

Prácticas del lenguaje¹

ENSEÑAR A LEER, ESCRIBIR Y TOMAR LA PALABRA EN LA ESCUELA PRIMARIA

Introducción

En este documento presentamos las principales conceptualizaciones que fundamentan la enseñanza de las prácticas del lenguaje desde la perspectiva didáctica sostenida en el Diseño Curricular vigente. Incluimos algunas reflexiones básicas que posibiliten a los equipos docentes pensar la enseñanza a fin de que sus alumnos aprendan a leer, escribir, tomar la palabra, se adentren al mundo de los textos y los géneros y aborden las reflexiones y sistematizaciones de la lengua para mejorar la calidad de sus prácticas de lectura, escritura y oralidad. Asimismo, a través de los conceptos expuestos en este material, procuramos fortalecer la tarea de asesoramiento de los equipos de conducción orientada a acompañar la organización de las propuestas de enseñanza que involucren prácticas del lenguaje en las aulas.

Algunas reflexiones para seguir pensando acerca de la propuesta didáctica

El propósito de formar alumnos como practicantes de la cultura escrita desde el primer día de clase, supone una reorganización profunda no sólo de las clases sino de la institución

¹ Equipo de Prácticas del Lenguaje: Alejandra Paione (coord.), Mariana Anastasio, Viviana Asens, María de la Gloria Carli, Pablo Clementoni, María Isabel Iacoponi, Flavia Porto. DGC y E, Dirección Provincial de Educación Primaria, año 2016

escolar. Se trata, fundamentalmente, de una redefinición del objeto de enseñanza y de los propósitos formativos de la escuela; una redefinición que debe contemplar las conceptualizaciones que tienen de ese objeto quienes aprenden –los alumnos- y quienes lo enseñan -los maestros- para lograr que la escuela funcione como una comunidad de lectores, escritores y hablantes.

Seguidamente compartimos algunas conceptualizaciones a partir de interrogantes relevados en el contexto de múltiples conversaciones e instancias formativas con equipos docentes:

¿Cómo enseñamos los docentes? ¿Cómo aprenden los alumnos?

En el marco de esta reorganización profunda, resulta relevante revisar las conceptualizaciones sobre la enseñanza y sobre el aprendizaje desde una perspectiva constructivista psicogenética.

Esta perspectiva -que concibe al alumno como constructor del conocimiento- plantea importantes desafíos a la conceptualización de la enseñanza y- particularmente- de la intervención docente. En principio implica asumir que el alumno es un sujeto cognoscente:

“...un sujeto que trata activamente de comprender el mundo que lo rodea, y de resolver interrogantes que este mundo le plantea [...]. Es un sujeto que aprende básicamente a través de sus propias acciones sobre los objetos del mundo y que construye sus propias categorías de pensamiento al mismo tiempo que organiza su mundo...” (Ferreiro, 1979: 28-29).

En tal sentido, el aprendizaje es concebido como un proceso de obtención de conocimiento que opera a partir de la propia actividad del sujeto que aprende; un sujeto que para aprender formula hipótesis, analiza, comprueba, organiza y reorganiza, entre otras acciones.

Numerosas investigaciones y experiencias (Ferreiro y Teberosky, 1979; Ferreiro y Gómez Palacios, 1982; Teberosky, 1982; Ferreiro, 1986; Kaufman, 1990; Kaufman, Castedo, Teruggi y Molinari, 1991; Ferreiro, 1991; Palacios de Pizani, Muñoz de Pimentel y Lerner, 1992; Ferreiro, 1997; entre otras) permiten afirmar que ese sujeto cognoscente está presente

también en el aprendizaje de la lectura y escritura. Así, considerar que la actividad intelectual del alumno es inherente a su proceso de aprendizaje supone asumir – simultáneamente- una concepción de enseñanza y de intervención docente que posibilite los procesos de construcción de conocimientos.

En este sentido, para conceptualizar la enseñanza desde la perspectiva planteada, retomamos algunos rasgos esenciales:

“... enseñar es plantear problemas a partir de los cuales sea posible reelaborar los contenidos escolares y es también proveer toda la información necesaria para que los niños puedan avanzar en la reconstrucción de esos contenidos. Enseñar es promover la discusión sobre los problemas planteados, es brindar la oportunidad de coordinar diferentes puntos de vista, es orientar hacia la resolución cooperativa de las situaciones problemáticas. Enseñar es alentar la formulación de conceptualizaciones necesarias para el progreso en el dominio del objeto de conocimiento próximo al saber socialmente establecido. Enseñar es- finalmente- promover que los niños se planteen nuevos problemas fuera de la escuela...” (Lerner, 1996:98).

Considerar estos rasgos supone concebir modalidades de organización de la enseñanza que resguarden los procesos de construcción y reconstrucción de los contenidos escolares en todas las áreas curriculares; generar condiciones didácticas propicias para ello en todas las aulas; definir claros propósitos educativos para todas las áreas de enseñanza. En este material, avanzamos sobre estas cuestiones en el área de Prácticas del Lenguaje.

¿Cuál es nuestro principal propósito educativo?

Durante muchos años se consideró que para enseñar a leer y escribir era necesario comenzar por “las primeras letras”, en especial, la discriminación de sus formas gráficas y sus modos de pronunciación. Las situaciones de enseñanza consistían en actividades que presentaban cada letra del abecedario para ejercitar su forma y su sonido. Desde esta concepción se considera que solamente una vez aprendido el conjunto de “marcas” con sus respectivos sonidos es posible pasar a los textos y sus usos. Así, la enseñanza omite todo contenido cultural relativo a la práctica misma de la lectura y la escritura, ya que considera que su abordaje supone el conocimiento previo del “código”. En este sentido, los textos -

especialmente elaborados para “enseñar a leer y escribir”- presentan en forma sistemática y graduada, las destrezas y habilidades de la lectura y escritura; propuestas del mercado editorial que parcelan los textos en sus componentes mínimos –letras o sílabas y, en el mejor de los casos, palabras– y solo una vez que estos se han adquirido, se comienza a trabajar con enunciados más extensos, frases o textos.

Según esta posición, la función principal de la escritura es la de poder reflejar lo más fielmente posible los aspectos sonoros del lenguaje. Dominar el “instrumento” de la escritura permitiría entonces poner en papel estos aspectos (y a su vez reflejaría directamente la realidad y el pensamiento).

Luego de esta etapa inicial, la misma concepción de enseñanza considera que una vez que los niños ya “saben el mecanismo de la lectura y la escritura” pueden leer y elaborar cualquier texto en cualquier circunstancia. Así, se deja de enseñar a interpretar las diversas complejidades de los textos y sus contextos de producción. Las propuestas de enseñanza consisten en una serie de ejercicios a partir de un texto, en particular, ejercicios referidos a los aspectos descriptivos y normativos de la lengua (por ejemplo, adjetivos, verbos, sinónimos, reglas ortográficas). En este sentido, el texto aparece como un soporte para “ubicar” o “aplicar” estos contenidos, más exactamente, una excusa donde ejercitarlos.

Hoy se considera que este modo de entender el lenguaje, tanto oral como escrito, reduce enormemente el valor y el lugar que el mismo ocupa en la vida del ser humano y en la sociedad. Desde esta perspectiva de enseñanza, las prácticas de lectura y escritura como tales ocupan un lugar secundario o bien, están ausentes en la escena escolar. Esta falta de protagonismo puede contribuir a la reproducción de las desigualdades sociales vinculadas con el uso de la lectura y escritura. Éstas seguirán siendo de dominio exclusivo para aquellos que nacen y crecen en medios letrados y están expuestos desde pequeños a presenciar actos de lectura de diversos materiales (lectura de periódicos y revistas, de cuentos que ellos mismos pueden seguir con la vista o “hacer como que leen”) y a participar en diversas situaciones en las que se usa la escritura en la vida cotidiana (producción de listas de compras, anotaciones en agendas personales, comunicaciones escritas por distintos medios entre los miembros de la familia).

Para democratizar el acceso a estas prácticas sociales es imprescindible que la escuela genere las condiciones propicias que permitan a todos los alumnos actuar como lectores, escritores y hablantes desde el momento en que ingresan a la institución escolar.

“El desafío que debemos enfrentar quienes estamos comprometidos con la institución escolar es combatir la discriminación desde el interior de la escuela; es aunar nuestros esfuerzos para alfabetizar a todos los alumnos/as, para asegurar que todos tengan oportunidades de apropiarse de la lectura y la escritura como herramientas esenciales del progreso cognoscitivo y del crecimiento personal.” (Lerner, 2001 en Diseño Curricular para la Educación Primaria de la Provincia de Buenos Aires, 2008: 14.)

Entender que el lenguaje tiene un valor para el desarrollo cognitivo del sujeto y que es de vital importancia para su participación en la sociedad nos lleva a cuestionarnos acerca de cuáles deberían ser los propósitos formativos.

“Puede afirmarse que el gran propósito educativo de la enseñanza de la lectura y la escritura en el curso de la educación obligatoria es el de incorporar a los chicos a la comunidad de lectores y escritores; es el formar a los alumnos como ciudadanos de la cultura escrita. Si este es el propósito, entonces está claro que el objeto de enseñanza debe definirse tomando como referencia fundamental las prácticas sociales de lectura y escritura” (Lerner, 2001:85).

Este propósito nos interpela a seguir pensando sobre otras complejas decisiones al momento de enseñar las prácticas del lenguaje.

¿Qué enseñamos?

Definir como objeto de enseñanza las prácticas sociales de lectura, escritura y oralidad supone poner énfasis en las razones que llevan a las personas a leer, escribir y tomar la palabra, en las diversas prácticas que realizan como lectores, escritores y hablantes y en las interacciones que mantienen entre sí en torno a los objetos culturales que forman parte indisoluble de esos actos: los textos.

“Las prácticas del lenguaje están siempre presentes en la vida social y se ejercen con variados propósitos: se lee para entretenerse, para identificarse con los sentimientos de otros u oponerse a ellos, para entender cómo se vive en lugares desconocidos, para

conocer las ventajas de consumir determinados alimentos o para analizar el discurso de otros cuyos puntos de vista se requiere comprender; se escribe para agendar las actividades de la semana, solicitar un permiso, pedir disculpas por un error involuntario, comunicarse con otros a distancia, para plantear un punto de vista diferente ante un conflicto, emitir una opinión fundamentada... A través de estas acciones se establecen distintas interacciones sociales que pueden estar más o menos institucionalizadas. Las prácticas del lenguaje son, entonces, *formas de relación social que se realizan a través del lenguaje.*” (Diseño Curricular para la Educación Primaria de la Provincia de Buenos Aires, 2008:93)

Son prácticas porque son acciones que “hacemos” los usuarios del lenguaje con los textos orales o escritos en determinadas situaciones y para cumplir con ciertos propósitos; prácticas que incluyen los textos pero que no se reducen a ellos. Son históricas porque varían con el tiempo. Por ejemplo, no se leía de la misma manera en la Edad Media que en la actualidad (existen diferencias en los materiales de lectura, los temas que se leen, las formas de leer en sus diversos soportes...). Son culturales y sociales porque expresan rasgos identitarios y de clase diferentes según el grupo o comunidad en el que se desarrollan. Son también cognitivas y lingüísticas porque manifiestan un modo de pensar y entender el mundo y se expresan en formas lexicales, sintácticas, textuales relativamente estables que las diferencian de otras actividades verbales tanto orales como escritas. (Bautier & Bucheton, 1997). Por ejemplo, si se piensa en el género “cuento” no se escribe de igual manera un cuento maravilloso, un cuento policial, un cuento fantástico o un cuento de terror. Del mismo modo, si se piensa en un reglamento, el texto puede ser muy diferente dependiendo del propósito y su contexto de circulación (reglamento de la biblioteca del aula, reglamento deportivo, reglamento de ley de procedimiento administrativo). Las prácticas tienen propósitos comunicativos diferentes, promueven relaciones particulares con los otros y con el contenido que se quiere expresar y se desarrollan siguiendo restricciones lingüísticas y discursivas específicas.

Ahora bien, si nuestro objeto de enseñanza son las prácticas del lenguaje, los contenidos esenciales se articulan en torno a los siguientes ejes:

- *Las prácticas del lector, del escritor y del hablante.*
- *El sistema de escritura*

- *El lenguaje escrito*
- *La reflexión y sistematización de la lengua*

Nos proponemos que los alumnos participen en situaciones en donde puedan ejercer **prácticas de lectura, escritura y oralidad**, en torno a diversos materiales de circulación social, con propósitos determinados y destinatarios reales, tal como se lee, se escribe y se habla fuera del ámbito escolar:

“Como las prácticas sociales del lenguaje son múltiples, es necesario brindar oportunidades para que todos los alumnos/as participen en diversidad de situaciones en las que tengan la posibilidad de leer o escuchar y discutir sobre lo leído, colocarse en posición de entender lo que el autor quiso decir, discrepar con su posición, dejarse llevar por los efectos que el lenguaje les provoca, debatir con otros y preparar los argumentos para el debate, opinar sobre lo leído y sobre los problemas de dominio público o que afectan a la comunidad escolar, escribir para dar a conocer el propio punto de vista ante un conflicto, para crear y recrear mundos de ficción, para exponer lo que se ha comprendido sobre un tema o para conservar memoria, revisar y corregir sus propios escritos, opinar y aconsejar sobre las producciones de otros..., en fin, oportunidad de *ejercer las prácticas del lenguaje*..” (Diseño Curricular para la Educación Primaria de la Provincia de Buenos Aires, 2008: 94)

Al concebir como contenidos las prácticas de lectura, escritura y oralidad, consideramos tanto su dimensión social (interpersonal, pública) como también su dimensión psicológica (personal, privada).

Así, en cuanto a las prácticas del lector, compartir lecturas en voz alta, recomendar, confrontar interpretaciones de una obra literaria, una información o una noticia de interés con otros, opinar y discutir sobre el contenido de una nota periodística... son prácticas que se desarrollan al interactuar con otras personas en torno a lo leído. En cambio, volver al texto y releer un fragmento que no se comprendió bien, saltarlo o seguir avanzando con la confianza de que lo que sigue puede ayudar a comprender lo anterior; generar adhesiones o rechazos ante un personaje literario a partir de algunas pistas o explicitaciones de sus intenciones o estados mentales, identificarse con la postura de un autor de una nota de editorial sobre un tema de actualidad, adecuar la modalidad de lectura en función de los propósitos lectores que se persiguen... pueden resultar prácticas de lectura más privadas.

En cuanto a las prácticas de escritura, agendar datos para guardar memoria, tomar y revisar notas personales, planificar la elaboración de un escrito... son prácticas del escritor que suelen llevarse a cabo en el ámbito privado. Sin embargo, decidir qué recursos retóricos pueden utilizarse para despertar el interés del lector (un inicio impactante, un cierre intrigante, una expresión valorativa) al producir una recomendación; decidir si se incluye la cita o referencia de lo que dicen los especialistas o investigadores al escribir un informe sobre un tema estudiado; emplear el léxico adecuado y evitar ambigüedades o malos entendidos al comunicar los resultados de una experiencia científica; seleccionar las estrategias discursivas o lingüísticas para conseguir adhesión o modificar el comportamiento de las personas al producir afiches o folletos... son prácticas del escritor que se ponen en juego al tener presente el destinatario de los mensajes escritos.

En cuanto a las prácticas orales, participar en conversaciones con personas de mucha confianza, solicitar cosas a conocidos, manifestar sensaciones y sentimientos en espacios muy frecuentados... suelen ser prácticas que se desarrollan en el marco familiar y privado en donde el lenguaje está muy contextualizado, todos generalmente lo entienden sin necesidad de “hablar claro” ni de explicar los sobreentendidos. En cambio, relatar un hecho observado o escuchado a quienes no lo compartieron, formular o responder preguntas sobre un tema específico que se está estudiando, argumentar para convencer a sus compañeros de aula, opinar, justificar la adhesión o rechazo a la postura de un compañero en el marco de una discusión grupal para la resolución de un conflicto suscitado en el recreo o comedor escolar, expresar con claridad su punto de vista, escuchar las opiniones de otros y confrontarlas con las propias, dar ejemplos, citar la voz de autoridad en asambleas o debates en torno a temas de interés social... son prácticas orales en donde prevalecen los intercambios lingüísticos cada vez más adecuados a la situación comunicativa y a los diferentes contextos, incluido el escolar.

El **sistema de escritura** es concebido como un sistema de representación del lenguaje y no como un código de transcripción gráfico de los sonidos.

“La diferencia esencial es la siguiente: en el caso de la codificación ya están predeterminados tanto los elementos como las relaciones; el nuevo código no hace más que encontrar una representación diferente para los mismos elementos y las mismas

relaciones. Por el contrario, en el caso de la creación de una representación ni los elementos ni las relaciones están predeterminados. Por ejemplo, en la transcripción de la escritura en código Morse todas las configuraciones gráficas que caracterizan a las letras se convierten en secuencias de puntos y rayas, pero a cada letra del primer sistema corresponde una configuración diferente de puntos y rayas, en correspondencia biunívoca. No aparecen ‘letras nuevas’ no se omiten distinciones anteriores. En cambio, la construcción de una primera forma de representación adecuada suele ser un largo proceso histórico, hasta lograr una forma final de uso colectivo. La invención de la escritura fue un proceso histórico de construcción de un sistema de representación, y no un proceso de codificación” (Ferreiro, 1997:14-15)

Su comprensión consiste en conocer sus elementos (letras, signos y otras marcas) y los principios que rigen las relaciones entre ellos. Para reconstruirlo y apropiarse de él, los niños formulan hipótesis y las ponen a prueba -mucho antes de leer y escribir convencionalmente- en un largo proceso que ha sido analizado en el marco de diversas investigaciones (Ferreiro y Teberosky, 1979; Ferreiro y Gómez Palacio, 1982; entre otras).

Este proceso de construcción cognitiva se caracteriza por sucesivas estructuraciones y reestructuraciones en virtud de perturbaciones que pueden surgir en la interacción con el objeto de conocimiento (sistema de escritura). Los desequilibrios pueden originarse por contradicciones de esquemas que el mismo sujeto construye o bien, porque algún dato de la realidad se resista a ser asimilado o interpretado con los esquemas disponibles. Esto significa que en el proceso de conceptualización de la escritura siempre hay actividad del sujeto y por consiguiente, un modo propio de interpretación.

En el proceso de construcción de la lengua escrita se ha identificado la existencia de una serie de conceptualizaciones infantiles muy poderosas que no pueden ser explicadas por el resultado de una lectura directa de los datos del ambiente ni por la mera transmisión de informaciones por parte de otros sujetos alfabetizados. Estas conceptualizaciones son además de carácter regular (hay una relación de sucesión en esos modos de conceptualización) y general (aparecen en diferentes sistemas educativos, en todas las lenguas de naturaleza alfabética y en condiciones socioculturales diferentes). Concebir este desarrollo como un proceso de sucesivas organizaciones y reorganizaciones supone comprender los esfuerzos infantiles por responder la pregunta fundamental que ha guiado las investigaciones psicogenéticas: *¿qué es lo que la escritura representa y cómo la representa?*

En esta regular línea de evolución de la escritura es posible distinguir en las producciones infantiles, sucesivas formas de diferenciación tanto de los aspectos cuantitativos como cualitativos (cantidad y calidad de marcas utilizadas):

- En un primer período los niños comienzan a diferenciar la escritura de otros sistemas de representación gráfica (cuando dibujan intentan reproducir la forma del objeto mientras que cuando escriben sustituyen la realidad que representan).
- En un segundo período, establecen algunas diferenciaciones internas para que estas marcas –tanto propias como ajenas- resulten legibles, es decir, “puedan decir algo”. Por un lado deben tener una cantidad controlada de marcas (hipótesis de cantidad); por otro, las marcas empleadas deben ser diferentes entre sí (hipótesis de calidad). Una vez que las diferenciaciones se logran en el seno de la escritura, los niños pueden encarar la diferenciación de las escrituras entre sí.
- En un tercer período los niños establecen relaciones entre la escritura y la oralidad. En este proceso realizan otro trabajo cognitivo relevante que permite diferenciar las escrituras relacionándolas con la pauta sonora del habla. Así, la fonetización de la escritura se inicia con un período silábico y culmina con la comprensión del “principio alfabético”.

En las etapas iniciales de la alfabetización el conocimiento del sistema de escritura ocupa un lugar central. Por ello, nos proponemos brindar oportunidades para que los alumnos comprendan progresivamente las características alfabéticas del sistema de escritura. Lejos de ser concebida como una etapa dedicada a la adquisición de técnicas mecánicas como descifrar o codificar, las situaciones de enseñanza que planteamos en la alfabetización inicial proponen que la comprensión del sistema de escritura, tanto para leer como para escribir, se integre indisolublemente con la formación del lector y el escritor:

“Mucho antes de haber comprendido las reglas de composición del sistema alfabético, es decir, antes de haber aprendido a leer y escribir por sí solos, pueden escuchar leer al docente y a otros adultos, pueden dictar al docente los textos de todos los ámbitos, pueden intentar leer y escribir por sí mismos con ayuda del docente y fuentes de

información a disposición. Las prácticas de lectura de los ámbitos son las situaciones que dan sentido, evitan dejar a los niños/as solos frente a unas marcas para descifrarlas o sonorizarlas. Este es un derecho de todo lector. Al mismo tiempo, las prácticas de escritura propuestas en todos los ámbitos son las situaciones que dan sentido a pensar las letras que se necesitan para producir un enunciado, evitan transformar a los niños/as en meros copistas de enunciados. Este es un derecho de todo escritor. Dado que los contenidos relativos a aprender a leer y escribir por sí mismo se abren en el contexto de todos los ámbitos, se los desarrolla de manera integrada en *Sistema de escritura*” (Diseño Curricular para la Educación Primaria, Primer Ciclo, Provincia de Buenos Aires, 2008: 115-128-141).

Una vez descubierta la alfabeticidad, proponemos a los niños nuevas exploraciones acerca de otros aspectos del sistema de escritura. Así, la enseñanza se orienta hacia la reconstrucción de algunas convenciones ortográficas y de puntuación.

Los niños no sólo desarrollan ideas acerca del sistema de escritura sino que también construyen saberes sobre el **lenguaje escrito** mucho antes de leer y escribir convencionalmente. Desde muy pequeños producen textos que resultan lingüística y discursivamente diferentes. Así, son capaces de anticipar lo que puede estar escrito en un cuento (“hacen como que leen”) o elaborar escritos (narraciones y descripciones) con escrituras aún no convencionales.

El lenguaje escrito alude a las características lingüísticas de un lenguaje formal que son reconocidas como pertenecientes al dominio de lo escrito y que no son tan usuales en el lenguaje oral coloquial. Incluye las distintas variantes discursivas que adoptan los diferentes géneros: cuentos, poemas, noticias, textos científicos, cartas, etc.

“Varios autores (Brown y Yule, 1983; Culioli, 1983; Chafe, 1985; Ong, 1987; Tannen, 1986) han intentado caracterizar el lenguaje escrito y algunos (Blanche-Benveniste, 1982; Blanche-Benveniste y Jeanjean, 1986) han señalado que el uso del término lenguaje escrito ha dado lugar a equívocos. Uno de los equívocos consiste en la reducción de la noción de lenguaje escrito a su manifestación gráfica. Otro consiste en la oposición entre lenguaje escrito y oral. Así el lenguaje escrito se describiría a partir de las características de la escritura del lenguaje y contra las características del habla. Respecto a esta oposición, en realidad no ha habido comparaciones directas entre oral y escrito, ya que las dos piezas de discurso que frecuentemente se comparan fueron producidas en circunstancias y con propósitos no comparables (Brown y Yule, 1983, pág.17). Lo que se ha comparado es el lenguaje literario y el lenguaje familiar. Por ello son varios los autores que proponen sustituir esta oposición por otras diferenciaciones tales como lenguaje formal y lenguaje cotidiano (Blanche-Benveniste, 1982 a). Ambos

existen en versiones orales y escritas, aunque el lenguaje formal es el tipo de lenguaje que con más frecuencia es acompañado por la escritura, es el modelo de lo-que-se-escribe. Lo que denominamos “lenguaje escrito” surge, entonces, del uso de la escritura en determinadas situaciones o circunstancias (Tolchinsky, 1989). Esta nueva diferenciación nos permite percibir lo escrito en lo oral; en los lenguajes llamados “sin escritura” y en los sujetos no o pre-alfabetizados. Nos permite analizar también las consecuencias de ciertas propiedades del lenguaje que se asocian con lo escrito. Y, finalmente, estudiar el impacto de la escritura sobre el lenguaje. No hay una diferencia de gramática entre la lengua familiar y la lengua formal (modelo de lo escribible), sí hay diferentes tipos de actividades entre escribir o leer y hablar o escuchar.

La actividad lingüística que la notación del lenguaje permite, y que la cultura ha potenciado, tiene consecuencias. Algunas de ellas son: –el texto, producto material del lenguaje que se escribe, –el contexto mental, creación de la cultura alfabetizada, –el poder de la palabra escrita, que permite planificar, corregir, revisar el lenguaje, y –la posibilidad de separar la actividad productora de lenguaje de su resultado”. (Teberosky, 1990: 3)

El conocimiento de las propiedades del lenguaje escrito se adquiere no sólo en el marco de la producción escrita sino también en numerosos intercambios orales en torno a los textos leídos. Es necesario ofrecer oportunidades a los alumnos que les permitan interpretar y producir la mayor variedad posible de formas discursivas que presentan los textos de circulación social. Así, si los alumnos leen e interactúan con periódicos y otros materiales para informarse sobre un tema de interés o para estudiar contenidos de las ciencias; si leen y comentan cuentos de la narrativa tradicional y contemporánea para conocer diversas historias y aventuras de personajes; si leen poemas y otras formas versificadas para apreciar la musicalidad de las palabras; si leen instructivos para preparar comidas, participar en juegos o realizar experiencias científicas... tendrán posibilidades de conocer los rasgos más distintivos de los géneros y, al momento de escribir para preparar sus exposiciones orales o escritas, comenzarán a ajustarse a las características más destacadas que presentan los textos del mismo género. Es así como, al mismo tiempo que ejercen las prácticas del lector y escritor los alumnos tiene la oportunidad de reconstruir el sistema de escritura y conocer las propiedades del “lenguaje que se escribe”.

En el ejercicio de estas prácticas los alumnos también van adquiriendo conocimientos lingüísticos, gramaticales, discursivos, ortográficos... Es decir, tienen oportunidades de acceder a cierto nivel de **reflexión y sistematización de la lengua**.

Las prácticas del lenguaje deben entenderse, básicamente como contenidos en acción; se enseñan y se aprenden en la propia práctica, participando en situaciones de lectura, de escritura y oralidad. Así, cuando el maestro lee un cuento a sus alumnos se muestra como lector y pone en juego su saber acerca de la lectura y los textos: lee el cuento completo sin saltar párrafos ni cambiar sus palabras, adecua el modo de leer en función de la obra elegida y del trayecto lector de sus destinatarios, comenta datos que conoce del autor, comparte apreciaciones con los demás, relee algún fragmento que le resultó interesante... Es decir, se trata de un saber implícito en la situación. En ocasiones estos contenidos se constituyen en objeto de reflexión y, a partir de los problemas que plantea la escritura, algunos llegarán a ser objeto de sistematización.

En la escuela son diversas las situaciones que brindan oportunidades a los alumnos para reflexionar sobre el lenguaje. Así, cuando el maestro o los alumnos leen, pueden plantearse algunas dudas, en especial cuando algo no se comprende o cuando se presentan interpretaciones divergentes. Si bien, muchos de estos problemas están vinculados con el contenido referencial del texto, otros están ligados a los aspectos lingüísticos o discursivos y requieren de la intervención docente para analizarlos. Por ejemplo, cuando los niños no se percatan de que un mismo dato o personaje de un cuento es mencionado en el texto con un sinónimo o cuando en el texto aparecen pronombres cuya referencia es difícil de hallar.

Del mismo modo, cuando los alumnos dictan al docente o escriben textos por sí mismos son situaciones que plantean ricas oportunidades para analizar algunos contenidos de reflexión sobre el lenguaje: ¿cómo evitar que algunas palabras o frases se repitan innecesariamente cuando escribimos un cuento?, ¿enunciamos la carta en primera persona o bien, con expresiones impersonales?, ¿cómo resaltamos la palabra de un especialista en la nota de enciclopedia?, ¿cuál es la expresión más adecuada para dar idea del paso del tiempo entre un párrafo y el siguiente? En estos casos, se trata de una reflexión muy ligada a la situación en la cual se está resolviendo un problema de producción escrita.

Un trabajo sostenido a lo largo de la escolaridad permite descontextualizar estos problemas y los modos de resolución empleados, es decir, no solo analizar ejemplos, sino los tipos de problemas que se presentan en diversas situaciones y los modos de resolverlos. Esta

propuesta da lugar a situaciones de sistematización. En general, estas situaciones se desprenden de un proyecto; buscan sistematizar algunos contenidos lingüísticos y discursivos que aparecen reiteradamente como respuesta a problemas que se plantean a propósito de las prácticas y que deben llegar a constituirse en recursos del lenguaje cada vez más pertinentes para el logro de una autonomía creciente en el uso de las prácticas.

La sistematización de estos contenidos cobra sentido solo cuando se basa en verdaderos problemas de escritura que los alumnos han enfrentado y cuando ellos participan en el análisis de las regularidades en el marco de situaciones que resguardan claros propósitos comunicativos.

“Se trata de sustituir una forma de enseñanza, asentada en mostrar un ejemplo paradigmático y la extracción de sus características básicas, la definición de conceptos gramaticales, los ejercicios de reconocimiento de palabras fuera de un contexto real de uso, la aplicación de conceptos gramaticales y la clasificación de palabras, por situaciones planificadas a propósito del uso en los distintos ámbitos de ejercicio de las prácticas del lenguaje, de problemas y desafíos enunciativos, del contexto, de los textos y las frases de esos textos, y a partir de las preguntas y las dudas que han ido surgiendo o que el maestro/a mismo suscitó. Se proponen, entonces, situaciones de reflexión contextualizadas en las prácticas del lenguaje de los distintos ámbitos y la reflexión descontextualizada, en el marco de situaciones de enseñanza planificadas para producir reflexiones acerca del lenguaje”. (Diseño Curricular la Educación Primaria Segundo Ciclo, Provincia de Buenos Aires, 2008:128).

Las prácticas del lenguaje se aprenden en la medida que se ejercen y en contextos en donde se justifique hacerlo, preservando el sentido que resguardan fuera de la institución. Esto supone plantear los contenidos en el contexto de situaciones didácticas que hacen posible enseñarlos y aprenderlos. Se trata de plantear situaciones que permiten iniciar a los niños en las prácticas de lectores y escritores; situaciones probadas y validadas en el marco de diversas investigaciones y experiencias didácticas (Palacios de Pizani, Muñoz de Pimentel y Lerner, 1887; Kaufman, Castedo, Teruggi y Molinari, 1989; Kaufman y Rodríguez, 1993; Lerner, 1994; Castedo, 1995; Lerner, 1996; Castedo, Molinari y Siro, 1999; Nemirovsky,

1999; Lerner, 2001; Lerner, 2004; Castedo [et al], 2007; Castedo [et al], 2009; Kaufman, 2010 y muchas otras más).

¿Qué situaciones didácticas proponemos en nuestras aulas?

Si ponemos en primer plano lo que las personas hacemos con el lenguaje, entonces debemos promover en el aula situaciones en las que se lea, escriba y hable con los mismos propósitos con los que se lee, escribe y habla en la sociedad. Si bien, no se podrán desarrollar prácticas idénticas a las que se dan fuera de la institución escolar, se trata de tomar como modelo de referencia las prácticas sociales para construir desde ellas las situaciones escolares.

Las investigaciones y experiencias escolares documentadas de las últimas décadas han estudiado diversas situaciones didácticas que resultan productivas y plantean verdaderos desafíos para que los alumnos avancen en sus posibilidades de interpretar y producir textos orales y escritos desde muy pequeños. Si bien, todas las situaciones están coordinadas por el maestro, algunas proponen mayor autonomía de los alumnos en el ejercicio de las prácticas de lectura, escritura y oralidad. Con mayor o menor intervención docente, cada una de ellas brinda a los alumnos oportunidades para apropiarse de diferentes contenidos en función de diversos propósitos.

A continuación, presentamos una sistematización posible de las situaciones didácticas (Diseño Curricular para la Educación Primaria Primer Ciclo, Provincia de Buenos Aires, 2008:95), teniendo en cuenta que en el aula las mismas pueden presentarse de manera pura o combinada y/o alternarse entre sí:

- *Los niños/as escuchan leer al docente,*
- *Los niños/as leen por sí mismos*
- *Los niños/as dictan al docente*
- *Los niños/as copian con sentido*
- *Los niños/as escriben por sí mismos*
- *Los niños/as narran o exponen oralmente ante un auditorio*

Cuando **los niños escuchan leer** al docente tienen oportunidades para interactuar con un adulto experimentado que muestra cómo se lee de maneras distintas de acuerdo al auditorio, al propósito de la lectura y al contenido. La mediación de la lectura por parte del docente facilita la lectura de textos de variada extensión y características lingüísticas y discursivas complejas. Luego de la lectura se pueden habilitar espacios de intercambio sobre lo leído. Estos intercambios varían de acuerdo al tipo de texto que se lee y a los propósitos de lectura. Por ejemplo, si el docente lee cuentos o poemas, los espacios de comentario y de opinión buscan conformar una posición estética y personal, que no exige haber entendido cada palabra de la obra leída. Pero si se leen textos informativos, la lectura y los intercambios posteriores facilitan el avance de los alumnos hacia la comprensión de los conceptos que transmite el texto.

Cuando **los niños leen por sí mismos** ponen en juego, de manera directa, sus conocimientos previos para enfrentar y resolver problemas relativos a la comprensión de lo escrito. El docente interviene activamente para ayudar a que coordinen cada vez más informaciones y construyan un significado del texto. Estas situaciones varían a lo largo de la escolaridad, a medida que los alumnos van logrando leer de manera convencional, pero se planifican desde los primeros días concibiendo a los niños como lectores plenos. En las etapas iniciales de la alfabetización el docente les entrega los textos y los enfrenta con problemas en los cuales son ellos quienes tienen que ubicar dónde dice algo que saben que está escrito o piensan que lo está, o tienen que determinar si dice o no dice un enunciado, decidir cuál es cuál entre varios enunciados posibles o hipotetizar qué dice en un fragmento con sentido (una palabra, una frase...) que es previsible para ellos. En etapas posteriores los alumnos abordan una diversidad de textos que exigen formas de leer cada vez más complejas, profundas y reflexivas. El docente interviene para promover la ampliación del horizonte cultural de sus alumnos y la progresiva autonomía de los lectores, quienes avanzan en función de propósitos definidos de lectura en torno a los distintos ámbitos del lenguaje. La formación de un lector cada vez más avezado compromete prácticas sostenidas en el tiempo que se complejizan gradualmente: compartir sentidos y efectos literarios,

adecuar la modalidad de lectura a los propósitos que se persiguen y a los textos que se leen, volver al texto para realizar corroboraciones, explorar, buscar material, rastrear indicios, relacionar textos y conocimientos, interpretar, opinar, intercambiar estrategias de búsqueda y criterios de selección de información utilizados, identificar y reconstruir las ideas principales, releer con una intención precisa, avanzar en una mirada más crítica sobre la prensa y el discurso publicitario, entre otras.

Cuando **los niños dictan al docente** asumen la posición de dictantes y delegan en el docente el acto de materializar la escritura, centrándose especialmente en los aspectos del lenguaje que se escribe. Tanto para los niños que se inician en la comprensión del sistema como para aquellos que ya escriben convencionalmente, el dictado al docente permite abordar textos de variada extensión y complejidad. Durante la situación, el docente pone en escena el acto de escritura y comparte los problemas que enfrenta todo escritor al componer un texto: decidir quién es el destinatario y explicitar propósitos; planificar qué se va a escribir –qué contenido, en qué orden, así como con qué recursos–; releer para controlar lo que se escribe; hacer consultas durante la producción recurriendo a distintas fuentes para asegurarse de que el texto diga lo previsto y de la manera en que lo hacen los textos de circulación social; revisar lo escrito y someterlo a consideración de otros; pasarlo en limpio.

Cuando **los niños escriben por sí mismos** asumen la responsabilidad de escribir directamente textos en el marco de situaciones específicas. En los inicios de la alfabetización, al mismo tiempo que resuelven problemas vinculados con el lenguaje escrito (cómo se escribe si es un cuento, una carta o una noticia), los alumnos ponen a prueba y tienen oportunidades de avanzar en la comprensión del sistema de escritura (qué letras poner “para que diga”, cuántas y en qué orden). Para ello, el docente propone la escritura de textos “despejados”, como listas –de personajes de un cuento, de animales a investigar, de materiales para hacer una experiencia–, rótulos y epígrafes en el marco del desarrollo de distintos temas. Se trata de situaciones que contribuyen a la adquisición de la alfabeticidad ofreciendo a los niños oportunidades de poner en acción y transformar sus ideas acerca del sistema de escritura. Para que esto resulte posible, el docente interviene aportando

información necesaria y proponiendo consultas entre compañeros y en diversas fuentes escritas disponibles en el salón.

Si bien, estas situaciones de escritura por sí mismo están centradas en favorecer avances en el conocimiento del sistema, los aprendizajes se desarrollan en el marco de la adquisición del lenguaje escrito. Por ello, desde el inicio, también el docente propone la producción de textos extensos aunque todavía los alumnos no logren una escritura alfabética. En etapas posteriores, se propone producir textos por sí mismos cada vez más complejos y extensos, textos que desafían las posibilidades que los alumnos pueden y deben afrontar, adecuando los recursos del lenguaje a las circunstancias de la comunicación.

En todas las situaciones de producción escrita, el docente interviene y genera condiciones para establecer acuerdos previos acerca de qué escribir, para qué y quién es el destinatario del texto, y distribuir en el tiempo las acciones de planificación, textualización y revisión, tal como hacen los escritores fuera de la escuela.

Cuando **los niños copian con sentido** se enfrentan al problema de decidir desde dónde hasta dónde corresponde copiar según los propósitos de la escritura. Esta situación resulta pertinente sólo cuando los niños pueden recuperar el sentido de lo que están copiando, por ejemplo, cuando guardan memoria del préstamo de libros, agendan datos personales de los compañeros, fichan libros de la biblioteca, registran en los cuadernos o carpetas un recordatorio o un comentario construido colectivamente en el pizarrón. En las etapas iniciales de la alfabetización, el docente ayuda a los niños a construir gradualmente una estrategia de copia para lograr reproducir una escritura, es decir, para no repetir un mismo fragmento o no saltar ni cambiar el orden. En etapas posteriores, plantea un uso cada vez más reflexivo de esta práctica. Así, citar frases de especialistas cuando se elabora una reseña literaria, transcribir párrafos de textos informativos que pueden ser útiles al momento de elaborar resúmenes escritos, listar algunos recursos -conectores, marcadores y ordenadores discursivos- para organizar una exposición oral o informe escrito, etc. son situaciones de copia con sentido que exigen a los alumnos tomar decisiones como escritores en función de qué y para qué copiar.

Cuando **los niños narran, renarran o exponen oralmente** ante un auditorio se enfrentan a desafíos tales como decidir qué saben o qué necesitan saber los oyentes, en qué momento es adecuado mostrar o señalar las imágenes o cuadros que sirven de apoyatura, cómo captar el interés del auditorio –por lo interesante del tema, porque la narración genera emociones que atrapan al lector o bien porque la información es necesaria para los que la escuchan. Al exponer y narrar habitualmente, el docente se muestra como “modelo” y sus intervenciones resultan un aporte enriquecedor para las narraciones y exposiciones de los niños. Así, desde los inicios de la escolaridad brinda oportunidades para que los alumnos narren cuentos, relacionen películas o programas de televisión, cuenten hechos vividos o escuchados, comuniquen lo que aprendieron sobre un tema de estudio, sobre los resultados de una experiencia o visita realizada.

La situación de hablar en público no es sencilla de asumir porque requiere posicionarse frente a los demás en una relación de asimetría que no es habitual. En la medida en que los alumnos participan en estas situaciones y las prácticas orales se convierten en objeto de reflexión en la clase, los alumnos se sentirán cada vez más seguros de tener algo interesante para decir y tomar la palabra para hacerlo. Asimismo, prepararán cuidadosamente sus intervenciones para captar la atención y hacerse entender por un público muy familiar – como los compañeros del aula– y progresivamente en contextos más distantes y formales - intercambios con alumnos de otros años o de otras escuelas, jornadas escolares con la participación de los padres y la comunidad escolar- que requerirán estrategias discursivas diferentes.

Cada una de estas situaciones brinda diferentes posibilidades de aprendizaje para los alumnos. Por ello es indispensable su presencia sostenida a lo largo de la escolaridad. En el marco del Diseño Curricular vigente, las situaciones que se sugieren propiciar en la escuela se pueden inscribir en tres ámbitos donde el lenguaje circula y “se ejerce”:

- **la formación del lector literario**, que incluye a los alumnos en el mundo de la cultura escrita, que les abre otros mundos posibles, les permite vincularse con distintas historias y personajes, con la belleza de las palabras, con otros horizontes pasados y futuros...;

- **la formación del estudiante**, que promueve la curiosidad desde muy pequeños y los alienta tanto a la búsqueda de información como a la profundización de la lectura, la consulta y la toma de notas y otros escritos para organizar lo que se va aprendiendo de los temas tratados...;
- **la formación del ciudadano**, que los interpela para legalizar las prácticas democráticas, discutiendo y acordando, escuchando al otro y reconociéndolo, interpretando críticamente los medios de comunicación... (Diseño Curricular para la Educación Primaria Primer y Segundo Ciclo, Provincia de Buenos Aires, 2008: 33).

El desarrollo de las situaciones didácticas en el marco de estos ámbitos supone la necesaria articulación de la intervención docente, los saberes de los alumnos y los contenidos en función de claros propósitos que otorgan sentido a la enseñanza de las prácticas.

¿Cómo preservamos el sentido de las prácticas en la escuela?

Desarrollar estas situaciones en el aula supone advertir la presencia y relación entre propósitos comunicativos y didácticos. Se trata de pensar situaciones que resguarden un sentido personal desde el punto de vista del alumno, es decir, que estén orientadas a la realización de un propósito para cuya consecución es relevante leer, escribir y participar en intercambios orales. Y desde el punto de vista del docente, se trata de plantear situaciones que expliciten con claridad las condiciones que la enseñanza aporta para promover el aprendizaje de ciertos contenidos constitutivos de la práctica social que puedan ser reutilizados por los alumnos en nuevas situaciones de lectura, escritura y oralidad. Por ejemplo, proponer a los niños leer en el contexto de la biblioteca para registrar el préstamo de los libros o agendar las lecturas realizadas, leer para saber más sobre un tema que les interesa, escribir recomendaciones literarias para comunicar algunas preferencias lectoras, tomar notas para no olvidar información que les resulta relevante emplear futuras producciones, exponer frente a los pares para comunicar las conclusiones arribadas en contexto de estudio, narrar una película de suspenso para captar la atención del grupo, etc. En todas estas situaciones se resguardan propósitos similares a los que la lectura, la

escritura y la oralidad tienen fuera de la escuela; se plantean intercambios orales, se leen y escriben diversos textos que existen y circulan en la sociedad en el contexto de prácticas específicas. Es decir, las situaciones de enseñanza tienen claros **propósitos comunicativos**.

Además, las situaciones están orientadas a que los niños aprendan algo más de la oralidad, la lectura, la escritura y los textos. Por ejemplo, en el marco de las situaciones de préstamo de libros, los niños tienen oportunidades para avanzar en sus criterios de selección de aquellos que eligen leer. Y al mismo tiempo, cuando tienen que localizar el libro que quieren llevar o anotar los datos en la ficha de préstamo, se enfrentan con toda la complejidad del sistema de escritura (todas las letras, diversos tipos y tamaños, otras marcas que no son letras...). También, cuando leen y toman notas, los niños aprenden que no se trata de copiar todo el texto sino de organizar algunas ideas centrales con el apoyo de algunos recursos y marcadores gráficos. Cuando escriben recomendaciones aprenden a producir escritos para convencer a potenciales lectores ajustándose a las características más destacadas que presentan los textos del mismo género que circulan socialmente. Cuando exponen conclusiones o narran una película aprenden prácticas orales cada vez más adecuadas a los propósitos y a los destinatarios. Es decir, las situaciones didácticas, además de tener propósitos comunicativos, compartidos explícitamente por docentes y alumnos, poseen **propósitos didácticos** que dan cuenta de las intenciones del docente y orientan el desarrollo y evaluación de las propuestas de enseñanza.

Articular este doble propósito permite cumplir con las condiciones necesarias para otorgarle sentido a las prácticas de lectura, escritura y oralidad en el marco de distintas modalidades organizativas.

¿Cómo organizamos la enseñanza?

Enseñar las prácticas de lenguaje en toda su complejidad y considerar que su aprendizaje implica un proceso que involucra sucesivas aproximaciones, nos lleva a pensar otro modo de organizar el tiempo en la enseñanza. No se trata de incrementarlo o de reducir los

contenidos, sino más bien, de producir un cambio cualitativo en la gestión del tiempo didáctico. Lejos de pensar actividades aisladas o desarticuladas, supone flexibilizar la duración de las propuestas con la posibilidad de reconsiderar los mismos contenidos en diferentes oportunidades y desde diferentes perspectivas.

Las situaciones de enseñanza antes descriptas pueden organizarse de diversos modos considerando varios criterios: la necesidad o no de presentarlas como una secuencia necesaria de situaciones, su frecuencia y duración, el predominio o equilibrio de propósitos, la necesidad o no de obtener un producto que contextualice el sentido de las prácticas desarrolladas. En este sentido, las situaciones pueden presentarse dando lugar a las siguientes modalidades: *proyectos, actividades permanentes o habituales y secuencias didácticas* (Diseño Curricular para la Educación Primaria Primer Ciclo, Provincia de Buenos Aires, 2008: 95)

Los **proyectos** son secuencias de situaciones de interpretación y producción escrita que intentan replicar, bajo condiciones didácticas, una práctica lo más próxima posible a una práctica social. Son propuestas altamente contextualizadas que equilibran propósitos didácticos con propósitos comunicativos. Se vinculan con la elaboración de un producto tangible: exponer lo estudiado o realizar un fascículo, grabar un casete con poemas escogidos, organizar una campaña para el cuidado de la salud o del medio ambiente, producir folletos informativos sobre temas del mundo social o natural, recopilar los cuentos preferidos en una antología. Los proyectos pueden extenderse por períodos relativamente prolongados –uno o dos meses y hasta todo un cuatrimestre-, trabajando en ellos con una frecuencia cotidiana o semanal.

Por otro lado pueden desarrollarse **secuencias didácticas** propiamente dichas, es decir, un conjunto de situaciones que requiere ser presentado con un orden necesario. No tienen el propósito de elaborar un producto tangible sino el de profundizar determinados aspectos de una práctica -por ejemplo, resumir un texto, exponer oralmente- o un contenido discursivo o lingüístico que ya ha sido analizado de manera contextualizada. Pueden funcionar

independientemente o en el interior de un proyecto. Un ejemplo de las primeras puede ser realizar una serie de situaciones para informarse sobre un tema de interés y actualidad, sin por ello elaborar ningún producto. Un ejemplo de las segundas, puede presentarse cuando en el transcurso de un proyecto se abre una serie de situaciones para focalizar sobre algún saber específico y luego volver inmediatamente a utilizar tal saber en el proyecto en curso. En ambos casos, se mantienen tanto propósitos didácticos como comunicativos, pero los segundos tienen menor relevancia que en los proyectos. El maestro pone en primer plano el saber sobre el discurso y sobre la lengua para luego volver sobre su uso en el contexto de las prácticas.

Un tipo de secuencia que cobra cada vez mayor importancia a medida que avanza la escolaridad son las que focalizan sobre contenidos propios de la reflexión sobre el lenguaje, una vez que han sido inicialmente identificados en prácticas contextualizadas. Se trata, de secuencias de sistematización. En este caso, claramente, hay un predominio de propósitos didácticos por sobre los propósitos comunicativos, inclusive, el propósito comunicativo puede desaparecer. En Primer Ciclo, por lo general, las situaciones de sistematización se desprenden de un proyecto. Son situaciones que buscan sistematizar algunos contenidos lingüísticos y discursivos que aparecen reiteradamente como respuesta a problemas que se plantean a propósito de las prácticas. En general, las secuencias son más breves que los proyectos y su frecuencia puede ocupar varios días seguidos o varios días en semanas sucesivas.

Las **actividades permanentes o habituales**, a diferencia de los proyectos, no están orientadas a lograr un producto tangible pero su sostenimiento a lo largo del año permite enseñar prácticas de lectura y escritura con diversos propósitos: leer cuentos tradicionales semanalmente, leer una novela por capítulos, o bien, noticias o artículos del diario; también, registrar la información que se va recogiendo sobre un tema de otras áreas, organizar y guardar memoria de la acción cotidiana en el cuaderno de clase, elaborar agendas, distribuir tareas rotativas. Las actividades permanentes no requieren de una secuencia tan necesaria como los otros tipos de modalidades. Pueden desarrollarse por períodos prolongados o a lo largo de todo el año e, inclusive, interrumpirse y retomarse a

intervalos, pues al no necesitar tanta coordinación entre saberes construidos entre una y otra situación, no se corren tantos riesgos de pérdida de sentido.

Por último, comunicar las prácticas del lenguaje, también puede dar lugar a **situaciones ocasionales** o **espontáneas**, es decir, surgidas de la cotidianidad de la clase que brindan oportunidades para leer o escribir algo que se presenta sin aviso previo pero que resguarda claros propósitos comunicativos y didácticos. Por ejemplo, leer una noticia de interés que vale la pena compartir o escribir una invitación a un acto escolar por dictado al maestro son algunas situaciones ocasionales que pueden plantearse en las aulas de ambos ciclos.

En el marco de los proyectos, secuencias didácticas, actividades permanentes y situaciones ocasionales o espontáneas, el docente también articula diferentes formas de organizar la clase: colectiva, grupal e individual, en función –fundamentalmente- de los propósitos y contenidos de enseñanza.

Las modalidades organizativas aquí presentadas se van articulando en el tiempo. Así, algunas se sostienen a lo largo del año, otras se suceden en el tiempo por períodos determinados y otras se desarrollan de manera simultánea. Más allá de las diferentes duraciones, todas brindan oportunidades para enseñar la lectura, la escritura y la oralidad como prácticas sociales complejas y para favorecer la apropiación progresiva por parte de los alumnos.

¿Cómo reconocemos que los alumnos avanzan como lectores y escritores, como hablantes y oyentes?

Desde la perspectiva desarrollada en este documento, concebimos a la evaluación como parte de la enseñanza; como una herramienta que posibilite analizar tanto los procesos de enseñanza como los de aprendizaje.

La integración de la evaluación a la enseñanza implica una mayor presencia de una evaluación formativa que tiene por finalidad la mejora y perfeccionamiento de ambos

procesos, permite al docente revisar decisiones didácticas durante el desarrollo de las propuestas de enseñanza, contribuye a clarificar su práctica y sus propósitos.

“La evaluación que tradicionalmente se ha hecho –y en demasiadas ocasiones se sigue haciendo- de los trabajos de los niños se basa en el resultado final, lo que solo representa un corte transversal en el proceso seguido. Intentamos demostrar que necesariamente hay que adoptar otra perspectiva: explorar siempre lo que el niño ya ha construido y abandonar definitivamente la evaluación centrada en lo que le falta para alcanzar un determinado nivel, nivel que por otra parte siempre está relativizado por los esquemas de quien la haga [...] Estamos convencidos – y lo hemos demostrado en los relatos sobre diferentes situaciones en el aula y en aquellos que muestran las evoluciones individuales- de que cuando los niños tienen la oportunidad de interactuar con el objeto de conocimiento y de cooperar con sus compañeros en la resolución de los problemas que se les plantean, ellos mismos van descubriendo nuevos aspectos que deberán considerar en el abordaje de ese objeto, van haciendo más complejo y complejo su análisis[...] Estamos convencidos también de que solo conociendo el proceso subyacente a las manifestaciones de los niños, podemos colaborar y cumplir algún papel con significado verdadero para ellos, de lo contrario no somos sino un obstáculo que pueden superar con facilidad los niños con otros recursos, pero que resulta a veces insalvable para aquellos niños cuyo acceso a la cultura “oficial” depende en mayor medida de su experiencia escolar...” (Palacios, Muñoz y Lerner, 1987: 115- 116)

Así, el proceso de evaluación se concibe como la reflexión, análisis y apreciación de las relaciones entre las condiciones brindadas por la enseñanza y los aprendizajes progresivamente concretados por los alumnos. En este sentido, es fundamental centrar la evaluación en los progresos realizados por los alumnos a partir del estado de sus conocimientos al iniciar la escolaridad o un año nuevo y en relación con lo que ha sido enseñado en el aula.

Las prácticas del lenguaje se adquieren en tiempos prolongados. Esto significa que formarse como lector, escritor y hablante/oyente no puede completarse en los tiempos escolares de manera graduada. Aprender las prácticas de lectura, escritura y oralidad lleva su tiempo y esto muchas veces entra en tensión con la organización temporal de la institución. Por ello, el área de Prácticas del lenguaje no plantea la distribución de contenidos por año sino por ciclo:

- En el Primer Ciclo se considera que es responsabilidad primordial de la escuela lograr que todos los alumnos comprendan la naturaleza del sistema de escritura,

lleguen a leer y escribir por sí mismos, hablar y escuchar en distintos contextos en donde se ejerce el lenguaje. Esto supone plantear situaciones de enseñanza en las que los niños tienen oportunidades de: leer, escuchar leer y comentar diversidad de obras y producir textos en torno a lo literario; iniciarse en las prácticas del lenguaje que se ponen en juego cuando se estudia; participar en intercambios orales comprendiendo el punto de vista del otro y profundizando el propio, y empezar a actuar de manera reflexiva frente a los mensajes de los medios de comunicación.

- En el Segundo Ciclo la escuela asume el compromiso de lograr que todos los alumnos extiendan y profundicen el ejercicio de las prácticas del lenguaje desarrolladas en el ciclo anterior, accediendo – asimismo- a cierto nivel de reflexión y sistematización sobre la lengua. Esto supone plantear situaciones de enseñanza en la que los niños tienen oportunidades de: escuchar leer, leer solos y con otros, comentar y recomendar obras literarias así como de ejercer prácticas de escritor en torno a lo literario; resolver con creciente autonomía situaciones de estudio buscando y seleccionando información relevante, profundizando y reorganizando conocimientos y encontrando formas adecuadas de comunicar lo que va aprendiendo de los contenidos de todas las áreas; utilizar el lenguaje (de manera oral y escrita) para intervenir y resolver conflictos, cuestionar situaciones cotidianas, hacer oír su voz ante las instituciones (incluida la escuela) y leer críticamente los medios de comunicación.

Desde esta concepción del área, no se trata de fragmentar la evaluación de las prácticas. Por ejemplo, no se trata de que el alumno logre leer y escribir palabras en primer año, oraciones en segundo y textos en tercero para poder apreciar sus progresos en el ejercicio de las prácticas de lectura y escritura en el Primer Ciclo. El hecho de que los niños lean o escriban palabras no predice que luego lean y escriban textos poniendo en juego estrategias que no fueron empleadas en la propuesta anterior. Del mismo modo, no se trata de que los alumnos reconozcan sustantivos en cuarto año, adjetivos en quinto y verbos en sexto para poder apreciar sus progresos acerca de la reflexión sobre el lenguaje en Segundo Ciclo. Pensar

acerca del lenguaje supone poner en juego conocimientos lingüísticos y discursivos que van más allá del reconocimiento de clases de palabras.

Disponer del lenguaje oral y escrito en diversas situaciones está profundamente relacionado con las oportunidades que los niños hayan tenido de interactuar con otros, con los textos y de producir diferentes escritos en el marco de claros propósitos sociales y didácticos. El desafío consiste entonces, en evaluar de qué formas los alumnos participan en diversas situaciones de lectura, escritura y oralidad poniendo siempre en juego determinadas prácticas para participar en espacios de diálogo, interpretar y producir textos en cada año y ciclo. No se trata de repetir lo mismo durante toda la escolaridad sino de visitar una y otra vez situaciones similares –escuchar leer, explorar libros, buscar información, tomar notas, participar en intercambios orales...- aunque diferentes- en diversos contextos, con distintos interlocutores, con otros libros, acerca de otros temas- hasta que los alumnos puedan manifestar progresos como lectores, escritores o hablantes/oyentes en función de las condiciones didácticas brindadas. Por ejemplo:

- Si los alumnos participan de manera sostenida y frecuente en diversas situaciones de lectura, pueden seleccionar de manera más autónoma los textos que respondan a los propósitos planteados, apoyándose no sólo en las imágenes sino también, en la presencia de títulos y subtítulos, índices, epígrafes y otros datos paratextuales, en el conocimiento del autor y del género, en las recomendaciones que aportan otros lectores; reutilizan lo aprendido al leer otros textos del mismo género cuando hacen anticipaciones acerca de lo leído; plantean preguntas más pertinentes y arriban a interpretaciones cada vez más elaboradas; buscan fuentes más adecuadas para dar respuestas a planteos e interrogantes específicos; releen y controlan lo que van leyendo asegurándose qué es lo que van entendiendo y lo que aún deben dilucidar...
- Si los alumnos participan de manera sostenida y frecuente en diversas situaciones de escritura, atendiendo tanto a aspectos de la composición del texto como del dominio del sistema de escritura –sobre todo en los inicios de la alfabetización- y a los aspectos ortográficos, sintácticos y morfológicos, reconocen la necesidad de planificar la organización y contenido de algunos textos y pueden sostener

discusiones cada vez más productivas acerca de estas previsiones, anticipan ciertos problemas ya enfrentados al producir escritos del mismo género, apelan al uso de algunos recursos lingüísticos ya utilizados en otras oportunidades al momento de textualizar, adoptan el punto de vista del lector cuando revisan lo escrito...

- Si los alumnos participan de manera sostenida y frecuente en diversos intercambios orales, pueden expresar con claridad creciente su punto de vista ante una situación conflictiva, escuchan las opiniones de otros y las confrontan con las propias, respetan las opiniones divergentes, valoran los distintos argumentos propuestos y deciden si se va a modificar o no la propia postura a partir de una discusión o un debate sobre situaciones de interés comentadas, adecuan progresivamente el registro –más o menos formal- y se apropian de los recursos del lenguaje según la situación comunicativa...

Evaluar es, así, un proceso complejo que implica la definición de claros criterios y puede plantearse en el marco de las diferentes situaciones de lectura, escritura y oralidad que presenten problemas auténticos y reales a los alumnos.

Reflexiones finales

Hemos compartido algunas conceptualizaciones que fundamentan el enfoque de enseñanza de las Prácticas del Lenguaje en la escuela primaria en el marco del Diseño Curricular vigente. A través de las “respuestas” a preguntas que día a día se formulan los docentes en ejercicio, intentamos contribuir al proceso de resignificar en las aulas las prácticas de lectura, escritura y oralidad como objeto de enseñanza; proceso complejo que supone producir transformaciones profundas en la escuela para que todos los alumnos se conviertan en usuarios de las culturas escritas.

Con el convencimiento de que es posible hacer de la escuela un ámbito en donde la lectura, escritura y oralidad ocurran, alentamos a los equipos docentes a retomar los conceptos desarrollados y profundizarlos en el marco de la organización de las propuestas de enseñanza.

Bibliografía consultada

BAUTIER, E.; BUCHETON, D. (1997), “Les pratiques socio-langagières dans la classe de français? Quels enjeux? Quelles démarches?” *Repères*. Institut National de Recherche Pédagogique, 15(13), 11-25. Traducción: Flora Perelman.

CASTEDO, M.; DAPINO, M. & PAIONE, A. (2008). “La construcción de la lengua escrita”. Módulo del Curso Virtual: *Renovación de la didáctica en el campo del lenguaje para los primeros años de la escolaridad* (Transición y Primer año). Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina, el Caribe, España y Portugal (CERLALC) Universidad EAFIT. Colombia.

http://interactiva.eafit.edu.co/ei/contenido/micrositios/1737236/Lengua_escrita_Aula5/modulo/unidad2/unidad1.pdf

CASTORINA, J.A., FERREIRO E., KHOL de OLIVEIRA, M., LERNER, D. (1996). *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*. Buenos Aires, Paidós.

DGC y E (2008), *Marco General de Política Curricular. Niveles y Modalidades del Sistema Educativo*/Dirección General de Cultura y Educación - 1a ed. - La Plata: Dir. General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2008. Disponible en: <http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/marcogeneral.pdf>

DGC y E (2008), *Diseño Curricular para la Educación Primaria. Primer Ciclo Volumen 1* /Dirección General de Cultura y Educación - 1a ed. - La Plata: Dir. General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2008. Disponible en: <http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/primaria1ciclo.pdf>

DGC y E (2008), *Diseño Curricular para la Educación Primaria. Segundo Ciclo Volumen 1* / Dirección General de Cultura y Educación - 1a ed. - La Plata: Dir. General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2008. Disponible en: <http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/diseniocurricularparaeducacionprimaria2ciclo.pdf>

FERREIRO E. & TEBEROSKY A. (1979), *Los sistema de escritura en el desarrollo del niño*. México, Sigo XXI Editores.

FERREIRO, E. (1997), *Alfabetización. Teoría y práctica*. México, Sigo XXI Editores.

KAUFAMAN, A.M., CASTEDO M., TERUGGI, L. & MOLINARI C. (1991), *Alfabetización de niños: construcción e intercambio. Experiencias pedagógicas en Jardín de Infantes y Escuela Primaria*. Buenos Aires, Aique

KAUFMAN, A. M. & LERNER, D. (2015), *Documento transversal N° 1 (DT1). La alfabetización en la Unidad Pedagógica*. Postítulo Alfabetización en la Unidad Pedagógica. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Argentina. Disponible en:

<http://universidadesup.fahce.unlp.edu.ar/materiales/materiales-del-postitulo>

KAUFMAN, A.M.(coord.) [et al] (2010), *Leer y escribir: el día a día en las aulas*. Buenos Aires, Aique Grupo Editor.

LERNER D., PALACIOS de PIZANI, A. (1992), *El aprendizaje de la lengua escrita en la escuela*. Buenos Aires, Aique.

LERNER, D., LEVY, H., LOTITO, L., LOBELLO, S., LORENTE, E., NATALI, N. (1996), *Actualización Curricular. Lengua. Documento de Trabajo N°2. EGB Primer Ciclo*. Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, Secretaría de Educación, Dirección de Currícula.

LERNER, D. (2001), *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México, Fondo de Cultura Económica.

PALACIOS de PIZANI, A., MUÑOZ de PIMENTEL, M., LERNER D., (1987), *Comprensión lectora y expresión escrita: experiencia pedagógica*. Buenos Aires, Aique.

TEBEROSKY, A. (1990), “El lenguaje escrito y la alfabetización” en *Lectura y Vida. Revista latinoamericana de lectura*, Año 11 N°3, Pág. 5-15. Disponible en:

http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a11n3/11_03_Teberosky.pdf