comunicativos; es decir que no se parte de la oración (como elemento aislado y analizable de modo autónomo), sino del texto completo en función del cual esa oración cobra sentido (por eso se habla de gramática textual).
- En segundo lugar, que debemos prestar suma **atención a los aspectos pragmáticos de la comunicación**, es decir, a las situaciones concretas en que se reciben o producen los mensajes.

En lo que acabamos de plantear subyace la noción de *competencia comunicativa*, que implica una toma de posición tanto respecto de la significatividad del área de Lengua y Literatura en la escuela cuanto del perfil del alumno (expectativa de logro) que ésta se propone alcanzar: “Posibilitar la adquisición de la competencia comunicativa...”.

Ahora bien, ¿qué se entiende por competencia comunicativa?

“el término empleado por la sociolingüística para referirse a los conocimientos y aptitudes necesarios para que un individuo pueda utilizar todos los sistemas de signos de su comunidad sociocultural” (...) Incluye la competencia lingüística (...) pero va más allá de ella, en cuanto es el **conocimiento del uso apropiado del lenguaje en distintas circunstancias**. Incluye la competencia textual y la competencia discursiva, pero va más allá de ellas porque la comunicación incluye el conocimiento acerca de las estructuras textuales y de la selección del discurso apropiado para la **situación comunicativa**.”

Marín, M., *Conceptos claves*, Buenos Aires, Aique, 1995.

Todo lo cual nos lleva a aceptar que, si deseamos ser coherentes con las finalidades comunicativas, habrá que empezar por entender el aula como **un espacio cooperativo de creación e interpretación de textos de diversa naturaleza e intención**, en el que se

atienda tanto a la adquisición y el desarrollo de las destrezas de uso comprensivo y expresivo de los alumnos como a la reflexión metacomunicativa en torno de los rasgos de los discursos que los interlocutores ponen en juego. Con esto queremos decir que se pueda pensar en forma conciente y reflexiva la situación de comunicación, para comprender todas las características del lenguaje.

Esta manera de entender los propósitos de la enseñanza del área y su metodología didáctica es la que se enrola con el nombre de “enfoque comunicativo, reflexivo y pragmático”.

Es importante destacar que, en las prácticas escolares de la Lengua y Literatura tratadas desde este enfoque, siempre se tiene como referencia las prácticas sociales y culturales que dan pie al abordaje sistemático del estudio de la lengua.

“La lengua es uso, y por lo tanto se da en situaciones concretas y en el ejercicio de prácticas concretas; es inevitable, entonces, la referencia a las prácticas sociales de lectura, de escritura y de oralidad como sustentadoras del sentido que debe tener la enseñanza de la Lengua en la escuela”.

Documento de Trabajo para Jornada Completa,
DGCyE de la Provincia de Buenos Aires, diciembre 2000.

El aula es, por lo tanto, un microcosmos de la realidad sociocultural en la que se despliegan los diversos discursos. Esto es **entender el aula como un “escenario comunicativo”, donde hablar, escuchar, leer y escribir, sea necesario, tenga sentido y permita aprender.**

Las estrategias didácticas y el abordaje de la gramática

“El enfoque comunicativo y funcional del área marca modificaciones sustanciales en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua y la literatura. Como objetos de conocimiento -la lengua y la literatura- deben mantenerse en su complejidad a lo largo del recorrido escolar de los alumnos. Las situaciones de enseñanza propiciarán -de acuerdo con los niveles y ciclos del sistema- su

apropiación considerando a los alumnos y a los contextos escolares. Por lo tanto, su especificidad se conserva y se singulariza en las propuestas de enseñanza”.

Talleres institucionales,
Documento de la Dirección de Currículum y Capacitación de la DGCyE,
noviembre 2001.

En este marco resulta adecuado el trabajo con proyectos comunicativos porque en el área, como en otras, se utiliza la resolución de problemas.

Veamos un ejemplo. Cuando queremos entender un texto o cuando nos proponemos escribir algo, se nos plantea un verdadero desafío intelectual, porque tenemos que recurrir a una serie de conocimientos y habilidades, no sólo en relación con el tema abordado, sino también vinculados con la lengua. Supongamos que queremos escribir un informe acerca de una determinada región geográfica. Tendremos que manejar información sobre el tema, seleccionar la que consideremos relevante para ese informe, pensar en los destinatarios (es decir en las características y los intereses de los posibles lectores), y en función de todas estas variables, empezar a transformar la página en blanco en un texto adecuado, correcto, claro, pertinente. Ese proceso de escritura, además de ser *un acto creativo* (toda producción lingüística lo es), es un verdadero *problema* (conflicto cognitivo), porque a medida que avancemos, tendremos que ir sorteando una serie de dificultades y tomando decisiones: recurriremos una y otra vez a las fuentes de información geográfica, al diccionario (no sólo para verificar la ortografía de algunas palabras sino también su preciso significado), a un libro de gramática para verificar si estamos utilizando correctamente un tiempo verbal, una preposición, una estructura sintáctica o un signo de puntuación... Luego tendremos que releerlo varias veces para ver si estamos seleccionando el vocabulario y el estilo adecuados, si un párrafo se corresponde lógicamente con el anterior y con el siguiente, si están bien los conectores (es decir si son correctos y variados), si hay una buena estructura y diagramación... En fin, tendremos que ir solucionando todas estas cuestiones. A todo esto nos referimos cuando en Lengua y Literatura hablamos de “*resolución de problemas*”. El ejemplo de escritura es transferible a la lectura y a la producción de textos orales (sobre todo si son formales). A propósito de la lectura, dice en la guía de recursos para docentes de la EGB del programa “La escuela lee más”: “*El texto y los textos son laberintos, problemas para resolver...*” (pág.49)

Ahora bien, (volviendo al ejemplo), si el que escribe es el alumno y todo este proceso es acompañado de una forma organizada por el docente, quien orienta no sólo en la delimitación del problema, sino también brindando herramientas para su resolución y facilitando la

comprensión y apropiación de estrategias discursivas, entonces, al terminar el texto, se habrá producido **aprendizaje**.

El trabajo didáctico en el área, de esta manera, pone en primer plano actividades comunicativas y aprendizajes lingüísticos. En el marco de los proyectos anclan situaciones comunicativas reales que contextualizan el estudio y análisis de los textos que permiten su reutilización en nuevas situaciones. De acuerdo con las situaciones comunicativas planteadas; de tipo oral o escrito, vinculadas con propósitos diversos, (como pueden ser, por ejemplo, informar o transmitir emociones estéticas), los distintos aspectos lingüísticos se trabajan como problemas que necesitan ser resueltos para alcanzar el éxito de la comunicación. En estas actividades se juegan, no sólo el contenido que ha de transmitirse con claridad sino el empleo de las estrategias discursivas apropiadas. Así surge el **abordaje de la gramática**.

La reflexión gramatical debiera ser “metalingüística”, es decir, **a posteriori de un uso, de un hecho del lenguaje** que haya motivado la duda o permita que el docente la instale contextualizada, no arbitrariamente, como contenido programático que se “debe” enseñar.

Esa reflexión consiste en la capacidad de conceptualizar el propio lenguaje, observar sus características, inducir sus regularidades (por ejemplo, ver las distintas concordancias: sustantivos con adjetivos, o sujetos con verbos) y sistematizarlas. Las características y regularidades se refieren a distintas cuestiones que dan cuenta de la complejidad del lenguaje.

A partir de los procedimientos lingüísticos utilizados como soluciones para resolver la diversidad de problemas que se presentan en el uso, surge la necesidad del estudio de los distintos contenidos gramaticales, los que, una vez aprendidos, se convierten en herramientas para un mejor desempeño en futuras situaciones comunicativas. Resulta necesario, entonces, que se realicen situaciones de enseñanza en las que se puedan ampliar y profundizar los contenidos en sus diversos niveles: *pragmático* (adecuación a la práctica concreta), *semántico* (relativo al significado), *sintáctico* (todo lo que se refiere a las estructuras oracionales), *morfológico* (los accidentes gramaticales tales como género y número en los sustantivos y adjetivos, o tiempo y modo en los verbos) y *grafemático* (relativo a la ortografía y normas de escritura).

Este abordaje no consiste, de ninguna manera, en restarle importancia a la gramática, sino por el contrario, de lo que se trata es de que su aprendizaje sea significativo, que es una manera de revalorizarlo.

En los Diseños Curriculares del Nivel Inicial y EGB, así como en los borradores del Diseño Curricular de Polimodal, un aspecto a ser tenido en cuenta es el de los **ejes** que atienden tanto a la construcción de aprendizajes con significado y sentido, cuanto a la estructura disciplinar y a la integración areal. La agrupación gira en torno de cuatro ejes, dos de los cuales son específicos del área: la **Comunicación oral** y la **Comunicación escrita**, pilares *que conforman la producción y recepción de mensajes*, y dos que son transversales, ya que atraviesan todas las áreas: el del Campo Tecnológico y el de La Formación Ética.

Otro criterio organizador (además del de los ejes) es el de **contenidos integradores**, ideas globales, que implican otros contenidos que puedan subsumirse en ellas. Los ejes temáticos agrupan contenidos que se deben trabajar en forma recurrente, con una secuencia de **uso, uso y reflexión**, o si se quiere, **ejecución de actividades, desarrollo de procedimientos, elaboración de conceptos, algunas sistematizaciones y ejecución de otras actividades en las que se ponga en juego una utilización más autónoma de las competencias adquiridas**.

“Los contenidos de un ciclo presuponen la adquisición de los del ciclo anterior, los cuales continúan siendo trabajados, incluidos en otros contenidos de mayor complejidad”.

CBC para la EGB, “Organización. de los CBC de Lengua para la EGB”,
MCyEN, 1995, pág. 32.

Es posible que, en este contexto, usted se cuestione sobre las posibles orientaciones que puede brindar a sus docentes acerca de la jerarquización y presentación de los contenidos.

Las posibles maneras de jerarquizar los contenidos y las formas de presentarlos (en cuanto a tiempo, orden y modalidad) son decisiones didácticas que deberían considerar:

- cómo se adquieren los conceptos en situaciones de aprendizaje;
- qué contenidos son más importantes e inclusores y qué relaciones establecen con otros menos relevantes;
- qué contenidos presuponen la adquisición previa de otros;
- qué contenidos deben introducirse en forma cíclica, combinando la “reiteración” (recurrencia) con la progresiva profundización;

Por las características específicas del área, vemos que **hay contenidos que se reiteran**; esto no significa que su abordaje será el mismo en los distintos ciclos y niveles sino que, **por su complejidad, tendrán que ser trabajados por medio de distintas actividades, en diferentes momentos, con progresivo nivel de profundización en cuanto al grado de abstracción, rigor científico y profundización de la conceptualización, como en cuanto a la riqueza, variedad, especificidad y formalidad de los usos.**

Los contenidos deberán “reaparecer” en el proceso de enseñanza, en diversas situaciones comunicativas, con distintos propósitos, mediante una *alternancia metodológica* que garantice -a la vez que propicie- los intercambios grupales, las propuestas colectivas y personales, los proyectos, secuencias, actividades de realización sostenida a lo largo del año y también las independientes, tendientes todas al logro de una **mayor autonomía** que guíe al niño desde su “ser aprendiz” de hablante, lector y escritor, hasta un uso más experto, en términos de **llegar a ser un usuario competente de su lengua.**

Es por ello que estos criterios (principios didácticos del área) se sostienen en nuestro Diseño Curricular a través de su desarrollo, a lo largo de los niveles de la escolaridad Inicial, EGB y Polimodal. Como se declara: “*los contenidos responden a las expectativas de logro enunciadas para cada nivel y ciclo*”.

Como usted habrá podido observar, en la introducción al área de Lengua del Diseño Curricular se promueve postergar la *sistematización* de algunos contenidos de Lengua y Literatura para la EGB, sin que éstos dejen de aparecer desde el nivel inicial, tal como se le presenta al niño (ya desde que nace) un amplio y complejo universo discursivo, propio de la realidad lingüística en la que está inmerso.

Esto se justifica porque resulta fundamental que la escuela amplíe, y no restrinja, ese universo cultural, cuya presencia es parte de la realidad social de la que el niño deberá apropiarse, para conocerla, recrearla, completarla, transformarla.

En este punto, no es en vano destacar que, aquello que se sugiere y hasta prescribe desde el Diseño Curricular en su nivel más general (provincial), no implica una “reproducción literal” de los contenidos presentados, ya que la **presentación sucesiva de los mismos es arbitraria y no supone un orden para su tratamiento didáctico-pedagógico.** Como señalamos anteriormente, una de las tareas de mayor desafío y creatividad para los docentes será la de **seleccionar los contenidos y secuenciar adecuadamente las actividades y demás propuestas didácticas del área,** como mejor entiendan que contribuyen al logro de las expectativas propuestas.

Es necesario aclarar también que hay un entrecruzamiento permanente de un eje a otro, dado por las relaciones que se establecen entre determinados conceptos que se construyen a partir del trabajo sostenido con soporte en diversos temas. Adecuación y coherencia, por ejemplo, son conceptos que se concretan en procedimientos, en esquemas textuales y en formas lingüísticas que se abordarán a través de diferentes tipos de discursos y en la producción e interpretación de textos orales y escritos.

Resumiendo:

La transversalidad de la lengua (fenómeno que le es exclusivo como área curricular en el sentido de ser “instrumento”, “herramienta”) nos compromete a una doble toma de conciencia: por un lado, su valor en sí misma, pero además su carácter de medio de comunicación, expresión y comprensión de otros saberes; lo que nos obliga a abordar sus contenidos desde una particular perspectiva didáctica que, sin desconocer lo específico (los contenidos lingüísticos y literarios), incluya, en una dimensión relacional, la necesaria vinculación con contenidos de otras áreas que se vehiculizan a través de la lengua oral y escrita. Éstas y otras decisiones didácticas serán el resultado de acuerdos institucionales que sólo se alcanzan mediante prácticas colaborativas.

Coincidirá usted en que, en este enfoque, se destaca la importancia que, en el tratamiento pedagógico del área, adquieren las competencias asociadas con la lectura, la escritura y la oralidad. Por ello, a continuación, ampliaremos estas cuestiones.

Lectura, escritura y oralidad

Estos tres aspectos (recordemos que la oralidad incluye tanto el hablar como el escuchar) van siempre relacionados y, aunque un proyecto focalice su atención en uno de ellos, a lo largo de la secuencia didáctica necesariamente aparecerán trabajados todos. Hagamos algunas consideraciones pedagógicas breves porque este tema, por sustancial, aparece tratado, de una u otra manera, en buena parte de la bibliografía del área.

Se propone una puesta en acción de **modelos interactivos de lectura** (el sentido se da a partir de lo que el texto propone y lo que el sujeto lector construye desde sus saberes previos, su universo cultural y anímico, en la dinámica y maravillosa interacción que es ese “diálogo” creativo que se pone en juego entre las diversas voces que intervienen en la lectura). Será necesario focalizar los **propósitos** que guían esa lectura. Las **estrategias** lectoras que movilizan los usuarios expertos responden a intenciones definidas; si las situaciones de enseñanza de la lectura que se realizan en el aula están enmarcadas por propósitos claros, los niños pueden desplegar, de modo cada vez más autónomo, estrategias de comprensión. La intervención docente debe garantizar introducir las prácticas habituales de los lectores expertos en las situaciones escolares y ayudar a los niños a descubrir cómo leer en cada caso. Para ello hay que propiciar la lectura de **textos diversos, auténticos y completos**.

Un aspecto importante a tener en cuenta es **el lugar que se le otorga a la Literatura** dentro de los contenidos del área. Con la lectura de textos literarios se le está ofreciendo al alumno la posibilidad de acceder al lenguaje, apropiarse de él y afianzar su uso. Pero además, como discurso estético específico, representa un saber propio. A través de esa rica y compleja trama que constituye el texto, el lector puede acceder a mundos creados, y en la medida que los comprenda, podrá entender mejor su realidad. En las muchas voces que “hablan el texto”, el lector puede pensar los conflictos humanos, y en ese recorrido, tener más elementos para abordar sus propios conflictos.

Por la plurisignificación, se construye sentido (que nunca es uno sino muchos, entre otras razones, porque se abre la posibilidad del disenso) en la dinámica de la interacción -relación dialógica que se entabla con el autor. Y en ese maravilloso ejercicio intelectual, no sólo se pone en juego el aprendizaje de un pensamiento estratégico y crítico, sino también un despliegue de sentimientos y emociones. Por eso, la literatura, a la vez que amplía el universo cultural, ayuda a crecer. Es deber ineludible de la escuela garantizar el derecho que todos tienen a acceder al universo literario.¹

En cuanto a **la escritura**, es propósito docente **“lograr mejorar la producción escrita de los alumnos”**, y para ello es fundamental instalar que **la escritura es un proceso, que comprende un plan previo y una textualización**, en la cual hay diversas revisiones con avance de pulimento en el texto a partir de estrategias personales de corrección (la tendencia debe ser a que cada vez haya menos corrección externa, para llegar a una autocorrección en función de los propósitos del escrito y de las situaciones de comunicación que lo condicionan).

¹ Ver la Guía de recursos para docentes de la EGB, *La escuela lee más*, DGCyE, capítulo “El jugador de ajedrez”, páginas 21 a 34.

Como ya hemos mencionado antes, es a partir de las necesidades del uso que se “impone” la reflexión lingüística (gramatical, en el más amplio sentido), y para que este aprendizaje se produzca, es fundamental que las intervenciones didácticas sean adecuadas. **Es conveniente entonces que los chicos participen en permanentes y variadas propuestas de escritura enmarcadas en situaciones comunicativas significativas.**²

Finalmente, al referirnos a la oralidad, recordaremos que el desarrollo de la **competencia comunicativa oral** implica no sólo el desempeño de los alumnos en situaciones espontáneas de uso, sino y especialmente, en aquéllas que requieren de la utilización de estrategias y recursos más elaborados que les permitan interactuar más eficazmente con **variedad de formatos de distinta complejidad** en los ámbitos sociales y escolares. Es necesario instalar en el aula situaciones comunicativas que requieran de la reflexión y el análisis de **prácticas más formales** y con diversidad de formatos, y esto requiere una **enseñanza sistemática**. Por otra parte, esta competencia involucra no sólo una adecuada actuación verbal, sino también una **escucha crítica** (que, en definitiva, es un modo de “lectura”).

Los proyectos comunicativos

De la práctica social a la práctica escolar, de la práctica escolar a la práctica social...
Formar niños lectores y escritores es recorrer permanentemente estos dos trayectos”

Delia Lerner

Esta formación en la lectura y la escritura tiene un indudable sentido “a futuro”, es decir que les servirá para cuando sean adultos. Sin embargo, ese sentido en sí mismo no alcanza, porque para que el aprendizaje sea significativo el alumno tiene que encontrarle un sentido “actual”, es decir, una validez en el momento que está viviendo. Una manera de conciliar los propósitos didácticos (que son a largo plazo) con los de los chicos (que son, en general, relativos a lo inmediato), es la de trabajar en proyectos orientados a la realización de prácticas concretas

² Ver de la guía citada anteriormente, el capítulo “El hacedor de relatos”, páginas 35 a 40.

cuyos “resultados” (o productos) sean tangibles a corto o mediano plazo y que tengan verdadera circulación social.

Algunos ejemplos de estos posibles proyectos son los siguientes.

- Preparar una representación teatral para la fiesta de fin de curso o para llevar a alguna institución externa, como puede ser un hogar de niños o de ancianos.
- Escribir un artículo de opinión (o carta de lectores) con un tema que les preocupe a los chicos, para luego publicarlo en una cartelera o periódico de la escuela o en el diario local.
- Llevar a cabo una campaña de prevención en salud (con distintos formatos orales y escritos, por ejemplo afiches) para ser difundida entre toda la comunidad educativa.
- Investigar algún tema de interés de los chicos (de Ciencias Naturales o Sociales) y luego exponerlo oralmente en otros cursos (paralelos o menores).
- Elaborar reseñas literarias para recomendarles, a los compañeros, libros que les hayan parecido entretenidos o interesantes.
- Producir informes (escritos u orales) acerca de los aprendizajes más relevantes producidos durante el año para ser transmitidos a fin de año a sus padres.
- Confeccionar una antología de cuentos o de poemas (de producción propia o de escritores expertos) con dedicatoria, prólogo, índice, etc., y que pueda circular por la escuela.

Como vemos, son muchas y muy diversas las posibilidades.

Para elegir el proyecto a trabajar hay que tener en cuenta, entre otros factores, el nivel del alumnado y sus intereses. Algunos proyectos son propios del área de Lengua y otros son compartidos con otras áreas. Pero también puede haber proyectos institucionales que tengan continuidad y/o correlación a lo largo de los años y entre distintos cursos. Esto es posible, aun en las instituciones que tengan diferentes niveles, integrando por ejemplo EGB y Polimodal.

Seguidamente se mencionan algunos ejemplos.

- **Festejo del día del Libro** en el que todos los cursos pueden participar. Sería necesario acordar si se selecciona un eje en torno al cual girará toda la tarea, puede ser un género (por ejemplo, “cuento”), una temática (como, “la paz”), un autor (por ejemplo, Federico

García Lorca), un tipo de literatura (“policial”), una región (como Latinoamérica), etc. Habría que ver qué presenta cada curso, cómo se organizan, etc.

- **Publicación**, para fin de año, **de producciones escritas** de todos los cursos. Habría que determinar a qué se dedicará cada año (por ejemplo en EGB, 1° “cuento de brujas”, 2° una nueva versión de un cuento tradicional, 3° una obra de títeres a partir de un texto narrativo, 4° un cuento policial, etc.). Se decidirá si se publica una producción por curso o más; si, en el caso de ser una sola, será la que se seleccione (tipo concurso o por votación de los chicos) o si será una producción colectiva, etc.
- **Promoción y revalorización de la biblioteca**, en las escuelas cuyos recursos lo permitan. En este caso, entre directivos, docentes y bibliotecarios, pueden organizar todo un plan de acción que incluirá, por ejemplo:
 - visitas sistemáticas de la bibliotecaria o bibliotecario a los cursos para promocionar los libros;
 - que los docentes realicen alguna lectura interesante que pueda ser completada o complementada en la biblioteca, o que comente una noticia que pueda ser leída por los chicos en el diario que está en biblioteca;
 - acordar “la hora de la biblioteca”, es decir, una hora en que cada curso asistirá a la biblioteca para realizar diversas actividades (obviamente organizadas). Por ejemplo, que los chicos tengan que buscar material informativo sobre algún tema que están aprendiendo, o que el personal de la biblioteca enseñe cómo buscar bibliografía (los diversos medios de acceso, la organización del material), o que les muestren lo “más nuevo o novedoso que tenga”, o todo lo contrario “las reliquias antiguas”, que les explique acerca de la mapoteca, videoteca, hemeroteca, etc.
 - Otra actividad posible es que el docente exponga acerca de un tema recurriendo al material disponible.
 - Organizar visitas a otras bibliotecas (externas, como la de la localidad, o la Biblioteca del Congreso, o la Nacional).
 - Organizar entre todos una “campaña de difusión de la lectura”.

A lo largo de la realización de cualquiera de éstos u otros proyectos, se producirá un aprendizaje en cuanto al “saber hacer” (leer, escribir, escuchar, hablar), así como también se podrán construir conocimientos de conceptos lingüísticos.

Para organizar toda esta tarea, que no es sencilla pero sí apasionante, hay que establecer **acuerdos** (institucionales, o entre determinados docentes del área de Lengua de los diferentes cursos y niveles, o de un mismo curso del docente de Lengua y los de otras áreas) y para ello

es fundamental la tarea del equipo directivo, acompañando, coordinando, ofreciendo espacios para el intercambio, organizando reuniones que traten sobre lo pedagógico, etc.³

Es factible que, a esta altura del desarrollo de este tema, usted se pregunte si se trabaja sólo con proyectos comunicativos.

Así como no cabe duda de que el trabajo en proyectos favorece el aprendizaje y la enseñanza dentro del enfoque comunicativo, tampoco hay dudas acerca de que no solamente se trabaja en proyectos, sino que éstos se alternan con otro tipo de organización del tiempo didáctico. Así es como puede haber lo que se llama **actividades permanentes** (que, a diferencia de los proyectos, no tienen un producto final), que se sostienen a lo largo del tiempo y que garantizan que se aprendan los contenidos seleccionados del Diseño Curricular que no se aprenderán en el proyecto. Por ejemplo, si el proyecto de 7° año EGB del primer cuatrimestre, en el área de Lengua consiste en preparar una obra de teatro, la actividad permanente puede ser que todos los lunes lean y escriban textos informativos. Luego estarán las **actividades independientes**, sistemáticas y ocasionales, por ejemplo enseñanza y aprendizaje de “uso de los signos de puntuación”, que serán necesarios tanto para el proyecto -uso del guión de diálogo en la obra teatral- como para la actividad permanente -correcto uso del punto en relación a la progresión de la información-, pero que requerirán de una ampliación, una práctica, una formalización y una profundización que irá más allá de las urgencias. Dentro de este contexto, las instancias evaluativas surgirán normalmente. ¿Concuerda con esta afirmación?

La evaluación

Pensar la evaluación es pensar acerca de la concepción pedagógica que se tiene sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje, e implica necesariamente introducirse en un tema muy complejo. Intentaremos plantear ciertas cuestiones que aporten elementos para empezar a desentrañar alguna dimensión de esta trama.

Un aspecto inicial fundamental es tener en claro el posicionamiento didáctico desde el cual “se mira”, es decir, explicitar el marco conceptual que sustenta y da sentido a la tarea. Y entonces,

³ Ver en la guía citada anteriormente, los proyectos llevados a cabo en distintas escuelas de nuestra provincia, que figuran en el capítulo: “*Experiencias docentes*”, páginas 111 a 121.

al hablar de evaluación, mantendremos la coherencia de principios de la que hemos hablado inicialmente, sabiendo que si nos ubicamos dentro de una **concepción constructivista del aprendizaje** y dentro del **enfoque comunicativo, reflexivo y pragmático de la enseñanza de la Lengua y la Literatura**, la evaluación será acorde con esa postura.

Así posicionados, podemos plantear en principio dos dimensiones a tener en cuenta: la *pedagógica* y la de *acreditación*. Desde lo pedagógico, la función de la evaluación es reguladora, no sólo de la enseñanza (en tanto brinda al docente elementos imprescindibles para realizar los ajustes necesarios) sino también del aprendizaje, porque promueve en los alumnos el proceso de aprendizaje autorregulado. *Se enseña, por medio de contenidos, a aprender en forma autónoma*. La dimensión de acreditación se subordina a la pedagógica y se vincula con el éxito o fracaso académico, dados por la aprobación y desaprobación, con todas las consecuencias sociales que esto conlleva. En este sentido, se nos plantea una cuestión ética que nos enfrenta con nuestra responsabilidad profesional y ciudadana, ya que, como dice R. Connel, *las prácticas evaluadoras del alumnado nunca son dispositivos socialmente neutros, son en esencia técnicas sociales y como tales, tienen inevitablemente consecuencias sociales*.

Y si nos internamos en la especificidad del área, al referirnos a la competencia comunicativa, pareciera que la responsabilidad es mayor, porque de esta competencia depende también el éxito o fracaso en otras áreas. Sabemos que la lengua tiene un carácter instrumental que atraviesa todos los discursos, a la vez que el pensamiento se estructura entrelazado con lo lingüístico. Es por eso que, en algún sentido, todo docente es docente de Lengua, y esto incluye, obviamente, la evaluación.

La actividad mental constructiva implica la **interiorización, autorregulación y uso autónomo de estrategias de lectura, escritura y uso de la oralidad en situaciones comunicativas reales diversas**. Cuando hablamos del uso de estrategias nos estamos refiriendo a esa capacidad intelectual que se va formando gradual y progresivamente en cada uno de nosotros, por la que tenemos conciencia de nuestra actividad mental, de los objetivos en función de los cuales ponemos en juego determinados recursos que van regulando esa actividad. Pensemos a modo de ejemplo en las diferentes estrategias que utilizamos como lectores, según se trate de leer para estudiar algo de lo que tendremos que dar cuenta, leer para tener un panorama general de algo, leer para investigar profundamente, leer para seguir un instructivo, leer por placer, etc. No cabe duda de que el abordaje y los procedimientos utilizados son sumamente distintos.

El docente de Lengua, al evaluar, orienta utilizando sus propios criterios y parámetros, y su intervención debe servir al alumno para ir comprendiendo esos parámetros de regulación e interiorizarlos de modo tal que él mismo pueda ponerlos en acto de forma cada vez más autónoma, regulando su propio aprendizaje. Jerarquizamos así una visión **procesual, constructivista y estratégica de la lectura y producción de discursos orales y escritos**. Entonces adquiere una gran importancia la **evaluación formativa**, que es la que verdaderamente acompaña y orienta esa construcción. Tal vez no esté de más aclarar que no se excluye la **evaluación sumativa**, que marca un momento de “cierre” -aunque provisorio o parcial- de un contenido, una unidad temática o de un proyecto, y que sirve para saber si se lograron los objetivos propuestos a propósito de los contenidos seleccionados. Aquí los instrumentos deben ser lo más variados posibles e integradores (por ejemplo, versión final de discursos cuyos formatos, géneros, canales comunicativos y registros sean diversos).

Tratando de ser coherentes con el enfoque, no podemos pensar a la evaluación como algo separado, porque esta concepción de la enseñanza implica ofrecer propuestas que incluyan una evaluación permanente, variada y prolongada, que no focalice la atención exclusivamente en el producto terminado y que sí aparezca integrada en todo el proceso. Entonces tenemos que pensar en una amplia gama de actividades diversas que trabajen sobre los cuatro ejes: leer, escribir, hablar, escuchar.

El docente debe intervenir a lo largo de todo el proceso explicando, corrigiendo en proceso, brindando material variado, planteando actividades complementarias, ofreciendo modelos para ser analizados, abriendo espacios de discusión, aprovechando los errores para orientar, estimulando la participación y las prácticas colaborativas, conduciendo a la reflexión metalingüística, trabajando con los cuatro ejes (leer, escribir, hablar y escuchar). En fin, brindando parámetros claros que permitan al alumno avanzar en la interiorización de estrategias discursivas y de la autoevaluación.

En definitiva, no creemos exagerar si afirmamos que si se enseña adecuadamente manteniendo una mirada constructiva y permanentemente reguladora, no debemos preocuparnos demasiado por instancias específicas evaluativas, las que sí existen pero son el resultado de todo un trabajo sostenido y coherente desde las propuestas didácticas esperables.

La mirada del directivo sobre la planificación didáctica y sobre la práctica de enseñanza en el área Lengua y Literatura

Sabemos que bajo la “etiqueta” de enfoque comunicativo pueden aparecer propuestas muy diversas que no siempre responden al espíritu esencial de esta postura pedagógica. Al adoptar este enfoque debemos intentar respetar un principio general de coherencia (que va desde los propósitos generales, hasta la selección de contenidos, actividades, metodología, evaluación).

En líneas generales, podríamos decir que las propuestas didácticas (no sólo en las planificaciones, sino en su puesta en práctica) deberían presentar:

- **Proyectos que planteen situaciones comunicativas reales**, con diversos propósitos y destinatarios, en los que se haga necesario hablar, escuchar, leer y escribir, es decir, que las actividades no sean aisladas, sino que formen parte de un todo que les dé sentido.
- **Situaciones de lectura diversas con gran circulación de textos:** *variados* (pertenecientes a distintos tipos de discursos y formatos), *auténticos* (de verdadera circulación social) y *completos* (evitar la fragmentación). Especial promoción de lectura de textos literarios (revalorización de la literatura con su especificidad estética).
- **Situaciones de escritura constantes**, con destinatarios reales y diversos (no sólo el docente), en las que se focalice la atención en el *proceso* (plan de trabajo, confección de borradores con múltiples revisiones y textualización de la versión definitiva) y en las que se promueva el *desarrollo de la imaginación y la creatividad*.
- **Formalización gradual y progresiva de la oralidad** (enseñanza sistemática que sale del espontaneísmo y lleva a adquirir de un modo formal competencias lingüísticas).
- **Tratamiento recurrente**, cada vez más complejo, de los contenidos estructurantes, con *alternancia metodológica*.
- **Conocimientos lingüísticos** (gramaticales, en su más amplio sentido) abordados a partir de las necesidades que surgen en las situaciones de uso de la lengua (de modo tal que resulten significativos y contribuyan a la formación en el correcto manejo de la Lengua).

En la práctica habitual de su rol directivo, seguramente tiene ocasión de observar algunos de los problemas de la enseñanza propios del área de Lengua y Literatura, y le preocupa cómo contribuir a afianzar o modificar algunas de las prácticas pedagógicas en cuyo accionar éstos se manifiestan. Esperamos que a partir de las consideraciones anteriormente brindadas, usted tenga más elementos como para intervenir desde su rol y tienda a la toma de decisiones más oportunas en su función de orientador, en este caso, de lo curricular areal.

Por último, a esta altura del desarrollo del documento, usted coincidirá con nosotros en afirmar que todas las cuestiones que acabamos de revisar deben promoverse, fuertemente, desde la formación docente de grado misma.

“Afirmar que el conocimiento didáctico debe ocupar un lugar central en la capacitación de los maestros es correr el riesgo de explicitar lo que no requiere ser explicitado (...). Saber que los problemas que los maestros enfrentan día a día en el aula están vinculados a la enseñanza y al aprendizaje escolar de contenidos determinados, no fue suficiente para deducir inmediatamente que los conocimientos más relevantes para ellos son precisamente aquéllos que contribuyen a resolver esos problemas, es decir, los conocimientos didácticos”.

Delia Lerner, Primer seminario internacional
¿Quién es el profesor del tercer milenio?,
Avante, Bahía, agosto 1995.

Tomamos las palabras de Lerner para instalar la reflexión acerca del lugar que ocupa el conocimiento didáctico en la formación docente, y particularmente el conocimiento didáctico específico del área (tal como lo “recomiendan” las investigaciones más recientes de los especialistas).

Sería deseable brindar las condiciones como para que los futuros docentes (maestros y profesores de Lengua) puedan **construir sus conocimientos sobre el objeto de enseñanza** (la lengua en uso) **y sobre las condiciones didácticas necesarias para que sus alumnos puedan apropiarse de ese objeto.**

Lo esperable, también, es que exista una coherencia a nivel jurisdiccional en todos los niveles, es decir, incluyendo al Nivel Terciario, acerca del enfoque de la enseñanza del área (necesidad de establecer acuerdos que garanticen una articulación).

Estimado directivo:

Los comentarios y sugerencias que le hemos acercado, en esta oportunidad, tienen la intencionalidad de colaborar con usted en la búsqueda de mayores niveles de calidad para la enseñanza y el aprendizaje de la Lengua y Literatura. En comunicaciones posteriores de este mismo Programa, “Recuperando la mirada pedagógica”, nos referiremos a aspectos sustantivos de la enseñanza de las Ciencias Sociales. Sólo nos resta, por lo tanto, despedirnos momentáneamente y augurarle un fructífero trabajo institucional que enriquezca la importante tarea cotidiana que desempeña.

Bibliografía de consulta

- Alisedo, G., Melgar, S. y Chiocci, C.** (1997) *Didáctica de las ciencias del lenguaje. Aportes y reflexiones*, Buenos Aires, Paidós.
- Bronckart, J. P.** (1985) *Las ciencias del lenguaje: ¿Un desafío para la enseñanza?* París, Unesco.
- Cassany, D.** (1995) *La cocina de la escritura*. Barcelona, Anagrama, 1995.
- Charadeux** (1990) *Lenguaje y discurso*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras UBA.
- de la Linde, C.** (1998) “La comprensión lectora de textos argumentativos” en *Recomendaciones metodológicas para la enseñanza de la Lengua*, Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación.
- Dubois, M. E.** (1989) *El proceso de lectura: de la teoría a la práctica*. Buenos Aires, Aique.
- Ducrot, O.** (1986) *El decir y lo dicho. Polifonía de la enunciación*. Barcelona, Paidós.
- Lomas, C. y otros** (1993) *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona, Paidós.
- Lomas, C., Tusón, A. y Osoro, A.** (1994) *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Buenos Aires, Paidós.
- Lomas, C y Tusón, A.** (1995) “Medios de comunicación, discurso y persuasión” en *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, número 14, Barcelona, Graó.
- Maingueneau, D.** (1989) *Introducción a los métodos de análisis del discurso*. Buenos Aires, Hachette.
- Massota, O.** (1984) *Lenguaje y Comunicación social*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- Olson, D.** (1998) *El mundo sobre el papel*, Barcelona, Gedisa.
- Ong, W.** (1982) *Oralidad y escritura*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Recanati, F.** (1989) *La transparencia y la enunciación. Introducción a la pragmática*. Buenos Aires, Hachette.
- Reale, A. y Vitale A.** (1995) *La argumentación. Una aproximación retórico-discursiva*. Buenos Aires, Ars.
- Solé, I.** (1994) “Aprender a usar la lengua. Implicaciones para la enseñanza” en *Aula de Innovación Educativa*, Número 26, mayo de 1994.
- Solé, I.** (1993) *Estrategias de lectura*. Barcelona, Graó.
- Teberosky, A. y Tolchinsky, L.** (1995) *Más allá de la alfabetización*. Buenos Aires, Santillana Aula XXI.
- Vignaux, G.** (1986) *La argumentación. Ensayo de lógica discursiva*. Buenos Aires, Hachette.
- Vygotski, L. S.** (1977) *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires, La Pléyade.

Director Provincial de Educación de Gestión Privada:
Lic. Juan Odriozola
Directora Docente: Lic. Celia Menoyo
Director Administrativo: Prof. Mario Ciarlante
Subdirectora administrativa: Sra. Beatriz Brunazzo

Equipo de Asesores
Perla Agosti
Cristina Berdini
Liliana Bouza
Ana María Dorato
Jorge Iglesias
Nora Pinedo
Stella Maris Rizzi
Beatriz Romano

Equipo Técnico de Apoyo
Graciela De Vita
Elba Fontenla
Laura Vidarte

Responsables de este documento
Elba Fontenla
Laura Vidarte

Autora
Mónica Rosas

Provincia de Buenos Aires

Gobernador
Ing. Felipe Solá

Director General de Cultura y Educación
Prof. Mario Oporto

Subsecretario de Educación
Prof. Alberto Sileoni

**Director Provincial de Educación
de Gestión Estatal**
Prof. Jorge Ameal

**Director Provincial de Educación
de Gestión Privada**
Prof. Juan Odriozola



**Dirección General de
Cultura y Educación**
Gobierno de la Provincia
de Buenos Aires

Subsecretaría de Educación

Dirección Provincial de Educación
de Gestión Privada
Torre Gubernamental I - piso 10
Calle 12 y 50 (1900) La Plata
Provincia de Buenos Aires
Tel. (0221) 4295303
E-mail: dirgeses@ed.gba.gov.ar

Visite el portal abc: www.abc.gov.ar