

Prácticas del lenguaje¹

PLANIFICACIÓN DE LA ENSEÑANZA DE LAS PRÁCTICAS DEL LENGUAJE

Introducción

En este documento presentamos algunos criterios para organizar la enseñanza de las prácticas del lenguaje desde la perspectiva didáctica sostenida en el Diseño Curricular vigente. Incluimos algunas conceptualizaciones que permiten a los equipos docentes pensar la enseñanza a fin de que sus alumnos aprendan a leer, escribir y tomar la palabra en distintos contextos de uso del lenguaje. Asimismo, procuramos fortalecer la tarea de asesoramiento de los equipos de conducción orientada a acompañar la organización de las propuestas de enseñanza del área a lo largo de la escolaridad primaria.

El documento presenta un anexo con planificaciones anuales que ejemplifican posibles recorridos didácticos en la enseñanza de las prácticas del lenguaje de 1° a 6° año.

Algunas reflexiones acerca de la planificación

En su origen epistemológico la palabra “plan” proviene del latín y significa “planta o pie”, es decir que es posible vincularla al apoyo o al sostenimiento. En el mismo sentido, la planificación es un proceso de previsión y reflexión sobre la práctica que brinda calidad a la enseñanza por su condición de “apoyo y sostenimiento” a la labor docente.

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

“La planificación es un instrumento indispensable para la acción pedagógica, ya que de otro modo sería imposible orientar el proceso hacia los propósitos que se persiguen –y una propuesta educativa dejaría de ser tal si no tratara de hacer realidad ciertas finalidades previamente planteadas” (Lerner, 1992:63).

Asimismo, promueve la autonomía pedagógica de los docentes para comprender y tomar decisiones acerca de aquello que acontece en el aula, teniendo en cuenta qué saben y qué ignoran los niños, como así también lo que deben conocer y cuáles serán las mejores condiciones didácticas para favorecer esos aprendizajes.

Planificación y enseñanza

La planificación es inherente a la tarea de enseñar, por eso es útil para organizar el trabajo y el aprendizaje de los alumnos. Ahora bien, la enseñanza no es un acto casual e inocente, supone una actividad intencional orientada por los propósitos esenciales que le dan sentido a la acción educativa. Al mismo tiempo, es un proceso complejo que se desarrolla dentro de ciertos límites, ya sea de tiempos, de recursos... De este modo, la planificación es una herramienta de trabajo que permite balancear las intenciones y las restricciones propias del proceso de enseñanza.

La forma en que se planifica, en el marco de la propuesta pedagógica sostenida en el Diseño Curricular, deriva directamente de la concepción de enseñanza y aprendizaje que sustentamos. De este modo, considerar el aprendizaje como un proceso de reorganización de conocimientos y la enseñanza como un modo de intervención -que toma en cuenta los mecanismos de construcción del alumno- supone organizar un plan de trabajo que se oriente hacia los propósitos definidos; cuidando que no se desvirtúe la naturaleza del conocimiento que se intenta comunicar, tomando en cuenta los puntos de partida de los conocimientos construidos por los alumnos, anticipando posibles respuestas ante los problemas planteados para poder intervenir adecuadamente, evaluando lo que acontece y revisando las previsiones trazadas.

“[...] considerar el aprendizaje como un proceso de reorganización -y no como una yuxtaposición de conocimientos que se agregan unos a otros- supone la imposibilidad de predeterminedar secuencias independientes de la actividad estructurante del sujeto y exige entonces del plan de trabajo una flexibilidad suficiente como para modificarse en función de las relaciones que los niños establezcan tanto entre los conocimientos que están construyendo como entre éstos y los que ya han construido, así como para abordar los nuevos problemas que ellos se planteen a partir de las nuevas relaciones que han establecido”(Lerner, 1992: 63-64)

Así, flexibles son las propuestas de enseñanza, flexibles son las aulas, las escuelas, los maestros. Es a través de esta flexibilidad que la enseñanza cobra sentido y es capaz de adecuarse a las inquietudes, hipótesis y contribuciones de los alumnos. En este sentido, la flexibilidad supone también analizar la enseñanza sobre la marcha, realizar cambios, incorporar situaciones no previstas, modificar rumbos...

“Se trata de una planificación flexible, con grados de libertad, que seguramente será modificada y enriquecida al ser llevada a la práctica, pero que operará como organizador previo de la tarea y como hilo conductor durante la ejecución” (Kaufman, 1996:68).

El Diseño Curricular resguarda los derechos de los niños y niñas para que la mayoría de ellos accedan a una base común de saberes. Así, la planificación media entre los lineamientos curriculares, la diversidad de docentes y de alumnos y sus trayectorias. Al planificar la enseñanza, los docentes prevén las mejores condiciones didácticas y seleccionan los recursos más adecuados tanto en contextos favorables como en los adversos.

Al contextualizar las propuestas de enseñanza, la escuela se posiciona ante el desafío de la inclusión tomando en consideración otros puntos de vista que amplíen la perspectiva local y al mismo tiempo, recuperando lo singular sin restringirlo como única cultura válida. Considerar esta complejidad al momento de adoptar las decisiones didácticas permite reducir la incertidumbre. Posibilita anticipar aquellas situaciones que el docente intenta que ocurran en sus clases, situaciones basadas tanto en las características del objeto de conocimiento como en las necesidades de los alumnos a quienes están dirigidas. Es una

manera de objetivar lo que se piensa sobre la práctica que se va a realizar. Al mismo tiempo, posibilita reflexionar sobre la clase acontecida, volver a ella para modificarla, revisarla o mejorarla en nuevas instancias de organización de las situaciones de enseñanza.

Planificación escrita

Consignar por escrito las previsiones didácticas permite a los docentes revisar varias veces la propuesta de enseñanza, lo que redundará en beneficio de su claridad. Poner en palabra escrita aquellas ideas sobre cómo imaginamos que serán las situaciones de enseñanza, no significa pensar en una planificación rígida e inamovible que encasilla el quehacer docente. Esto llevaría a una disociación entre lo consignado en la planificación y lo que el maestro realiza en la práctica. Lejos de considerarla un trámite burocrático ante una exigencia administrativa cuya finalidad culmina en su diseño porque “es para cumplir”, la planificación constituye una documentación necesaria y útil para organizar la enseñanza y contribuir al aprendizaje. No sólo posibilita guardar memoria didáctica de lo realizado sino también, permite tomar conciencia de lo que se va pensando, analizar los problemas antes no advertidos, darnos cuenta acerca de qué tenemos claro y qué necesitamos esclarecer, volver sobre lo analizado tantas veces como sea necesario... Este dinamismo que fundamenta la recursividad de la producción escrita, al mismo tiempo propicia la reflexión. Así, si escribir es una herramienta para pensar y transformar el conocimiento, escribir una planificación es una herramienta para pensar la enseñanza y construir conocimiento didáctico.

La planificación como tarea compartida

Muchas veces la planificación didáctica es pensada como una tarea que el maestro realiza en soledad. Sin embargo requiere discutir y establecer acuerdos con otros docentes -del mismo año, del mismo ciclo, del mismo turno o contraturno, entre niveles-, poniendo en juego las diferentes representaciones acerca de la enseñanza en contextos particulares, analizando los documentos curriculares, problematizando experiencias individuales e institucionales. Esta reflexión con otros busca favorecer las trayectorias escolares de los alumnos convirtiendo la tarea de planificar en una tarea compartida.

“[...] la planificación no es un producto individual ni personal, está centrada en el proceso de enseñanza que se lleva adelante y en los procesos de aprendizaje de los alumnos dentro de la escuela, por lo tanto tiene un sentido institucional. Y al hablar de proceso, la consideramos como una acción con progresión en el tiempo, que va más allá del año escolar. Toda planificación está atravesada por un tiempo de aprendizaje y enseñanza transcurrido y un futuro por venir”. (DGC, E; 2009: 20)

En este sentido, desde la concepción de enseñanza como tarea responsablemente compartida, el propio docente no puede ser el único destinatario de la planificación; ésta no sólo debe ser comprensible para quien la escribe sino también para otros que la leen sin saber de las intenciones de su autor.

Si bien es el docente el que planifica las diversas situaciones didácticas que desarrollará en el aula con sus alumnos, también lo hacen los equipos de conducción quienes anticipan las acciones pedagógicas para acompañar y asesorar a los docentes en la organización de la enseñanza. De este modo, planifica la escuela en su totalidad, con todos sus actores involucrados en una trama institucional que tienen en sus manos la responsabilidad de la educación de los niños que concurren a la escuela.

Organizar la enseñanza de las prácticas del lenguaje

Definir como objeto de enseñanza y aprendizaje las prácticas del lenguaje, supone concebir como contenidos las prácticas sociales que ejercen los lectores, escritores, hablantes y oyentes. Al ejercerlas, los alumnos tienen oportunidades de conocer las características que presentan los diversos géneros, de distinguir los rasgos propios del lenguaje escrito de aquellos que presenta la oralidad coloquial, de adecuar los registros lingüísticos –más o menos formales- en función de las situaciones comunicativas en las que participan, de apropiarse de los recursos del lenguaje para interpretar y producir escritos respondiendo a distintos propósitos... Así, los contenidos lingüísticos adquieren sentido en el marco de las prácticas que ejercen los alumnos como usuarios del lenguaje.

“Toda práctica se adquiere ‘en la práctica’. Formar a los niños/as como hablantes, lectores y escritores significa crear las condiciones didácticas que les permitan ejercer como tales desde su ingreso en la escuela. Ningún niño/a se hará lector si el aula y la escuela no son comunidades de lectores a las que se ingresa *participando*.

Los niños/as tienen que apropiarse de las prácticas en contextos donde se justifique ejercerlas: donde haya que argumentar en defensa de un punto de vista al organizar entre varios grupos el uso del patio de recreo; donde haya que revisar con gran cuidado la ortografía y mejorar la sintaxis de una nota porque *efectivamente* va a ser publicada por el periódico local... Las prácticas se ejercen con un sentido, la búsqueda de información tiene un propósito, las producciones escritas, un destinatario; es por eso que la revisión del texto, la corrección de la ortografía y la revisión de la sintaxis ‘valen la pena.’[...]”. (*Diseño Curricular para la Educación Primaria de la Provincia de Buenos Aires*, 2008: 33)

Enfatizamos que las prácticas son contenidos –y no actividades como podrían considerarse al estar expresados como verbos en infinitivos- porque los docentes nos proponemos enseñarlas y las hacemos circular en el aula para que los alumnos se apropien de ellas cada vez que se desempeñan como lectores y escritores, como oyentes y hablantes. Al mismo tiempo, para apropiarse de estas prácticas es importante brindar oportunidades para que los alumnos puedan ejercerlas en el contexto de diversas situaciones de enseñanza teniendo como referencia para su organización las prácticas sociales del lenguaje. Conservar las características que tienen estas prácticas fuera del ámbito escolar es importante para preservar su sentido individual y social en la escuela. Para ello, las propuestas pueden enmarcarse en distintas modalidades organizativas –actividades habituales, secuencias y proyectos- que coordinan propósitos didácticos con propósitos comunicativos, es decir, articulan propósitos docentes que orientan a los niños a leer, escribir y tomar la palabra con propósitos reconocidos por los alumnos porque resguardan un sentido para ellos y son realizables en un corto plazo.

Adoptar las modalidades organizativas con diferentes duraciones –algunas desarrolladas de forma permanente, otras en períodos acotados; algunas desarrolladas de manera sucesivas, otras, entrecruzadas en una misma etapa del año- permite abordar la complejidad de la lectura, escritura y oralidad como prácticas sociales y la apropiación progresiva de las mismas por parte de los alumnos. Asimismo, posibilita coordinar distintas situaciones y distribuir los contenidos en el tiempo de un modo que permita evitar la fragmentación del

conocimiento a lo largo de la escolaridad. 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.

“Cuando se opta por presentar los objetos de estudio en toda su complejidad y por reconocer que el aprendizaje progresa a través de sucesivas reorganizaciones del conocimiento, el problema de la distribución del tiempo deja de ser simplemente cuantitativo: no se trata sólo de aumentar el tiempo o de reducir los contenidos, se trata de producir un cambio cualitativo en la utilización del tiempo didáctico”. (Lerner, 2001:139)

Para concretar este cambio es necesario encuadrar las decisiones en los Diseños Curriculares que fundamentan los contenidos que deben ser enseñados y las definiciones didácticas acerca de cómo enseñar y cómo evaluar aquello que se enseña. Estas previsiones atañen al colectivo docente e involucran instancias de análisis y reflexión compartida sobre las condiciones didácticas en la planificación el diseño y desarrollo en el aula de diferentes propuestas de enseñanza; un trabajo colectivo que debe ser promovido y organizado por los equipos directivos y de supervisión. En la medida en que se logre reconocer la dimensión colectiva y pública de las principales decisiones en la enseñanza de las prácticas del lenguaje será posible optimizar el tiempo de tal forma que lo más importante ocupe siempre el primer lugar.

“[...] El/la docente prevé -a partir de acuerdos institucionales claros- la distribución del horario semanal y, aún con flexibilidad y ajustándose a ciertas situaciones que pueden presentarse en el aula y la escuela, cumple dicho horario en beneficio del desarrollo de los contenidos y para asegurar a los niños/as la participación en las situaciones de enseñanza. Así, cada docente conduce la distribución del tiempo de enseñanza, conforme las necesidades y particularidades de su grupo de alumnos/as. Desde la asimetría que su rol de adulto enseñante le confiere, toma decisiones que aseguren a todos sus alumnos/as las mejores oportunidades de apropiarse de los contenidos que constituyen su propósito. Ahora bien, los niños/as deben participar de la planificación semanal en el camino de construir progresivamente sus propias estrategias de organización de la tarea; lo logran a través de conocer y comprender las razones y fundamentos que su docente plantea y tienen la posibilidad de adecuarse a lo previsto cuando el/la docente garantiza los acuerdos, los establece oralmente y por escrito y los sostiene. Desde el primer año -si está previsto y se convierte en propósito de enseñanza a través de acciones en las que el/la maestro/a lo haga explícito- los niños/as pueden controlar ellos mismos el horario, dejar momentáneamente un área para trabajar contenidos de otra, así como reencontrarse al día o la semana siguientes

con la continuidad de un tema iniciado y suspendido por la distribución de la tarea semanal prevista junto con el/la docente.

Él/ ella prevé y acuerda con los niños/as, sostiene, interrumpe y retoma los temas y garantiza inicios claros y cierres explícitos de cada uno, en los tiempos previstos *-ni efímeros ni interminables-*.

[...]

En todos los casos, el cumplimiento de un horario más o menos estricto que sea un punto de referencia organizador para la actividad semanal se complementa con la flexibilidad organizacional que es una prerrogativa de cada institución. Esta flexibilidad, como todas las decisiones escolares, está al servicio de la enseñanza y da lugar, por ejemplo, a desarrollar propuestas diversificadas que rompen con la premisa de “todos al mismo tiempo”. (*Diseño Curricular para la Educación Primaria de la Provincia de Buenos Aires*, 2008: 28-29.)

Algunos criterios para organizar las clases

Pensar la enseñanza de las prácticas del lenguaje requiere organizar las clases de una manera distinta de la que la escuela ha construido históricamente.

“[...] es necesario organizar el año y el ciclo escolar de manera que los alumnos/as puedan participar en la mayor diversidad de situaciones posibles, mantener su continuidad, programar situaciones que puedan desarrollarse de manera simultánea y prever el orden en que serán presentadas, tanto dentro de un mismo ciclo lectivo como las que no se lleven a cabo en otros periodos”. (*Diseño Curricular para la Educación Primaria de la Provincia de Buenos Aires*, Primer Ciclo 2008: 94.)

De este modo, planificar la enseñanza de las prácticas de lectura, escritura y oralidad supone organizar el tiempo didáctico atendiendo a criterios de *diversidad, continuidad, simultaneidad y progresión*.

Diversidad

Se trata de incluir todas las diversidades posibles en relación con el objeto de conocimiento. Así, en el transcurso de cada ciclo escolar es importante brindar oportunidades para que los alumnos tengan posibilidades de abordar:

- ✓ *Diversidad de situaciones de enseñanza*

Es importante plantear verdaderos desafíos para que los alumnos avancen en sus posibilidades de interpretar y producir textos orales y escritos desde muy pequeños. Así, se

proponen situaciones en las que los alumnos leen a través del maestro y leen por sí mismos, situaciones en las que los alumnos escriben a través del maestro y escriben por sí mismos y copian con sentido, situaciones en las que los alumnos escuchan narraciones, explicaciones o exposiciones a cargo del maestro y participan en intercambios orales, comentan y exponen frente a un auditorio...

✓ *Diversidad de prácticas de lectura, escritura y oralidad*

Supone organizar situaciones en donde los alumnos pueden leer, escuchar leer, recomendar lecturas, comentar y opinar sobre lo leído, seleccionar y elegir qué material leer...; escuchar y narrar historias conocidas, preguntar sobre un tema, pedir aclaraciones, exponer conclusiones, discutir ofreciendo argumentos...; escribir y dictar textos, copiar datos relevantes, revisar y corregir un escrito...; resumir, citar, parafrasear, expandir o reescribir un texto, leer para resolver problemas como escritor...en fin, situaciones que ofrecen oportunidades para ejercer diversas prácticas del lenguaje.

✓ *Diversidad de propósitos*

Las situaciones de enseñanza se deben orientar al logro de distintos propósitos sociales de lectura: leer para resolver un problema práctico, leer para buscar una información específica que se necesita, leer para adentrarse al universo literario y apreciar los efectos que el lenguaje provoca, leer para seguir una noticia periodística de interés en distintos medios de comunicación, leer para indagar sobre el mundo natural y social, leer para escribir, es decir, para profundizar el conocimiento que se tiene sobre un tema que se está escribiendo... Del mismo modo, las situaciones se deben dirigir al logro de distintos propósitos sociales de escritura: escribir para dar a conocer el propio punto de vista ante un conflicto o tema de interés social, escribir para crear y recrear mundos de ficción, escribir para exponer lo que se ha comprendido sobre un contenido de estudio o para conservar memoria. Además, revisar y corregir los propios escritos para lograr ciertos efectos en el lector, opinar y aconsejar sobre las producciones de otros para adecuarlos a los propósitos y destinatarios... También, las situaciones resguardan distintos propósitos sociales de oralidad: hablar para expresar ideas, para opinar, para reflexionar sobre la propia actuación, para analizar problemas y acordar con otros, para formular solicitudes, para relatar sucesos de la vida cotidiana, para reconstruir la experiencia...

✓ *Diversidad de destinatarios*

Se trata de plantear situaciones de lectura, escritura y oralidad que posibiliten intercambios con destinatarios próximos y conocidos para los alumnos –los compañeros de la escuela, los amigos, la familia- hasta aquellos que son distantes y poco conocidos – un funcionario público, un director de un diario o editorial-; también con destinatarios individuales o colectivos, explícitos o no mencionados en los textos.

✓ *Diversidad de ámbitos del desarrollo del lenguaje*

Supone propiciar situaciones que permitan desarrollar prácticas en los distintos contextos en donde el lenguaje circula y “se ejerce”. Por ejemplo, en contextos cotidianos, en el ámbito de la formación del lector literario, en el ámbito de la formación del estudiante y de la preparación para la vida ciudadana.

✓ *Diversidad de textos y soportes*

En todas las situaciones los alumnos pueden interactuar con textos de variada extensión y complejidad, desde nombres propios, rótulos, listas, títulos de obras, epígrafes, hasta cuentos, novelas, obras de teatro, poesías, notas de enciclopedia, biografías, noticias, cartas, reseñas literarias...

✓ *Diversidad de modalidades organizativas*

Muchas propuestas se pueden trabajar como situaciones habituales y otras, adoptar una modalidad de trabajo por secuencias y proyectos con distintos propósitos, duraciones y frecuencias. Así, las situaciones en las que el maestro lee cuentos a los niños siguiendo distintos itinerarios de lectura y abre espacios de intercambios con el grupo, pueden desarrollarse en el marco de actividades habituales en torno a la biblioteca que se mantienen constantes a lo largo del año escolar, mientras que la situación en la que los niños leen y toman notas sobre la diversidad de animales para producir una nota enciclopedia o sobre los circuitos productivos de la región para producir un fascículo informativo, forma parte de un proyecto con una duración más acotada.

✓ *Diversidad de agrupamientos en la clase*

En el marco de las situaciones de enseñanza es importante articular el trabajo colectivo, grupal e individual de tal modo que todos los alumnos puedan beneficiarse con los aspectos productivos de la interacción cognitiva al mismo tiempo que asumen la responsabilidad en

relación con sus aprendizajes como lectores y escritores, como hablantes y oyentes. Así, en algunos momentos los alumnos participan y resuelven todos juntos la misma tarea bajo la coordinación del maestro –por ejemplo, dictan al docente un texto discutido entre todos, escuchan leer al maestro y participan en un espacio de intercambio-; en otros momentos, lo hacen en pequeños grupos –por ejemplo, revisan en parejas sus propias producciones escritas, ensayan en equipo los parlamentos para la sesión de teatro leído-; en otras instancias también tienen oportunidad de realizar situaciones de manera individual –por ejemplo, leen por sí mismo el capítulo de una novela para luego intercambiar con otros, toman notas y elaboran un resumen de un texto de estudio. Al mismo tiempo, los distintos agrupamientos se complementan en el desarrollo de las situaciones. Así, se puede comenzar con un trabajo individual o en parejas y desembocar en el trabajo compartido por el grupo total o bien, comenzar con un trabajo colectivo y finalizar en el trabajo individual o en pequeños grupos.

✓ *Diversidad de roles ante una tarea lingüística*

Cualquiera sea la organización de la clase, los alumnos pueden adoptar diferentes roles en función de los problemas del lenguaje que deben enfrentar. De este modo, los alumnos pueden desempeñarse como dictantes, escritores, lectores, expositores, comentaristas, evaluadores, revisores, correctores, editores.... Muchos de estos roles se complementan y se alternan durante el trabajo en equipo. Por ejemplo, durante la escritura en pareja, uno niño dicta y el otro escribe al dictado, un niño corrige el texto y otro lo pasa en limpio con marcas de edición acordadas, un niño lee para buscar una información específica y otro sigue la lectura hasta encontrar el dato.

✓ *Diversidad de soportes e instrumentos adecuados a cada situación comunicativa*

Los alumnos podrán emplear cuadernos, agendas o libretas para registrar datos personales y tomar notas, hojas sueltas para escribir mensajes o producir borradores, paneles o carteleras para comunicar información, hojas grandes o papeles afiches para organizar una escritura colectiva... y utilizar distintos instrumentos para escribir borradores, corregir y reescribir: lápiz y goma, tiza y borrador, procesador de textos...

✓ *Diversidad de problemas para interpretar y producir textos*

En el marco de estas propuestas, los alumnos enfrentan diversos problemas para interpretar y producir un escrito, por ejemplo, localizar pistas para decidir entre distintas interpretaciones o identificar -mientras leen- un hecho perdido en el hilo argumental; vincular partes del texto entre sí de manera coherente, evitar repeticiones innecesarias, incluir un conector más adecuado, emplear el vocabulario preciso, resolver aspectos de la puntuación del texto y ortografía de palabras...

✓ *Diversidad de intervenciones docentes*

Con el objeto de permitir y facilitar la construcción del conocimiento en los niños, el docente interviene de diversas formas: actúa como lector y como escritor, como oyente y hablante; ayuda a los niños a leer, escribir y participar en intercambios orales; aporta información; plantea problemas a partir de los cuales los alumnos pueden reelaborar sus aprendizajes; promueve la discusión coordinando diferentes puntos de vista ante un desafío planteado; propicia intercambios que contribuyan a alcanzar acuerdos superadores entre los niños en un marco de cooperación; devuelve la responsabilidad de leer, escribir y tomar la palabra; convalida los conocimientos elaborados...

Al mismo tiempo es importante considerar la diversidad de sujetos en la clase. Esto supone aceptar el aula y la escuela como espacios en donde coexisten alumnos que tienen historias de vida, procedencias e identidades sociales diferentes, que han desarrollado distintas experiencias formativas y que se encuentran en diferentes estados de conocimiento según las posibilidades de interacción con los objetos culturales.

Contemplar estas diversidades al organizar la enseñanza supone brindar oportunidades para que todos los alumnos puedan disponer del lenguaje oral y escrito en el marco de proyectos personales y compartidos, sin que el uso de la lectura, la escritura y el discurso oral se conviertan en obstáculo ante sus deseos y necesidades. Para ello, es importante presentar y desarrollar prácticas de lectura, escritura y oralidad que resultan poco conocidas en su comunidad de pertenencia y además, visitar y profundizar otras que ya son de uso frecuente, convirtiéndolas en objeto de reflexión; proponer situaciones desafiantes para todos en donde resulte “inevitable” leer, escribir y participar en intercambios orales en circunstancias claras de comunicación; planificar situaciones de enseñanza en donde todos

los niños comparten la misma tarea –siempre que suponga un desafío para todos- y al mismo tiempo, prever situaciones e instancias de trabajo específicas para contribuir al avance de quienes necesitan intervenciones más intensas y cercanas que las que pueden tener lugar en el interior de su grupo escolar. Se trata entonces, de recuperar la diversidad del aula como una fortaleza para la enseñanza con la responsabilidad compartida por todo el equipo docente de la institución, confrontando así con la concepción escolar fundante de que todos los niños aprenden lo mismo y al mismo tiempo.

Continuidad

Es también responsabilidad de la escuela mantener la continuidad de la enseñanza para brindar oportunidades a los alumnos de reelaborar los conocimientos. Por un lado, garantizar la continuidad supone sostener la diversidad de situaciones a lo largo del año escolar. Así, los alumnos tienen posibilidades de enfrentarse con problemas similares vinculados con la lectura, la escritura y los intercambios orales y resolverlos cada vez con mayor profundidad. Por ejemplo:

- ✓ Para comprender que una misma historia proveniente de la tradición oral puede ser relatada de manera muy diferente sin variar su argumento no alcanza con leer o escuchar un cuento. Es necesario haber leído y escuchado muchos cuentos de la narrativa tradicional y varias versiones de la misma historia. Del mismo modo, para descubrir la musicalidad y la fuerza expresiva del lenguaje en la poesía es ineludible leer y escuchar muchos poemas y otros textos literarios en donde es posible reencontrarse con el juego musical y el efecto estético de las palabras (canciones, coplas, fragmentos de cuentos).
- ✓ Para reparar en la organización del texto y el léxico específico que se emplea para producir una nota de enciclopedia sobre un tema de estudio, se requiere leer y escribir diversas notas del mismo género, con distintos propósitos y destinatarios, acerca de variados temas del mundo natural y social y en diversas circunstancias, de modo que cada situación constituya un desafío diferente para pensar las diversas respuestas ante problemas similares.

- ✓ Para entender al otro y considerar sus intereses –incluso cuando son opuestos a los propios- ante un conflicto entre varios grupos de alumnos -por ejemplo, el uso del patio en el recreo- son prácticas que requieren descentración progresiva del punto de vista y por ello, es necesario instalarlas y reactivarlas ante diversos conflictos que se deban resolver de común acuerdo entre los interesados teniendo en cuenta el punto de vista de todos los involucrados.

Ahora bien, continuidad de situaciones no significa repetir o proponer lo mismo sino visitar situaciones similares –escuchar leer cuentos, leer una novela por capítulos, reescribir un cuento, prologar una antología, seguir una noticia de interés, participar en intercambios orales...-pero diferentes- en distintos contextos comunicativos, con otros materiales de lectura, acerca de otros temas, profundizando en determinadas prácticas... - hasta que los niños puedan manifestar progresos como lectores, escritores y oyentes/hablantes.

Asimismo, es importante resguardar la continuidad institucional, decisión pedagógica y didáctica que supone planificar acciones conjuntas entre docentes del mismo ciclo y entre ciclos para organizar la enseñanza de las prácticas del lenguaje. Por ejemplo: las situaciones de lectura a través del docente son imprescindibles para garantizar el acceso de los alumnos al mundo de la cultura escrita. Por ello -aunque los niños hayan logrado una lectura convencional- es importante sostener estos encuentros a lo largo de toda la escolaridad. Así, el maestro sigue leyendo textos más complejos de aquellos que los alumnos leen por sí mismos o los que resultan poco elegidos espontáneamente por ellos; textos sobre una temática, un autor o un género novedoso para el grupo de lectores, textos conocidos cuya relectura resulta oportuna para profundizar intercambios, textos de estudio que le interesa discutir a fondo con sus alumnos... Del mismo modo, es importante que los equipos docentes acuerden criterios de selección de materiales de lectura que posibiliten construir múltiples itinerarios en el marco de la biblioteca del aula y sostener diversidad de voces y estructuras narrativas y poéticas a lo largo de la escolaridad. Así, vale la pena discutir y consensuar qué textos literarios se leerán desde del 1er. año de la UP hasta 6to. año, cuáles

son las obras que sería deseable que se leyeran al finalizar cada ciclo, cómo garantizar la diversidad de autores, géneros y temáticas en toda la escolaridad, qué recorridos de lectura se pueden desarrollar, cuáles se pueden reiterar y con qué propósitos lectores...

Simultaneidad

Organizar diversas situaciones con continuidad supone también programar la simultaneidad. Así, en un mismo período –una jornada, una semana, un bimestre- coexisten y se articulan diversas situaciones de lectura, escritura y oralidad. Por ejemplo, mientras pequeños grupos localizan fichas de títulos para registrar el préstamo de libros de la biblioteca del aula, otros grupos de niños revisan los epígrafes de una galería de personajes en el marco de un proyecto en torno a la lectura de cuentos.

También, la simultaneidad puede plantearse entre diferentes modalidades organizativas. En este sentido, mientras en el aula se desarrolla un proyecto relativamente prolongado –por ejemplo, producción de un cancionero para la familia u otros niños de la escuela–, el docente puede destinar también un módulo semanal a continuar con la lectura de cuentos y otro módulo para explorar, intercambiar y prestar libros en el marco del funcionamiento de la biblioteca del aula.

Progresión

Para que las situaciones promuevan avances en los aprendizajes de los niños como lectores, escritores y hablantes/oyentes es imprescindible atender también al criterio de progresión, es decir, garantizar que las situaciones planteen un nivel de complejidad creciente. Por ejemplo: al desarrollar situaciones de lectura por sí mismo en los primeros años de la escolaridad, se propone avanzar desde situaciones de lectura en las que los alumnos conocen el contenido y la forma de los textos a situaciones de lectura en donde los alumnos cuentan con menos información previa de los textos. Es decir, progresar desde situaciones de lectura de canciones, coplas o fragmentos célebres de cuentos que se saben de memoria

–en donde el problema que enfrentan los alumnos es decidir dónde dice algo que se sabe que dice o bien, identificar qué dice en determinado fragmento- y también desde situaciones de diferentes listas en donde el desafío consiste en decidir cuál es cuál- a situaciones de lectura de pasajes relevantes de un cuento, novela u obra de teatro, el epígrafe de una noticia, una nota de enciclopedia sobre un tema que se está estudiando... en donde el desafío lector consiste en dilucidar qué dice un texto en función de propósitos lectores y conocimiento del autor, del género y del tema para precisar anticipaciones. Se trata de avanzar desde situaciones de lectura que requieren mayor contextualización en las condiciones didácticas hacia situaciones más cercanas a las que se desarrollan fuera de la escuela para que los alumnos logren una creciente autonomía como lectores.

El criterio de progresión es uno de los más complejos de considerar a la hora de planificar la enseñanza porque lo que es desafiante para algunos alumnos puede no serlo para otros en relación con las experiencias formativas y oportunidades de interacción con la cultura escrita dentro y fuera de la escuela. Se trata entonces de establecer algunos indicadores de avance de los aprendizajes en cada tipo de situación en relación con los puntos de partida de los alumnos y las condiciones en que se ha desarrollado la enseñanza. Así, por ejemplo:

- ✓ Si en las etapas iniciales de la alfabetización se ofrecen frecuentes oportunidades para que los alumnos escriban por sí mismos con distintos propósitos -para agendar títulos, registrar el préstamo de libros, producir distintas listas, rótulos o referencias, tomar notas de datos significativos de textos leídos y comentados en clase-; si se les permite interactuar con diversas fuentes de información disponibles en el aula - nombres propios, nombres de los días de la semana y meses del año, bancos de datos, agendas de lectura, calendarios, etc.- ; si se brindan oportunidades para que pongan a prueba sus hipótesis acerca del sistema de escritura y las confronten con las de sus compañeros y con las escrituras estables del aula, entonces es posible que al escribir comiencen a seleccionar las grafías más próximas a lo convencional, controlando sus propias escrituras y coordinando de manera cada vez más ajustada los aspectos cuantitativos y cualitativos, ampliando y empleando con mayor pertinencia el repertorio de grafías conocidas.

- ✓ Si en las etapas posteriores a la alfabetización se ofrecen frecuentes oportunidades para que los alumnos avancen como lectores poniendo a su disposición diversidad de materiales de lectura; si se los alienta a acudir a los libros de consulta en contexto de estudio, explorar índices de enciclopedias para localizar información, recurrir a la consulta cuando se cuenta con conocimientos sobre el tema, seleccionar la modalidad de lectura en función de los propósitos lectores y características de los textos que informan – explorar rápidamente o leer en forma detenida, saltar partes o leer minuciosamente, releer el texto o limitarse a la primera lectura, leer el texto completo o interrumpir la lectura para retomarla después...-; si se organizan situaciones de intercambio para que resuelvan cooperativamente los problemas que deben afrontar al interpretar textos informativos, entonces aprenderán a estudiar en forma cada vez más autónoma, buscando información y seleccionando la más pertinente en función de los propósitos planteados, profundizando la lectura, controlando la propia interpretación, resolviendo dudas basándose en el contexto, recurriendo a los escritos de trabajos -notas, subrayados, cuadros- para relevar datos leídos.
- ✓ Si se ofrecen frecuentes oportunidades para que los alumnos participen en diversas situaciones de intercambio –informales y en otras con mayor grado de formalidad-, tendrán posibilidades de escuchar atentamente las opiniones de sus compañeros, expresar su acuerdo o desacuerdo, defender su postura con argumentos, adecuar el registro a la situación y a los interlocutores; podrán relatar un hecho vivido, leído o escuchado a un grupo de personas conocidas –amigos, compañeros y docentes de la escuela- y también a un auditorio más amplio, seleccionando y jerarquizando la información, intentando captar el interés, adecuando la comunicación al tiempo disponible, a los propósitos y a los oyentes; podrán incluirse en situaciones comunicativas cada vez más amplias, empleando tanto el léxico familiar como el vocabulario más específico o más vinculado con la ciencia, el arte y la tecnología, ajustándolos en función del propósito comunicativo.

En síntesis, es necesario planificar la enseñanza de las prácticas del lenguaje en el año, ciclo y toda la escolaridad de manera que los alumnos puedan participar en la mayor *diversidad* de situaciones posibles, sostener su *continuidad* a lo largo del tiempo, programar la *simultaneidad* de las situaciones y plantear una *progresión* de las mismas para promover avances en los alumnos como lectores, escritores, hablantes y oyentes.

Esta compleja labor supone la responsabilidad de cada docente frente a su grupo escolar pero al mismo tiempo se produce en condiciones institucionales a través de un trabajo reflexivo y compartido con los docentes de cada ciclo y con los equipos de conducción. Planificar en conjunto la enseñanza y analizar las diversas propuestas didácticas que se desarrollan en el tiempo escolar fortalece la enseñanza y al mismo tiempo permite asumirla como una responsabilidad cooperativa.

Ejemplos de Planificaciones

En el anexo que acompaña este documento presentamos planificaciones anuales que intentan ejemplificar algunos recorridos didácticos desde la perspectiva de enseñanza y aprendizaje sostenida en el Diseño Curricular. Ninguna de las planificaciones se propone como modelo a seguir sino como una posibilidad entre otras, con ventajas y desventajas específicas.

Invitamos a analizarlas con el propósito de brindar una ayuda para que cada equipo docente organice la enseñanza de las prácticas de lenguaje a partir de los criterios didácticos desarrollados, en función de los propios contextos sociales y culturales y en beneficio del aprendizaje de sus alumnos.

Bibliografía consultada

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>

DGC y E (2009), *La planificación desde un currículum prescriptivo* Subsecretaría de Educación. Dirección Provincial de Planeamiento. Disponible en:

http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/direccionprovincialplaneamiento/destacadoplanificacion/planificacion_institucional_y_didactica.pdf

KAUFMAN, A.M y RODRIGUEZ, M.E. (1996), *La escuela y los textos*. Buenos Aires, Santillana.

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>

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

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

NEMIROVSKY, M.(1999), *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito...y temas aledaños*. México, Editorial Paidós.