

Clase virtual N° 16

Planificación y evaluación en el Segundo Ciclo

Autor: María del Pilar Gaspar, equipo de Áreas Curriculares. Lengua

Introducción

En esta, nuestra última clase del módulo 4, y también la última referida específicamente al área de Lengua, retomaremos dos temas sobre los que ya reflexionamos: la planificación de la enseñanza y la evaluación de los aprendizajes de los alumnos en el Segundo Ciclo.

En este sentido, les proponemos revisar en las clases 10 y 11 los siguientes temas: el problema de la planificación como género del control de la tarea docente y las alternativas para considerarla como un relato o como un viaje; la dificultad de las grillas como formato para la planificación anual, las estructuraciones menores de un año escolar: proyectos, secuencias, itinerarios.

En cuanto a la evaluación, resaltamos en primer lugar el título de la clase 11, "Evaluar para enseñar". Con él señalamos el hecho de que la evaluación tiene como propósito no solo conocer y valorar los avances de los chicos en la construcción de saberes, determinar cuáles de ellos son los más y menos logrados por el grupo y por cada chico en particular, sino también, y en función de ello, reflexionar acerca de la enseñanza misma. Esta reflexión debería guiarnos acerca de cómo la enseñanza potencia los aprendizajes de los alumnos o no, y, por tanto, puede convocar a implementar estrategias de enseñanza alternativas.

Con estos horizontes generales en mente, aquí les propondremos revisar el tema de la planificación y la evaluación en Segundo Ciclo. En general, a lo largo de la clase, haremos foco en el desarrollo de la escritura, tema que si bien se ha presentado transversalmente a lo largo de todas las clases, no ha contado en este módulo con una clase específica.

Problemáticas de la planificación en Segundo Ciclo

En la clase 10 habíamos analizado algunos fragmentos de grillas correspondientes a planificaciones anuales. Observamos cómo las estructuras a partir de las que suelen formularse esas grillas traen bastantes problemas a la hora de "distribuir" a lo largo

del año los contenidos de enseñanza. Sin embargo, también reconocimos la necesidad de contar con un material de base para el trabajo, que, pensamos, podría tener la forma de un relato. Esta idea se basa en la simple posibilidad de que un maestro comunique, a grandes rasgos, aquellos aspectos centrales de su trabajo y tenga en mente algunos propósitos de orden muy general que quiere lograr:

Este año vamos a iniciarlo con un proyecto para conocer a un autor y escribir un folleto sobre su obra, para dejar en biblioteca (se va a hacer un folleto entre todo el grado). Ya elegimos a Gustavo Roldán. Para eso vamos a leer "Sapo en Buenos Aires" y una gran cantidad de cuentos escritos por él. Mientras leemos el libro y los cuentos, vamos a escribir diálogos con los personajes de Sapo y para trabajar descripción, vamos a estudiar un poco sobre los animales del monte chaqueño y vamos a escribir sus descripciones. También vamos a leer biografías y autobiografías de Roldán, y luego con los datos que aparecen, se va a proponer una escritura que integre los datos presentes en todas.

Después, vamos a volver sobre la narración entremezclando literatura y textos no literarios. Se trata de estudiar más sobre las biografías y de escribir biografías truchas¹. Es un trabajo más corto, para repasar algo de narración antes de realizar un proyecto sobre cuentos populares, en el que los chicos van a terminar escribiendo una nueva versión de uno de los cuentos leídos.

Al final del año vamos a leer una novela, para que los chicos puedan leer una con las docentes, y vamos a repasar con ella algunos conceptos de la narración, pero con un texto extenso. Seguramente será *Los Superfósforos*, que es la que hace dos años estamos leyendo con los chicos de cuarto.

A lo largo de todo el año trabajamos con ortografía y gramática. Para eso, tomamos como referencia un libro de ortografía y un manual escolar, en que los temas de gramática aparecen todos juntos.

Silvia, maestra de 4º grado

Antes de pensar la planificación o tal vez al mismo tiempo, primero releo el diseño y algo de los NAP. Luego pienso qué quiero repetir del año anterior, en caso de tener el mismo grado, y qué me gustaría cambiar, por cansancio o porque no resultó lo esperado.

Este año, por ejemplo, decidí empezar con la lectura de *Charlie y la fábrica de chocolate* y la realización del proyecto de "Los diarios nunca vistos de los ganadores del billete dorado". Dado que este proyecto de escritura abarca mucho tiempo, tanto de escritura, como de revisión y realización de versión final, este sería el proyecto de la primera mitad del año. A continuación, voy a trabajar con texto argumentativo en relación con Ciencias Sociales, para trabajar la postura de los unitarios y los federales.

Luego de las vacaciones me propongo trabajar con el género policial, comenzando con la lectura de diversos cuentos y luego de dos novelas: *El Último Espía*, de Pablo de Santis y *El camino de Sherlock*, de Andrea Ferrari. Ambos libros fueron provechosos el año anterior, continúan con una narración en primera persona, tal como la escritura de los diarios, lo que permite realizar

¹ Por biografías "truchas" Silvia se refiere a las biografías de personajes imaginarios. La denominación de "truchas" imita el título de una sección de la ya desaparecida revista para niños *AZ diez*, en que muchos autores de literatura para niños presentaban una en cada número, jugando con nombres de personajes. Para nuestra alegría, Silvia Schujer, en el reciente *El muy magnífico Felipe G. Rey y otras vidas y lustres* (editorial Sudamericana) presenta estas biografías (creemos que varias fueron publicadas originalmente en la revista), con personajes tales como: Chiquita di Minuta, Nito Carlos Timones y Benemérito Doctor Walter Mómetro.

algunas reflexiones acerca de los narradores a lo largo de la lectura. A su vez, también motivaron la lectura en los chicos y permitieron trabajar tanto el género policial como textos no ficcionales, tal como la noticia periodística. Entonces además de trabajar el género policial también trabajaré sobre los periódicos como textos no ficcionales y en especial con la noticia periodística, como proyecto de escritura.

Para el último bimestre, me propongo trabajar con variedades textuales como la carta, la entrevista, la autobiografía, el diario íntimo y el testimonio en relación con el tema que trabajaremos en Ciencias Sociales: la inmigración. A su vez, también trabajaremos con textos informativos acerca de las variedades lingüísticas.

Durante todo el año trabajo con temas de gramática y reglas ortográficas distribuidas a lo largo de los bimestres tratando de articularlos lo máximo posible con los proyectos y las lecturas realizadas. Esto último no es nada fácil y no siempre se logra. Pero, por ejemplo, de a poco algunas cuestiones gramaticales van siendo utilizadas y pensadas a la hora de revisar las producciones escritas. Los problemas que suelen aparecer tienen relación con la escritura, la posibilidad de escribir textos con cohesión y coherencia, por lo que esta tarea es fundamental en el trabajo cotidiano, la escritura y revisión de textos toma gran cantidad de horas de lengua. A su vez también la comprensión genera dificultades por lo cual la inclusión de diversidad de textos junto a la reflexión sobre los mismos genera mayores posibilidades de acercamiento y comprensión.

Tatiana, maestra de 6º grado

Ahora bien, la planificación anual se enlaza también con la institucional. Si los géneros (literarios y no literarios) son organizadores potentes, un aspecto a tener en cuenta es cuáles son aquellos sobre los que se pone énfasis en cada grado. Como vimos, las editoriales que producen libros de texto tienden a resolver este tema: distribuyen los géneros en los diferentes manuales del Ciclo con un criterio propio. Sin embargo, también vimos que esta distribución tiene sus problemas, pues considerar un abordaje profundo de un género requiere leer muchos textos enmarcados en él (y no solo los dos textos que habitualmente se incluyen en los capítulos de los manuales). Por otra parte, las decisiones institucionales respecto de los géneros a abordar en cada grado no alcanzan para definir, a grandes rasgos, una estructuración del Área en el Ciclo, sino que es necesario plantearse otros interrogantes: ¿para qué se abordan los géneros literarios, por ejemplo? ¿Solo con el fin de que los niños los conozcan? ¿O también porque los géneros presentan ciertas regularidades que permiten desarrollar otros saberes, sobre el mundo, el lenguaje y uno mismo? ¿Hay géneros más complejos que otros, lo que permitiría pensar que hay algunos más propios del 4º grado y otros que deberían abordarse hacia el 6º? ¿O en realidad, hay textos particulares, enmarcados en distintos géneros, que son más complejos? ¿La progresión se determina solo por las características de los textos, o también por su modo de abordaje, por el tipo de interrogantes que se les plantean en el aula? ¿Hay géneros que solo se abordarán

en la lectura, en tanto que otros serán estudiados en profundidad, para también proponer proyectos de escritura enmarcados en él?

La planificación en Segundo Ciclo presenta, además, otras cuestiones específicas sobre las que es necesario preguntarse: ¿cuál es el lugar de la reflexión sobre la Lengua y los textos en la planificación? ¿Cuáles de los saberes se constituirán en secuencias específicas, con un desarrollo relativamente extenso, y cuáles se retomarán o se presentarán de modo menos graduado o especificado, solo con miras a la comprensión, interpretación y escritura? ¿Qué tiempo y por tanto con qué profundidad se desarrollan situaciones sobre textos de no ficción? Esos textos de no ficción, ¿cómo se seleccionan: en relación con textos y saberes que los chicos estén desarrollando en otras áreas o que apunten a cuestiones específicas de Lengua? ¿Solo Lengua asume el desafío de enseñar a estudiar, o es un tema transversal a las áreas, y por tanto es necesario pensar cómo se trabajan diferentes aspectos en las distintas áreas? ¿Cuál es el rol de Lengua cuando los proyectos institucionales apuntan a un desarrollo de los chicos como estudiantes?

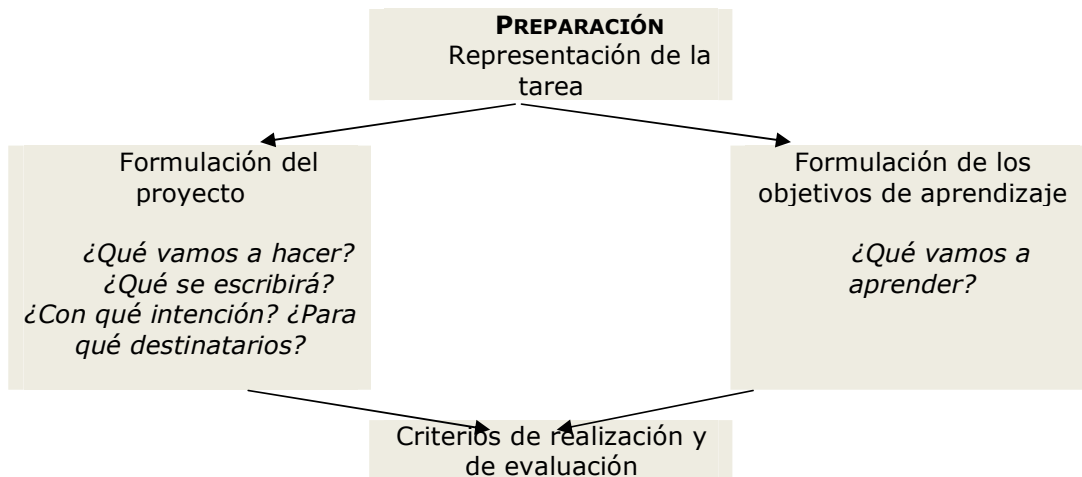
Estas son algunas preguntas a considerar y los problemas a resolver cuando pensamos la planificación anual en Segundo Ciclo en el Área, cuestión que requiere, además, una "ingeniería" con tintes particulares en las escuelas en que distintos maestros asumen las distintas áreas escolares (en general, dos maestros), y también en los plurigrados, en que un solo maestro tiene a su cargo el Segundo Ciclo o todos los grados de la escuela primaria. En cuanto a las escuelas en que los maestros se dividen por áreas nos referimos a los acuerdos necesarios sobre el abordaje de textos de no ficción y del estudio. En las escuelas con plurigrados, a la necesidad de que el maestro considere qué aspectos de su planificación serán comunes a todos los grupos pero al mismo tiempo diferenciar niveles de alcance específicos (por ejemplo, variando consignas o considerando con más énfasis la cuestión de la autonomía), y cuáles necesitan una gradualidad particular y por tanto es necesario especificar no solo alcances para los contenidos, sino también temas específicos por grado o grupo.

Así las cosas, y dada, además, la alta variabilidad de puntos de partida de los chicos que cursan el Segundo Ciclo, nos interesa focalizar algunos de estos problemas para pensar alternativas que, entendemos, colaboran para pensar junto con los maestros el plan de trabajo anual. En principio, creemos que lo más importante es que este plan requiere considerar diferentes experiencias de lectura y escritura, así como proyectos tendientes al desarrollo de la comprensión y producción de géneros discursivos orales (por ejemplo, las entrevistas y la exposición oral).

Proyectos

Si bien no todas las unidades menores del plan requieren tener la forma de **proyecto**, es interesante, en lo posible, plantear al menos dos en el año cuyo producto sea escrito y al menos uno cuyo producto final se relacione con la oralidad. Por ejemplo, para 4º grado se puede proponer un proyecto de escritura de versión de un cuento popular, otro referido a la creación de una nueva aventura para un personaje de una novela leída, y un proyecto de oralidad, en el que los niños expondrán lo que aprendieron sobre un tema. Cada uno de estos proyectos requiere múltiples lecturas, escrituras e intercambios orales, por supuesto.

Entre los múltiples componentes que diferentes autores proponen para el diseño de proyectos dentro del Área, nos parece oportuno retomar la propuesta de Camps (2003), porque permite considerar categorías esenciales y no se excede en cuestiones técnicas de diseño. Camps plantea un esquema de tres etapas en la planificación: preparación, realización y evaluación. Veamos cada uno de esos tres momentos:



La *formulación del proyecto*, en términos de lo que se va a hacer, requiere plantear algunos aspectos de la situación retórica: qué se va a escribir (enmarcado en qué género) y para quiénes (los destinatarios). En cuanto a la *formulación de los objetivos de aprendizaje*, se trata de incluir un conjunto de objetivos que puedan ser evaluables (es decir, mensurables al concluir el proyecto). Ambos dan como saldo un conjunto de criterios para la realización y evaluación del proyecto. Es posible, por supuesto, modificar estos objetivos a medida que el proyecto avanza, pero en principio, es necesario contar con los principales previamente delineados.

Por otra parte, todo proyecto requiere *una justificación*: por qué resulta importante su desarrollo, es decir, cuáles son las características del producto final o los textos que se van a leer, es decir aquello que los hace particularmente potentes para los aprendizajes de los chicos, por qué se delinea un cierto alcance para ese producto final, por qué tiene determinadas etapas y no otras. Veamos un ejemplo de la etapa de preparación en un proyecto organizado durante un curso de capacitación por maestros de 4º grado:

Proyecto: Cuentos que cuenta la gente de aquí y de allá

¿Qué se hará? Los chicos construirán su propio libro de lectura de cuentos populares con fotocopias de los cuentos leídos, y adaptarán uno (a elección de ellos, en grupos) al lugar y época en que viven.

¿Con qué intención? Para llevarse el libro a las casas, y leerlo cuando tengan ganas.

¿Para qué destinatarios? Para ellos mismos y sus familias, porque en sus casas no tienen libros.

Justificación

Los cuentos populares, como su nombre indica, son cuentos del pueblo, aquellos que la gente se fue contando de generación en generación, de boca en boca.

Algunos de esos cuentos fueron escritos y es así como nos llegan hoy en día; otros, nadie los escribió aún.

Los cuentos populares suelen tener como tema la superación de las adversidades mediante hechos o seres sobrenaturales o mediante la astucia del protagonista. Pero siempre tratan acerca de cómo el bien vence y el mal es castigado.

Su estructura es simple (hay un conflicto central), sus personajes son tipos (pocas descripciones), la acción avanza rápido y suele haber muchos diálogos.

Como los chicos comenzaron cuarto grado escribiendo textos con muchos problemas, y leyendo con escasa fluidez, vamos a trabajar estos cuentos que, al ser simples, van a ayudarlos a organizar sus narraciones y a leer mejor.

Contenidos

Características de los cuentos populares.

Esquema narrativo (marco: espacio, tiempo, personajes; conflicto; resolución).

Secuencia narrativa (núcleos narrativos).

Segmentos descriptivos y segmentos dialógicas.

Puntuación: punto y seguido, punto y aparte, coma enumerativa, signos de interrogación y exclamación, dos puntos y raya de diálogo para el discurso directo.

Ortografía de las palabras presentes en los cuentos y de palabras sobre los cuentos populares.

Uso de conectores temporales.

Este proyecto fue formulado sin considerar que los niños podrían tener computadoras personales. Seguramente, con la presencia de estos nuevos recursos, la antología producida podría tener un formato alternativo, ya sea evitando el uso de fotocopias o con un producto final en formato virtual, por ejemplo, un blog.

Con respecto a las *etapas de realización del proyecto*, en principio es necesario indicarlo a grandes rasgos (es decir, cuáles son los grandes propósitos y momentos del proyecto). Sigamos con el mismo ejemplo para ilustrar estas etapas:

Etapas

Etapas 1: Lectura y cuestiones generales sobre los cuentos populares Itinerario de lectura de 3 cuentos.

Cuando se termina de leer cada uno:

- Indicar en el planisferio el lugar donde se contaban y marcarlo en el mapa del libro de cuentos.
- Listar los personajes del cuento.
- Armar la carátula para cada cuento: colocar el título, entre paréntesis el lugar, dibujar los personajes, colocar epígrafes para cada dibujo (nombre y quién es en la historia).
- Pegar el cuento en el libro.

Etapas 2: Lectura y renarraciones de otros 3 cuentos. Se incluyen las mismas partes en el libro, pero en lugar de pegar los cuentos, se van a incluir las renarraciones

- Primer cuento: renarración colectiva.
- Segundo cuento: renarración en grupos.
- Tercer cuento: renarración individual.

Etapas 3: Adaptación: en grupos, los chicos eligen uno de los cuentos leídos y lo cuentan como si la historia pasara en nuestro barrio.

En el apartado "Enseñar Lengua en el segundo ciclo", bajo el título "En relación con la escritura" de los NAP. *Cuadernos para el aula*. Lengua, de 4º, 5º y 6º grados, se presentan los propósitos didácticos de las diferentes formas de agrupamiento para la escritura: colectiva, grupal e individual.

Ahora bien, para que un proyecto sea viable, para encarar mejor la gestión de las diferentes sesiones que lo integran y para contar con una variedad de alternativas, considerando además cuáles son los saberes que efectivamente se ponen en juego, se requiere también una planificación más detallada de las distintas situaciones de enseñanza, que puede tener todos los componentes clásicos (objetivo, contenido, actividad, materiales, tiempo y modos de agrupamiento). En lo posible, esta planificación se realiza al iniciar el proyecto (porque permite analizar la viabilidad de la propuesta general y la posibilidad de abordar los contenidos previstos: hay una tendencia a exagerar la enumeración de contenidos o a no especificar su alcance, y al ponerlos en sucesión se ve que son excesivos). Sin embargo, no solo es posible ajustarla posteriormente, como sabemos, sino también ir planificando cada parte sucesivamente a medida que se va desarrollando el proyecto, dado que su propia realización supone ir evaluando los logros, lo que es necesario revisar, lo que es necesario volver a trabajar. Para seguir con nuestro ejemplo, a continuación presentamos a modo de zoom una parte de la planificación,

de la segunda etapa, referida a la primera renarración del primer cuento (es decir, la renarración colectiva):²

Fecha	Objetivos	Actividades	Organización	Materiales
Lunes	Identificar los núcleos narrativos y entender qué son	Lectura del cuento Renarración oral. Mientras tanto, entre todos se van eligiendo cuáles van como núcleos narrativos y los escribimos en el afiche. Releemos los núcleos para ver si funcionan bien.	Entre todos	Cuento: “La mesa, el burro y el bastón” (<i>Cuentos de todo el mundo</i>) Papel afiche y marcador
Tarea para casa	Saber más sobre el lugar del cuento	Leer la biografía de los hermanos Grimm y marcar en la línea de tiempo cuándo nació y cuándo murió cada uno. Buscar dónde está Alemania, pintarla en el planisferio y escribir el nombre del país.		Fotocopia de las biografías de los hermanos Grimm
Miércoles	Usar los núcleos narrativos para renarrar	A cada chico le toca un núcleo narrativo. Cuentan el cuento sin “pisar” el del compañero que sigue. Decidimos entre todos cómo juntamos los núcleos en párrafos y lo marcamos en el afiche. Entre todos, escribimos la renarración del cuento, respetando los párrafos que decidimos. La revisamos.	Entre todos	El cuento Afiche con los núcleos narrativos Otro afiche para escribir la renarración
Tarea para casa	Recordar los personajes de la historia	Armar la carátula del cuento en el libro de lectura: escribir el título, hacer los dibujos de los personajes y escribir los epígrafes.		Cuaderno del libro de lectura, cartuchera.
Jueves	Encontrar palabras difíciles	Con la hoja del cuento que les tocó, buscan 5 palabras tramosas ³ . En el pizarrón, escriben al dictado las palabras tramosas que eligió otro grupo. Las corregimos y las pensamos. Escribimos la lista con todas las palabras difíciles en las carpetas.	En grupos Entre todos	Una fotocopia de cada hoja del cuento.

² Cabe señalar que este plan fue formulado por un equipo de cuatro docentes que trabajaban conjuntamente, y en una instancia de asesoramiento grupal en el marco de un proyecto de capacitación, por lo que se trata de un ejemplo y no de una prescripción respecto del nivel de especificidad que se puede esperar en una carpeta didáctica.

³ Por “palabras tramosas” las maestras se refieren a aquellas que presentan desperfectos de paralelismo. Esto implica poner a los chicos en situación de interrogarse sobre con qué letras es posible dudar. En lo posible, es interesante que con estas listas de palabras se realice alguna sesión de reflexión que les permita reflexionar acerca de por qué algunas de esas palabras se escriben como se escriben. Por ejemplo:

Tarea para casa	Estudiar las palabras difíciles	Estudiar las palabras de la lista y practicarlas, dictándose a sí mismos.		Lista de palabras difíciles.
Viernes	Revisar el texto para agregar conectores Ver si incorporaron la ortografía	Hacemos entre todos una lista de conectores temporales. Releemos algunos cuentos para buscar otros. Separamos entre conectores que sinónimos de “después” y conectores que indiquen cuánto tiempo pasó. Releemos la renarración y agregamos conectores. Buscamos los lugares donde los personajes hablan. Recordamos la raya de diálogo. Separamos con rayitas dónde van las rayas. Pasar en limpio el cuento en el libro de lectura, separando bien los diálogos. Dictado de las palabras estudiadas.	Primero en grupos, después entre todos. Primero lo piensan en grupo, después lo escribimos entre todos. Cada uno.	La primera versión de la renarración.
Tarea	Leer fluidamente y con entonación	Practicar la lectura de la renarración.		

Seguramente con el uso de computadoras personales, muchas de las tareas de ejercitación en el hogar pueden sostenerse con este recurso. En cuanto al abordaje de la ortografía, los programas clic son un buen recurso.

En relación con las actividades para realizar en el hogar, sabemos que forman parte de la tradición escolar, aunque cabe destacar que en los últimos años hay un fuerte abandono de su presencia diaria. Sin embargo, resulta interesante analizar su interés por dos motivos: algunas habilidades básicas del área requieren ciertas situaciones de entrenamiento personal que los niños pueden realizar de manera autónoma y que no necesitan la supervisión del adulto (al menos, mientras se realizan). Por otra parte, frente a los desafíos que plantea la escuela secundaria, en que se espera que los chicos tengan ciertos hábitos de estudio, las tareas escolares constituyen un precedente importante, pues permite a los chicos planificar un tiempo en el hogar destinado a volver sobre lo trabajado en el aula. Sin embargo,

si encuentran la palabra “burrada”, ver su relación con “burro”, y encontrar que al ser palabras de la misma familia, se escriben con B. Otro ejemplo; si encuentran una palabra derivada con un sufijo como –oso, buscar otras que también lo tienen para encontrar la regla.

cabe señalar que las tareas deben contemplar también las condiciones de vida de los niños: no es lo mismo realizar los “deberes” en el cuarto propio, que en una casa en que la familia cuenta con uno o dos cuartos para todas las actividades cotidianas, ya que la concentración necesaria para trabajar con tranquilidad es mucho más difícil de lograr. Por otra parte, es necesario revisar qué cuestiones pueden constituirse como “tarea escolar” y cuáles requieren realizarse en el aula:

Dado que las tareas escolares constituyen un momento de trabajo autónomo, es evidente que los “deberes” no pueden involucrar un tipo de trabajo que presuponga saberes que el niño no domina, esto es, que no puede realizar de manera autónoma. Las tareas que exceden las posibilidades de los niños o que no presentan ningún desafío no favorecen los aprendizajes. Aquellas que son demasiado difíciles son vividas como una situación ingrata: algunos niños en mejores condiciones les solicitan ayuda a sus padres, hermanos u otros adultos o niños de su entorno (pero no todos tienen esta posibilidad), otros piensan que el problema está en ellos y se sienten frustrados. De esta manera, es necesario que antes de solicitar una tarea extra clase el docente evalúe si el grupo de alumnos a su cargo está en condiciones de realizarla con *un grado de esfuerzo razonable*. Esto no implica que las tareas extra clase sean repeticiones mecánicas de lo trabajado en clase, sino más bien que deben ser el resultado de una consciente evaluación del contenido involucrado, del grado de apropiación de los niños respecto de este y de la complejidad de la tarea solicitada.

Cortés, M. y M. P. Gaspar (2002: 5)

Actividad opcional

Les proponemos revisar una propuesta diseñada por Tatiana, la maestra de 6º grado cuyo relato leímos al comienzo de la clase. Se trata de un fragmento de uno de los proyectos que presenta en ese relato. Luego de la lectura, responda:

1. Siguiendo el esquema presentado más arriba, respecto de las fases de preparación y realización de un proyecto: ¿Qué información contiene este plan relatado? ¿Qué aspectos aún no están delimitados en este escrito?
2. Desde su rol de capacitador: ¿Qué aportes realizaría en términos de colaborar con la docente para lograr mayor especificación en su plan de trabajo?

Proyecto de escritura a partir de *Charlie y la fábrica de chocolate*

Durante el transcurso de este proyecto, los chicos leen tanto en clase como en su casa los distintos capítulos de la novela *Charlie y la fábrica de chocolate* (Roald Dahl). A medida que se lee, se realizan distintas actividades en las cuales se trabaja la lectura, la escritura y la oralidad. Se reflexiona sobre la construcción de la historia, el tipo de narrador, cómo relata la historia, el uso de fragmentos descriptivos o narrativos que detienen o aceleran el ritmo de la novela.

Una vez transitado el primer capítulo de la novela se plantea el propósito: la escritura de los diarios secretos de Violet Beauregarde, Veruca Salt, Augustus Gloop y Mike Tevé (los personajes que encuentran el billete y entran a la fábrica, sin contar a Charlie Bucket, el ganador). El grado se divide en cuatro grupos y a cada

uno se le asigna un personaje. Desde la perspectiva del personaje que les ha tocado, los chicos renarran la historia a medida que la vamos leyendo. Antes de comenzar cada sesión de escritura, se piensan entre todos preguntas guía que pueden ampliar y enriquecer los textos. Las sesiones de escritura son cuatro, pensadas para desarrollarse durante cuatro clases de 80 minutos, correspondientes a cuatro momentos clave de la novela:

- El hallazgo del billete.
- La entrada a la fábrica, cuáles eran las sensaciones antes de entrar, al conocer a Willy Wonka y los primeros momentos transcurridos en el interior.
- La entrada al recinto de chocolate y el relato de Willy Wonka acerca de sus obreros, los Oompa Loompas.
- Los sucesos en el lugar donde fueron castigados y la travesía para lograr salir de la fábrica. (Aquí ya no se trata de renarrar sino de inventar, ya que esta información no aparece detallada en la novela.)

Objetivos

Que los chicos logren:

- Recuperar los momentos más importantes de la historia, señalando cuáles de ellos el personaje vivió y de cuáles pudo haberse enterado de oídas.
- Tomar en cuenta los destinatarios. En este caso los destinatarios son las familias, sus propios compañeros y otros adultos de la escuela. Es necesario tomar en cuenta qué hechos y datos deben aparecer necesariamente para que comprendan la historia.
- Decidir cuál va a ser la posición del enunciador. Al ser un diario secreto tener en cuenta la utilización de la primera persona singular para narrar, pensando también qué hechos de los ocurridos durante el transcurso de la historia conocen estos personajes y cuáles no y la necesidad de expresar las distintas impresiones y emociones vividas por cada personaje para darle al texto el tono particular y distintivo de cada uno.
- Revisar de manera grupal el texto que han escrito, intercambiar opiniones y ponerse de acuerdo para alcanzar la versión final, tomando en consideración el contenido global del texto, recurriendo a la novela nuevamente para asegurarse cómo sucedieron los hechos, cuidando que se sostenga el narrador asumido y la concordancia entre el pronombre y los verbos, decidiendo la utilización de discurso indirecto o directo y los signos necesarios y la variedad de verbos introductorios, eligiendo conectores temporales para unificar los distintos fragmentos escritos a lo largo de varias clases, buscar en el libro palabras con las que tengan dudas ortográficas, advertir y eliminar repeticiones innecesarias.
- Comprometerse con su propio trabajo y el de sus compañeros, colaborando para mejorarlos en un clima de respeto y escucha de las distintas opiniones.

La tercera etapa de un proyecto es la **evaluación**. ¿Qué se evalúa? En principio, el proyecto mismo, sus componentes, su viabilidad (si es la primera vez que se implementa), su potencialidad para desarrollar los aprendizajes buscados. Esta evaluación suele tener la forma de notas que se van agregando a la primera formulación mientras se va desarrollando el proyecto, por un lado para ajustarlo en función de lo que va sucediendo y, por otro, para contar con insumos suficientes para su reformulación en/para otro año. En este punto, vale la pena pensar que los proyectos como estos (cuando se los considera sólidos y potentes), no pueden ser

instancias que suceden una sola vez en la vida de una escuela. Cuanto más se apropia el equipo institucional de un proyecto, más aumentan las posibilidades de que una propuesta de enseñanza pase a formar parte de la identidad de la escuela. Por ejemplo, cuando en una escuela se decidió sostener en 5º grado la producción de cuentos de terror y de humor (ver *NAP. Cuaderno para el aula 5*), en 4º la producción de versiones de un cuento popular, y en 6º, el relato de una novela desde la perspectiva de personajes no protagónicos (entre otros proyectos), con el correr de dos años los maestros se sintieron más seguros sobre los temas de esos proyectos, se interesaron por estar atentos a los libros del género que iban encontrando y por estudiar más sobre él, y también fueron encontrando maneras mejores para desarrollarlo con sus alumnos. Por otra parte, el equipo directivo logró contar con herramientas suficientes para asesorar a los maestros nuevos o suplentes. Esto implica, entonces, que la evaluación de un proyecto no es solo tarea de un maestro solitario, sino de un equipo de trabajo liderado por el personal directivo.

El género del terror y su asociación con el humor en la literatura infantil se encuentran desarrollados en una propuesta en: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2007), *NAP. Cuaderno para el aula. Lengua 5*. Buenos Aires: Mecyt, 131-139.

Ahora bien, para evaluar un proyecto como *potente*, es fundamental no solo tomar en consideración cuánto se implicaron los alumnos, sino también y fundamentalmente, cuánto y qué aprendieron. En este sentido, la evaluación de un proyecto supone a la vez volver sobre los objetivos iniciales y sobre los saberes que se proponía enseñar, para evaluar los aprendizajes de los alumnos mediante sus producciones (entendidas en términos de proceso llevado a cabo: evaluación de los borradores en el caso de la escritura, evaluación de la distancia entre los puntos de partida y los de llegada), de pruebas más estructuradas o clásicas sobre algunos temas puntuales, y de su posibilidad de enunciar qué hicieron y qué aprendieron. En este sentido, Camps (2003) propone dos modalidades de evaluación: durante el proyecto y al final de este, y explicita:

“En el momento final en que se evalúa la tarea que se ha llevado a término y lo que se ha aprendido con ella, la evaluación tiene una función muy importante porque permite tomar conciencia de lo que se ha hecho y contribuye, pues, a la recuperación metacognitiva de los procedimientos seguidos, de sus resultados y de los conceptos utilizados.”

Camps, 2003: 44

Para ir concluyendo este apartado sobre los proyectos, tema inagotable en todas las áreas escolares, nos interesa discutir cómo combinar propuestas de abordaje de *textos de ficción y de no ficción*. En algunos casos, los *proyectos* pueden ser específicos de *no ficción*: por ejemplo, los dossiers “El libro”, “Los periódicos” y “Las lenguas” incluidos en los *Cuadernos para el aula* 4, 5 y 6 de Lengua, respectivamente se pueden encarar como material de lectura para producir un libro, un diario o revista escolar, un diccionario de las palabras del lugar o una investigación sobre las lenguas que se hablan o hablaban en la región.

En otros casos, se abordan textos de no ficción para ampliar saberes enciclopédicos (por ejemplo, las biografías de los autores que se están leyendo, las características generales de los pueblos que contaban las leyendas que están circulando en el aula, etc.). Pero tengamos en cuenta que también que en el área de Lengua se leen textos sobre los textos y sobre la lengua, por ejemplo, textos que describen los géneros (las características generales de los cuentos policiales, la historia del teatro, entre otros); y que el tratamiento de esos textos también requiere poner en juego estrategias específicas, tal como hemos visto en la Clase 13. Recordemos que si consideramos la necesidad de hacer visible la enseñanza de la lectura de textos específicos de las áreas escolares, Lengua tiene los propios, que en los manuales también se presentan como altamente sintéticos, excesivamente clasificatorios y por ende, poco transparentes. Es de señalar también que, en contraposición a lo que sucede con algunos temas de las Ciencias Naturales, hay escasos libros de divulgación sobre la lengua y los textos.

Por último, la lectura de textos de no ficción se realiza *a los fines de la escritura*, por ejemplo: para dar mayor verosimilitud a un relato, se escoge un lugar real y se lee mucho sobre él, de manera de que funcione como lugar de la historia de ficción que se va a crear; o se estudian ciertas características de una sociedad para crear una ficción anclada en ese tiempo y lugar.

Se trata, entonces, de separar la ficción y la no ficción (en el sentido de que suponen no solo géneros discursivos y tipos textuales diferentes, sino también y fundamentalmente una particular relación con la “verdad”), pero a la vez de interrelacionarlas, en la medida en que la lectura y la escritura constituyen un todo.

Otras experiencias de enseñanza no enmarcadas en proyectos

Así como los proyectos tienen un inicio, un desarrollo y un final, hay otras experiencias cuya lógica es la de la **sucesión**. Si bien, por supuesto, hay en ellas un desarrollo que tiende a la complejización gradual de los desafíos que se proponen, estas lógicas más cercanas a la sucesión no implican desde el comienzo

tener una representación de la tarea final, porque, efectivamente, no la hay en sentido estricto. Se trata de instalar rutinas, momentos particulares en una semana, en que se aborda, si no un desafío, una propuesta específica que tiene una finalidad didáctica específica. Estamos hablando, por ejemplo, de:

- las clásicas lecturas semanales de los chicos por sí mismos (el famoso proyecto de biblioteca) en que cada uno escoge qué leer y que luego de un tiempo convocan a una ronda de comentarios y recomendaciones para luego encarar un tiempo de lectura en soledad o en grupos;
- los talleres de escritura en los que también semanalmente se trabaja con consignas que van progresando en complejidad;
- el abordaje de reglas ortográficas y/o listas de palabras del vocabulario de uso para estudiar por semana;
- los itinerarios de lectura planificados por el docente para leer obras de un autor; para seguir a un personaje en distintas obras; para saber más sobre un determinado tema que interesa al área (como los dossier de los *Cuadernos para el aula*), sobre un tema de "actualidad" que necesariamente no solo convoca a Lengua (por ejemplo, para este 2011: los volcanes, las elecciones) o sobre temas relacionados con otros que se tratan en otras áreas.

Algunas de estas experiencias pueden tener una duración de tres meses, otras de medio año, otras de todo el año; todo depende de cuáles son sus propósitos y de las distintas experiencias que interesa proponer por año y en el Ciclo, en el marco de la propuesta pedagógica de la educación primaria en la escuela.

Recordemos que también es necesario considerar el abordaje de los saberes del eje "Reflexión sobre la lengua (sistema, norma y uso) y los textos" mediante consignas problemas y *secuencias específicas* (como los ejemplificados sobre morfología y sobre adjetivo en las clases 12 y 15). Estas secuencias específicas tienen una continuidad interna desde el punto de vista del tiempo que se les asigna, pero al contrario de lo que sucede con las punteadas antes, su periodicidad no está tan pautada.

Lectura de novelas

Un punto específico para considerar las planificaciones lo requiere, por su ausencia, *la lectura de novelas*. Un breve rastreo por las experiencias desarrolladas en nuestras escuelas deja un saldo bastante desalentador (por poner un ejemplo, en una encuesta reciente, de 35 docentes solo 4 habían encarado la lectura de novelas con sus alumnos). Los motivos son varios: la idea de que al ser extensas, son

complejas; las dificultades materiales para que todos los chicos cuenten con un ejemplar (hay una tendencia importante a considerar que todos deben tener el mismo texto); la escasa lectura de novelas (y particularmente infantiles) por parte de los docentes mismos; la idea de que si bien la lectura de novelas puede ser una experiencia interesante, su evaluación es inasible (como sabemos, "el rédito" del tiempo asignado a una situación de enseñanza muchas veces se estima por su posibilidad de evaluación), entre otras.

Es importante que todos los chicos se concentren en la misma novela cuando se detecta que no se animan a abordar textos extensos por propia iniciativa, cuando interesa su lectura porque está en la base de un proyecto o se la juzga potente para desarrollar ciertos saberes sobre el propio género. Pero sobre todo, es necesario considerar esta situación porque la lectura de novelas plantea desafíos de orden muy distinto que la lectura de cuentos. Someramente: sostener la atención sobre una historia cuya lectura es discontinua; conservar en la memoria detalles para poder "tejer" coherentemente la relación causal y temporal de las acciones y los espacios donde estas se despliegan (lo que puede parecer un detalle puede cobrar gran relevancia más adelante); tolerar cierta demora en la resolución del conflicto, ya sea por la presencia de conflictos menores, ya porque en las novelas hay más desarrollo de las catálisis; comprender que los personajes (que en los cuentos para niños suelen ser bastante planos) no son estáticos, sino que pueden modificar sus perspectivas, motivaciones, personalidad en general. Por último, las novelas también pueden resultar más o menos complejas, y es necesario acompañar a los niños cuando estas los desafían en relación con sus experiencias previas de lectura.

Algunas ideas para la reflexión de los docentes como lectores de novelas, los momentos de su abordaje y ejemplos concretos de novelas para el Segundo Ciclo, se encuentran en: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2007), *NAP. Cuaderno para el aula. Lengua 5*. Buenos Aires: Mecyt, 122-130.

En este sentido, parece interesante proponer a los maestros diferentes formas de encarar la lectura de novelas, sobre todo en lo que hace a los formatos organizativos:

Si se cuenta con un solo ejemplar:

- el maestro lee en voz alta la novela completa, en sucesivas sesiones;
- el maestro lee en voz alta los capítulos iniciales (que son los más complejos, porque en ellos se establece el pacto ficcional) y luego algunos chicos preparan (en

sus casas) la lectura de un capítulo⁴ que leen a sus compañeros. Los chicos leen el capítulo que han preparado, el docente lee el siguiente, y nuevamente se encarga la lectura del siguiente.

Si se cuenta con pocos ejemplares: el maestro lee el comienzo de la novela mientras los chicos, en grupos, siguen la lectura. Algunos chicos llevan en préstamo los ejemplares con los que se cuenta para leer el capítulo siguiente, o se lo lee en la escuela, en grupos (esto puede ser complicado porque todos los grupos no llevarán un ritmo parejo de lectura, pero es potente ya que permite preparar con otros lo que se va a contar acerca de lo leído). Dos días después (si se la llevan a sus casas) o al concluir el tiempo asignado (si se leyó en grupos en clase), los chicos relatan a todos los hechos fundamentales, con la ayuda del maestro. El docente retoma la lectura del capítulo siguiente. Al concluir, otros chicos tendrán la tarea de leer el capítulo siguiente, y así...

Si es posible trabajar con muchos ejemplares: el maestro lee el comienzo de la novela, y encarga la lectura de algunos capítulos para la casa (o el aula). Al retomar, se renarra entre todos lo leído y el maestro retoma la lectura, para seguir leyendo de esta manera hasta llegar al final.

Lo que no es conveniente (excepto cuando los chicos ya tienen muchas experiencias de lectura de novelas) es poner una fecha para la que hay que completar su lectura: como todos sabemos, a excepción de los alumnos que usualmente eligen leer como opción para su tiempo libre, la leerán a las apuradas el día anterior y muchos nunca llegarán al final; de esta manera, la experiencia propuesta se limitará a una desalentadora evaluación de lo sucedido, y se abandonará esta situación didáctica o bien se seguirá adelante solo con quienes ya leen novelas por su propia cuenta por fuera de la escuela.

Un ejemplo concreto de la disposición en el tiempo de la lectura de una novela extensa (*Huckleberry Finn*, de Mark Twain) se encuentra en: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2007), *NAP. Cuaderno para el aula. Lengua 6*. Buenos Aires: Mecyt, 154-169.

En todas las ocasiones, al concluir la lectura compartida de la novela, los chicos la pueden llevar en préstamo para leerla por sí mismos.

⁴ Hemos tomado como referencia para este párrafo la unidad “capítulo”, si bien esta no siempre es operativa. Una actividad interesante para los cursos de capacitación es la lectura de las mismas novelas por parte de los maestros, para considerar con ellos cómo ir segmentando su lectura y por qué.

El capacitador y la planificación de los maestros

Como habíamos analizado en la Clase 10 al tratar el tema de la planificación en Primer Ciclo, consideramos que el capacitador tiene un rol muy importante en lo que hace a colaborar con los docentes en la elaboración y/o revisión de sus planificaciones. En Segundo Ciclo, es habitual que los cursos de capacitación en Lengua se especialicen en uno o más temas: la promoción de la lectura, el abordaje de textos de no ficción, la comprensión lectora, la producción de textos, el desarrollo metalingüístico. La planificación (que incluye, por cierto, la evaluación) no suele abordarse explícitamente; se suelen considerar estrategias generales y ejemplos puntuales, y queda a cargo de los maestros pensar cuál es la relación entre estos temas y su tarea cotidiana. Es más, muchas veces las evaluaciones de los cursos de capacitación requieren la producción de secuencias didácticas como producto final, sin haberse constituido en objeto de análisis y/o de producción durante el curso mismo. Abogamos entonces, por considerar tanto la planificación como la evaluación y como temas centrales en las instancias de capacitación.

Además, retomando el planteo de nuestra Clase 10, creemos oportuno que los capacitadores incluyan instancias para que los docentes autoevalúen sus propias planificaciones junto con las de sus colegas, los ayuden a desarrollar estrategias apropiadas para diseñarlas, y les ofrezcan algunas prediseñadas que puedan probar en sus aulas, recrearlas y modificarlas.

Pero también es necesario hacer transparente una cuestión: para planificar en detalle es necesario dominar el tema sobre el que se está trabajando. Si interesa, por ejemplo, llevar adelante un proyecto sobre cuentos de terror en el que finalmente se propondrá describir un ser imaginario terrorífico y escribir una historia en que este asedie a un personaje, será necesario: leer muchos cuentos del género para elegir no solo los más "lindos", sino una diversidad de personajes, de situaciones terroríficas posibles, de inicios y de finales (los chicos tienden a resolver estos cuentos con recurso al personaje que despierta de un sueño); ver cómo en la literatura infantil hay una fuerte asociación entre el terror y el humor y reflexionar acerca de las razones de esta relación; estudiar sobre las características de estos cuentos, fundamentalmente cómo se realiza la puesta en intriga y en qué consiste lo siniestro, lo que supone también leer cuentos de terror no escritos para niños; contar con un abanico de vocabulario propio del género, especialmente adjetivos y

formas de calificar; entre otros temas. Solo si se han leído muchos textos y se ha estudiado sobre el género, será posible plantear una planificación que pueda ir abordando, poco a poco, cada uno de los desafíos que supone el producto final.

Las búsquedas de información e incluso de textos literarios puede realizarse en bibliotecas diversas (escolares, populares, personales) y también en la web. Es conveniente, entonces, que los capacitadores colaboren con los maestros para estas búsquedas en sitios de Internet fiables, y también los ayude a encontrar criterios para validar la información encontrada (tanto en la web como en libros o revistas).

Al mismo tiempo, en la capacitación es necesario considerar otros logros, de orden más general (es decir, transversales a la narración, pero al mismo tiempo más especificados en el curriculum desde el punto de vista de los saberes que se ponen en juego), y que no son estrictamente del género, sino que constituyen los saberes propios de la escritura en el Ciclo.

A continuación, incluimos un desagregado de los saberes que corresponden a 4º grado en relación con la producción escrita de narraciones, organizados según tres criterios, presentados en la primera columna. La tercera columna incluye algunos saberes asociados del eje "Reflexión sobre la lengua (sistema, norma y uso) y los textos".

	NAP de los ejes "Lectura y producción escrita"	NAP del Eje "Literatura"	NAP del eje Reflexión sobre la lengua y los textos
En lo que hace al proceso	La escritura de textos con un propósito comunicativo determinado, en el marco de condiciones que permitan, conjuntamente con el docente, sus pares y de manera individual; planificar el texto en función de los parámetros de la situación comunicativa y del texto elegido y, de ser necesario, consultar material bibliográfico; redactar realizando por lo menos un borrador del texto previamente planificado; revisar el texto, concentrándose selectivamente en algunos aspectos (organización de las ideas, empleo de conectores, respeto de la forma, empleo del vocabulario, organización de las oraciones, puntuación, ortografía); reformular el escrito, conjuntamente con el docente, con sus pares y/o de manera		

	individual, a partir de las orientaciones del primero.		
En lo que hace estrictamente a las características de las narraciones que se propone lograr (y por lo tanto tensionan las características de las consignas de escritura).	<i>La producción de textos orales y escritos, de manera colectiva, en pequeños grupos y/o en forma individual:</i> narraciones presentando las personas, respetando el orden temporal y causal de las acciones e incluyendo descripciones (si el texto elegido y la situación comunicativa lo requieren)	La producción de textos orales y escritos, de manera colectiva, en pequeños grupos y/o en forma individual: <i>relatos ficcionales</i> y nuevas versiones de narraciones literarias leídas o escuchadas, modificando la línea argumental, incluyendo diálogos, descripciones, personajes, entre otras posibilidades	<i>La reflexión a través de la identificación, con ayuda del docente, de unidades y relaciones gramaticales y textuales distintivas de los textos leídos y producidos en el año, lo que supone reconocer y emplear:</i> segmentos descriptivos y diálogos en las narraciones; verbos de acción en pasado y conectores temporales y causales propios de los textos narrativos
En lo que hace a la calidad de los textos	En todos los casos, supone: - mantener el tema - ajustarse a la organización propia del texto - emplear los conectores apropiados - utilizar los signos de puntuación correspondientes - incluir un vocabulario adecuado que refiera al tema tratado evitando repeticiones innecesarias		Formas de organización textual y propósitos de los textos; el párrafo como una unidad del texto, el punto y aparte la oración como una unidad que tiene estructura interna, el punto y seguido; relaciones de significado: sinónimos, antónimos, hiperónimos para la ampliación y la resolución del vocabulario desconocido y como procedimientos de cohesión.

La lectura de este cuadro (y de cualquier estructuración curricular) puede resultar un tanto abrumadora. Pero no lo es, si se considera que todos los saberes de este cuadro son el horizonte de expectativas del año, pero que en algunos proyectos o secuencias se pondrá el foco solo en algunos de ellos, y luego serán retomados permanentemente. Para clarificar esta cuestión, podemos revisar el proyecto de 4º grado incluido más arriba, en el que se han seleccionado solo algunos de los saberes presentes en este cuadro.

Actividad opcional

Les proponemos:

- Organizar un cuadro similar al que se presentó arriba, pero referido a la escritura de textos expositivos. De esta manera podrá advertirse que muchos de los saberes incluidos en este coinciden con aquellos.
- Incluir en el cuadro la progresión de estos saberes en el Ciclo (es decir, contrastar estos saberes con sus paralelos en 5° y 6° grados).

En lo que hace específicamente a la **capacitación**, entonces, consideramos que es posible diseñar cursos en los que el producto final de los maestros sea la construcción de un proyecto o una secuencia de trabajo para implementar con sus alumnos. Con este producto final en mente, el capacitador podrá considerar un conjunto amplio de los saberes disciplinares y didácticos que un docente necesita poner en juego para su diseño. Al tiempo que el curso se desarrolla, puede plantearse la elaboración progresiva (desde el comienzo) de una planificación de aula. En este sentido, resulta pertinente prever que en el curso no solo se destina un tiempo a desarrollar cuestiones teóricas y de enfoque, sino también el desarrollo de la escritura de ese proyecto, que tiene sucesivas ampliaciones y reformulaciones en función del tema escogido para la planificación. Y, en lo posible, el trabajo final podría ser no solo el diseño de la planificación (con su correspondiente justificación), sino también un relato (por ejemplo, a la manera de un diario) de la implementación de al menos una parte del proyecto diseñado.

Sin embargo, será necesario aclarar que solo se tomarán en consideración algunos temas de la enseñanza en el Área (dado que todo curso o proyecto suele tener una duración más o menos acotada). Estos temas pueden ser subrayados en los NAP, por ejemplo, para que los docentes a la vez tengan la claridad de que muchos otros temas de la enseñanza requerirán de su parte otros estudios, lecturas, puestas a prueba.

Por otra parte, tal como habíamos visto en la Clase 10, es interesante retomar una grilla –construida a partir de los NAP– que permite analizar, en términos de situaciones de enseñanza, aquellas que interesa desarrollar a lo largo del año (y/o del Ciclo, ya que su tratamiento en profundidad requiere en algunos casos poner foco en algunas y en otras, tenerlas en mente para diseñar situaciones menos

estructuradas). En nuestra experiencia, esta grilla también es útil para abordar con directivos y supervisores:

SITUACIONES DE ENSEÑANZA – LENGUA – SEGUNDO CICLO

Situaciones de enseñanza en las que los alumnos y las alumnas:	4to grado/año	5to grado/año	6to. grado/ año	7mo. grado/año
Escuchan textos leídos por el docente.				
Planifican y realizan entrevistas.				
Escuchan exposiciones y narraciones que realizan el docente y/o sus compañeros.				
Buscan información en diferentes materiales de lectura (libros, revistas, internet).				
Seleccionan en los textos la información relevante para un propósito determinado.				
Escriben resúmenes con y sin la ayuda del docente.				
Preparan en clase exposiciones orales.				
Realizan exposiciones orales.				
Toman notas a partir de los textos escuchados y/o leídos.				
Escogen libros de literatura en la biblioteca de aula, escolar u otras.				
Leen cuentos, fábulas, poesías, leyendas, entre otros textos literarios breves.				
Leen novelas.				
Leen obras teatrales extensas.				
Recomiendan libros oralmente y/o por escrito.				
Asisten a espectáculos teatrales o miran películas.				
Escriben obras teatrales y realizan la puesta en escena.				
Participan en conversaciones sobre un mismo texto leído por todos.				
Planifican sus escritos, teniendo en cuenta el género, el tema y el destinatario del texto.				
Narran por escrito experiencias personales.				
Crean por escrito historias de ficción.				
Escriben textos enmarcados en géneros poéticos.				
Escriben cartas formales y/o informales.				
Escriben textos expositivos.				
Escriben textos de opinión.				
Leen en voz alta sus producciones escritas para compartirlas con sus compañeros y el docente.				
Revisan sus borradores a partir de las orientaciones del docente y las sugerencias de sus compañeros. Reformulan el escrito para llegar a una versión final.				
Incorporan diferentes elementos de la puntuación a través de actividades que incluyen la revisión de sus propios escritos.				
Reflexionan sobre los saberes gramaticales propios del grado.				
Reflexionan sobre las lenguas y variedades				

lingüísticas que se hablan en la comunidad, en el país o en el mundo.				
Reflexionan sobre las características de los géneros literarios abordados durante el año.				
Aprenden reglas ortográficas.				
Consultan el diccionario.				

Gaspar, M. P. y S. González, “Situaciones de enseñanza para 2º ciclo. Lengua”, en: *Entre docentes de escuela primaria. Tercer encuentro: Dimensión Calidad*. Buenos Aires, Ministerio de Educación, 2009, p. 18.

Actividad opcional

En la grilla, se han incluido en celeste oscuro algunas situaciones de enseñanza (por ejemplo “Escriben textos expositivos”) y con celeste claro las situaciones de enseñanza claramente asociadas a ellas. En otras palabras, le hemos dado una dimensión procesual a una situación particular de enseñanza (si bien no aparecen en un orden específico y no todas ellas deberían hacerse presentes en un proyecto o consigna extensa que tenga este producto). Les proponemos realizar lo mismo con la situación “Escriben cartas formales y/o informales” (coloreada en naranja en la grilla).

En segundo término, cabe considerar que varias de estas situaciones tienen escaso nivel de especificación en la grilla. Por ejemplo: “Reflexionan sobre diferentes elementos de la puntuación a través de actividades que incluyen la revisión de sus propios escritos”. Les proponemos leer los NAP de 4º, 5º y 6º grados relacionados con esta situación, así como su desarrollo en los *NAP. Cuadernos para el aula. Lengua* de estos grados, para pensar su alcance en cada grado.

A partir de esas lecturas, se trata de considerar cómo abordar este tema en instancias de capacitación, en un curso en el que se trabaje con énfasis la planificación didáctica.

La evaluación de los aprendizajes

¿Qué es lo que hay de obra, de producto claro y tangible del enseñar, en el área de Lengua? Pongamos esta pregunta en la perspectiva de un maestro de primer grado: según su percepción, al empezar el año escolar, los niños no saben o saben muy poco del sistema alfabético, y luego de unos meses, se los ve ya leyendo y escribiendo palabras (al menos a un grupo importante). Pese a que sabemos que

este logro no es el único, que no es cierto que los niños pasan de un no saber absoluto a un saber, lo concreto que verifica un maestro de primero es que sus niños "se alfabetizaron". De hecho, es común escuchar: "Tengo a veinte alfabetizados y cuatro que todavía no lo están". Y si bien sabemos que esta frase es altamente discutible, comprendemos perfectamente lo que quiere decir: los niños han logrado cierta autonomía, han hecho el famoso "clic" que les ha abierto las puertas al mundo de lo escrito, lograron habilitarse como lectores y escritores, aunque sea en uno de sus aspectos. Lo cierto es que este logro, que también puede darse en otros momentos de la escolaridad (muchos niños lo alcanzan en segundo grado o antes, o incluso después), no se iguala en contundencia con otros, mucho más difíciles de reconocer.

Así las cosas, la evaluación en Segundo Ciclo puede parecer siempre desalentadora. Incluso cuando los niños hayan transitado por muchas, variadas y desafiantes experiencias, la lectura de nuevos textos puede resultarles excesivamente compleja; sus escritos siempre tienen algún problema por resolver; la oralidad de los chicos siempre tendrá aspectos a seguir desarrollando y su reflexión sobre la lengua y los textos tendrá desafíos que no logran superar. Si hablamos de la promoción de la lectura, por su parte, aun con proyectos sostenidos, potentes y profundos, hay siempre un grupo de niños a los que no les "gustará" leer o, dicho en términos más fáciles de constatación, que no elegirán leer como opción frente a otras ofertas para el tiempo libre. Es fácil caer en el desaliento:

Asumir la grandeza del proyecto de educar (como todo proyecto grande que se asume), tiene un alto componente simbólico que engrandece a quien lo realiza, pero produce, a la vez, sentimientos de *frustración* a medida que se concreta, ya que las consecuencias de la acción siempre serán insuficientes al tomar como parámetro semejantes expectativas. La grandeza del proyecto y la pretendida perfección, que como contracara se impone, desalienta la acción. Su propia magnitud lo torna imposible, y siempre se encontrarán en la realidad indicios (*fracasos*) en los que puede sostenerse esta afirmación.

Alliaud, A. y E. Antelo (2009)

Creemos, entonces, que una de nuestras tareas como capacitadores es volver más sensatas las expectativas. Esto supone enfrentar, con toda su dificultad y con toda su carga de posibles frustraciones respecto de su enseñanza, la evaluación de los aprendizajes de los chicos, y también la evaluación de las propias propuestas de enseñanza. Una primera cuestión fundamental: solo es posible evaluar aquello que se enseñó, entendiendo esto no como exponer o explicar, sino como un conjunto complejo y potente de situaciones; en otras palabras, solo es posible evaluar los aprendizajes cuando se toma en consideración cuáles han sido las situaciones de enseñanza. ¿Cómo podríamos evaluar el leer como opción personal si en los

momentos de lectura en biblioteca el maestro está haciendo otra cosa, si no comenta lo que está leyendo fuera de la escuela y comparte su regocijo por el libro que está leyendo? ¿Cómo evaluar las producciones de los chicos si no se ha escrito con ellos? ¿Cómo tomar en consideración la comprensión de un texto si no se lo ha abordado previamente en clase, entre todos? ¿Cómo esperar que revisen sus escritos si la indicación es solo esa, que los revisen, si no se han dado pistas sobre qué aspecto deben revisar? ¿Cómo evaluar la ortografía en la escritura de textos si solo se han "dado" reglas ortográficas? ¿Cómo esperar que sean creativos a la hora de urdir ficciones si el maestro no se ha implicado con ellos en el desasosiego de no saber qué escribir, en la angustia que siempre produce la escritura, en la tediosa tarea de revisar y en el placer de armar una historia y concluir un escrito que lo deja satisfecho? Estas preguntas nos fuerzan a considerar qué es enseñar en el área: un lector o un escritor no se vuelven autónomos de forma autónoma, sino que la autonomía se logra cuando en distintas situaciones ha realizado la tarea con un adulto experimentado, porque solo así puede representársela con suficiente claridad y cuenta con estrategias apropiadas para resolverla.

Ahora bien, la evaluación supone no solo contar con información sobre logros generales, de alto nivel y complejos, sino también considerar también otros aspectos, que parecerían menos relevantes, pero que sin embargo lo son para el logro de los más generales. Para tomar un ejemplo sumamente básico: si los escritos de los niños se presentan con letra poco clara, si la ortografía es sumamente deficiente, la lectura de su propio texto será lenta y costosa, por lo que perderán de vista el sentido del texto que han escrito (de hecho, cualquier docente sabe que esto también lo experimenta cuando intenta leer escritos con estas características). Por tanto, es razonable que un maestro se preocupe por "la letra" y "la ortografía". Seguramente, nuestra tarea como capacitadores será colaborar para que los docentes también puedan advertir otros criterios para evaluar los escritos de los chicos, y en lugar de desestimar su preocupación por la caligrafía y ortografía, señalar que cuando los chicos no lo tienen a él como único destinatario de sus escritos tienden a escribir más claro (porque saben que esa escritura es genuina no solo dentro del aula). Por otra, parte, será cuestión de reflexionar con los maestros acerca de si todos los niños necesitan verdaderamente mejorar estos aspectos de superficie, y en tal caso, considerar estrategias alternativas, como destinar a estas cuestiones las tareas para el hogar.

Así las cosas, consideramos que si bien la enseñanza siempre tiene "final abierto" (Feldman: 2010), es necesario que el docente plantee, *al comienzo* de un proyecto, una secuencia, una unidad didáctica (y también de la planificación anual) una serie de objetivos de aprendizaje, entendidos como logros que se espera

alcanzar (sabiendo que también hay otros logros, aunque no se los formule explícitamente). Si bien, como señala Feldman, se ha criticado por tecnicista la formulación de objetivos de aprendizaje, son estos, entre otros aspectos, los que permiten evaluar una propuesta de enseñanza. En otras palabras: una propuesta de enseñanza es potente si los alumnos aprenden lo que se espera que aprendan; y para esto, obviamente, necesitamos tener en claro qué deben aprender. Volvamos al ejemplo del proyecto de escritura de una renarración de la novela *Charlie y la fábrica de Chocolate* desde el punto de vista de uno de los personajes. Si las formulaciones solo fueran las señaladas en negritas, no habría mucha claridad respecto de qué se espera que los niños logren y sobre qué aspectos específicos es necesario hacer hincapié:

- Recuperar los momentos más importantes de la historia, señalando cuáles de ellos el personaje vivió y de cuáles pudo haberse enterado de oídas.

- **Tomar en cuenta los destinatarios.** En este caso los destinatarios son las familias, sus propios compañeros y otros adultos de la escuela. Es necesario tomar en cuenta qué hechos y datos deben aparecer necesariamente para que comprendan la historia.

- **Decidir cuál va a ser la posición del enunciadore.** Al ser un diario secreto tener en cuenta la utilización de la primera persona singular para narrar, pensando también qué hechos de los ocurridos durante el transcurso de la historia conocen estos personajes y cuáles no y la necesidad de expresar las distintas impresiones y emociones vividas por cada personaje para darle al texto el tono particular y distintivo de cada uno.

- **Revisar de manera grupal el texto que han escrito, intercambiar opiniones y ponerse de acuerdo para alcanzar la versión final,** tomando en consideración el contenido global del texto (la historia), recurriendo a la novela nuevamente para asegurarse cómo sucedieron los hechos, cuidando que se sostenga el narrador asumido y la concordancia entre el pronombre y los verbos, decidiendo la utilización de discurso indirecto o directo y los signos necesarios y la variedad de verbos introductorios, eligiendo conectores temporales para unificar los distintos fragmentos escritos a lo largo de varias clases, buscar en el libro palabras con las que tengan dudas ortográficas, advertir y eliminar repeticiones innecesarias.

- **Comprometerse con su propio trabajo y el de sus compañeros,** colaborando para mejorarlos en un clima de respeto y escucha de las distintas opiniones.

Esta idea de que la evaluación de los aprendizajes de los alumnos tiene en cuenta el cumplimiento o no de objetivos de aprendizaje requiere, entonces, tener en mente *desde el principio* cómo se evaluarán y qué se evaluará. Algunos saberes pueden evaluarse, por supuesto, mediante una prueba escrita. Otros, más difícilmente. Pero acudir a la fórmula "evaluación en proceso" no puede resultar una fácil tabla de salvación para incluir como fórmula en un proyecto o una planificación anual: si la evaluación será durante el proceso, es necesario contar con herramientas para volcar los datos, para ir tomando notas de los avances de los alumnos:

"la evaluación es inherente al proceso de aprendizaje. Así pues, habrá que arbitrar instrumentos que permitan y faciliten la interacción entre profesor y alumnos y entre compañeros, es decir que hagan posible que unos y otros hablen de los textos en curso de elaboración y de los contenidos (...). Con este objetivo, se pueden utilizar instrumentos diversos (pautas, modelos para comparar, comentarios evaluativos de los compañeros o del profesor, etc.) que ayuden al alumno a tomar conciencia de sus aprendizajes y de las dificultades que tiene, y a buscar caminos para resolverlas."

Camps, A. (2003: 44)

Otro aspecto a tener en cuenta es el hecho de que *los alumnos deben conocer cuáles son los criterios de evaluación*. Veamos, por ejemplo, la siguiente consigna incluida en una consigna de escritura individual, para 4º grado:

Volvé a contar "Los músicos de Bremen"

Al escribir, tené en cuenta:

- Contar la historia completa
- Mencionar los distintos lugares a donde viajan los animales
- Separar el texto en párrafos

Leé tu texto y corregilo mirando si:

- Usaste mayúsculas
- Las oraciones son claras e incluiste puntos y comas cuando corresponde.
- Si los personajes hablan, fijate si pusiste la raya de diálogo cada vez
- Es correcta la ortografía.

Cuando lo pases en limpio no te olvides de

- Hacer letra clara
- Poner el título

Tengamos en cuenta que esta consigna constituye una suerte de "prueba" luego de que las docentes habían abordado con los alumnos diferentes situaciones de escritura colectiva y grupal, y les interesaba ver el avance de cada uno en relación con la redacción de narraciones. Para ello, optaron por proponerles una renarración escrita, dado que esta les permitía considerar aspectos de estructura global y de superficie con más claridad (es más fácil analizar una escritura cuando

hay una historia de base y contrastar distintos escritos entre sí y con el texto fuente). También vale la pena señalar que este escrito llevó tres clases (una por etapa) y que luego de concluirlo, realizaron una devolución grupal y trabajaron en situación de revisión colectiva la raya de diálogo, que pareció ser uno de los temas que más era necesario volver a focalizar; y cada alumno recibió su escrito según una clave de corrección en que se les señalaron problemas que debían resolver.

La clave de corrección y las alternativas para colaborar con los alumnos en la revisión de sus escrituras, se encuentra en: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2007), *NAP. Cuaderno para el aula. Lengua 5*. Buenos Aires: Mecyit, 201-204.

Lo dicho hasta aquí permite considerar algunos aspectos sobre la evaluación de los aprendizajes:

- Es necesario contar no solo con una mirada integral, sino también específica respecto de la apropiación de los saberes del área. Se trata, en efecto, de tener en mente que su desarrollo se da a lo largo de todo el Ciclo, y por tanto es necesario ir teniendo una perspectiva de la evaluación que permita tener claridad sobre sus avances, en instancias diferenciadas: durante la realización de los proyectos (a través de planillas o cuadros que permitan consignar cómo van sus avances) y durante ciertos momentos de "corte" que permitan objetivar con más claridad lo que cada uno puede hacer solo (lo que usualmente se llama "prueba escrita").

- En lo posible, el docente debe prever en su planificación en qué momentos hará cortes para evaluar, y qué saberes va a evaluar. Esta previsión, por supuesto, no se constituye en una "obligación", pero sí en un panorama para estar atentos al plan de trabajo. En caso contrario, hay dos tendencias. Por un lado, las escuelas en las que no hay cortes de este tipo, y en las que las calificaciones se obtienen por una ponderación general, muchas veces no asentada en datos reales. Por otro, las escuelas en las que las pruebas se realizan a las apuradas, cuando se necesita alguna "nota" para incluir en el boletín de calificaciones. En ambos casos, la evaluación no es fiable ni permite tomar decisiones para la enseñanza. Como el propósito de las "pruebas escritas" es realizar un corte sobre cuestiones específicas y no sobre un conjunto complejo de saberes ni al finalizar un proceso completo, consideramos que es necesario incluirlas como parte de un proceso, y con la finalidad fundamental de que el docente pueda ajustar su plan de trabajo (y no de "tomar prueba" sobre una gran cantidad de temas ni al finalizar un tiempo estipulado sin relación con la marcha de las propuestas de enseñanza).

- Los chicos necesitan saber qué están aprendiendo y qué es lo que aún necesitan fortalecer. Las notas solo les dan información general que los pone en una posición particular dentro del grupo (alumnos "excelentes", "regulares",

“malos”), que constituye una forma de selección y filtrado de los alumnos, tal como señala Perrenoud, entre muchos otros autores, (ver Clase 11). Esto implica, además, que toda instancia de evaluación debe incluir un momento planificado en que se haga una devolución grupal de los resultados, y en que el docente comunique entonces qué logros han tenido y qué van a volver a estudiar. Y también que es necesario realizar, cada tanto, alguna reunión individual con cada chico, no solo para hacerle una devolución, sino también para escuchar más personalmente sus perspectivas.

Hasta aquí, estamos en el terreno del aula. Pero tanto la planificación como la evaluación son también cuestiones de orden institucional. Por esto, también es necesario que en las escuelas se logren ciertos acuerdos sobre los modos en que se seguirá el aprendizaje de los chicos a lo largo de tiempos más extensos que el año escolar. Este seguimiento no puede reducirse a charlas informales entre maestros (que son necesarias), sino realizarse en instancias planificadas institucionalmente y en base a ciertos elementos comunes, en los que se cuente con planillas, registros o datos de seguimiento específico (no solo notas o enunciados excesivamente generales).

Desde la perspectiva del capacitador, no solo basta con considerar junto con los maestros, directivos y supervisores la mejor “ingeniería” para realizar estos seguimientos, sino fundamentalmente reflexionar acerca del carácter social de la evaluación, de su impronta selectiva y conducente a lo que suele denominarse “fracaso escolar”. En este sentido, creemos necesario hacer hincapié permanentemente en esta dimensión, en la medida en que nuestro compromiso no puede limitarse a los aspectos técnicos de la Didáctica de la Lengua, sino tomar en cuenta también el propósito político de inclusión bajo una mirada orientada a las necesidades de apoyo a las trayectorias educativas de todos los chicos.



Actividad de cierre de módulo (de resolución individual y obligatoria)

Esta propuesta es muy similar a la última actividad del módulo 3, pero en este caso centrada en las clases de este módulo 4. Sin embargo, se presentan algunas variantes.

Usted ha sido seleccionado por su provincia para continuar su formación y ser un “multiplicador” de lo transitado en el Ciclo.

Imagine la siguiente situación: se reunirá con cinco colegas que junto con usted conformarán un equipo de capacitación para maestros del Segundo Ciclo. Previo a esa reunión, su coordinador le solicita que presente un escrito en el que les comunique a sus colegas los aportes de las clases 13, 15 y 16 del Módulo 3.

Para planificar esta síntesis, construya por cada clase un cuadro en el que se incluyan conceptos clave, recomendaciones didácticas para el aula de Segundo Ciclo, recomendaciones didácticas para la capacitación. Puede tener el siguiente formato (se incluyen flechas para ejemplificar cómo pueden mostrarse las relaciones entre los temas presentes en las distintas columnas, aunque por supuesto, las posibilidades del formato están abiertas):

Conceptos clave	Recomendaciones didácticas para el aula de Segundo Ciclo	Recomendaciones didácticas para los colegas capacitadores

La extensión máxima es de 1 ½ página por cada clase, considerando que el trabajo será presentado en Arial, tamaño 11, interlineado 1 ½.

A modo de epílogo. En busca de la Olinda venidera

Tal como lo anticipábamos al comienzo del recorrido del área Lengua, en estas 14 clases hemos tramado temas de diversas dimensiones: disciplinares, didácticas, pedagógicas y relativas a nuestro rol específico como formadores y capacitadores de docentes de escuela Primaria. Sabemos que, a pesar del intento de que ese recorrido sea lo más exhaustivo posible, nos quedan muchos hilos que seguir anudando, mucha tela por seguir cortando. Como confesamos en varias

oportunidades, no tenemos ni queremos tener todas las respuestas, pero sí sostenemos algunos "irrenunciables":

Que los capacitadores y formadores tenemos la responsabilidad de seguir leyendo y estudiando para que nuestra oferta académica sea cada vez más precisa y actualizada.

Que, al estilo de la escuela del maestro Luis Iglesias, nuestros espacios de capacitación deben ser "de la abundancia"⁵, es decir, en los que ofertemos "una mesa bien servida"⁶, con diversidad de propuestas, con diversidad de ideas, recursos multimediales, mucha, variada, desafiante literatura clásica y actualizada.

Que evitemos dogmatismos que nos impidan escuchar, entrar en diálogo con los maestros y las escuelas, interpretar, reinventar cotidianamente nuestro trabajo. El apego a posicionamientos rígidos referidos a determinados enfoques muchas veces no nos deja poner en valor lo mejor de cada uno (nos referimos a lo mejor de cada maestro, e incluso, de cada enfoque).

En fin, que es necesario repensarnos, no ya exclusivamente como alumnos o profesores de la formación docente inicial, sino desde nuestro rol específico como capacitadores, que nos ponemos a prueba en cada instancia, encarando temas diferentes con formatos también diferentes, según los problemas que nos convoquen, según quiénes sean nuestros destinatarios (maestros, directores, supervisores), según las escuelas y lugares en donde desarrollemos nuestra tarea y según los distintos dispositivos de intervención.

Y como la literatura siempre viene en nuestra ayuda para extrañar lo cotidiano, queremos finalizar compartiendo la descripción de una de las "ciudades invisibles" de Italo Calvino, incluida en los relatos de viaje imaginarios que Marco Polo hace al Kublai Jan. Creemos que nos permite seguir pensando los vínculos entre lo nuevo y lo viejo, entre la tradición y la innovación, entre lo sabido y lo por saber, lo nacido y lo por nacer.

Las ciudades escondidas. 1

"En Olinda, el que lleva una lupa y busca con atención puede encontrar en alguna parte un punto no más grande que la cabeza de un alfiler donde,

⁵ En una entrevista que le realizó en 2001 a Luis Iglesias, Gerardo Cirianni le preguntó: "¿Hay alguna idea que pueda sintetizar su labor como maestro?". El maestro le respondió: "-Creo que sería la de la abundancia. En la escuela se hablaba mucho, se escribía mucho, se leía mucho, se discutía mucho. Nuestro salón estaba en permanente movimiento. Eran inconcebibles el silencio y la quietud."

⁶ Tomamos la metáfora de Marta Glinka en "Didáctica para *gourmets*", disponible en <http://www.revistalattia.com.ar/pdf/04glinka.pdf>

mirando con un poco de aumento, se ven dentro los techos las antenas las claraboyas los jardines los tazones de las fuentes, las franjas rayadas que cruzan las calles, los quioscos de las plazas, la pista de las carreras de caballos. Ese punto no se queda ahí: al cabo de un año se lo encuentra grande como medio limón, después como una gran seta, después como un plato sopero. Y hete aquí que se convierte en una ciudad de tamaño natural, encerrada dentro de la ciudad de antes: una nueva ciudad que se abre paso en medio de la ciudad de antes y la empuja hacia afuera.

Olinda no es, desde luego, la única ciudad que crece en círculos concéntricos, como los troncos de los árboles que cada año añaden una vuelta. Pero a las otras ciudades les queda en el medio el viejo cerco de murallas, bien apretado, del que brotan resecos los campaniles las torres los tejados las cúpulas, mientras los barrios nuevos se desparraman alrededor como saliendo de un cinturón que se desanuda. En Olinda no: las viejas murallas se dilatan llevándose consigo los barrios antiguos que crecen en los confines de la ciudad, manteniendo sus proporciones en un horizonte más vasto; estos circundan barrios un poco menos viejos, aunque de mayor perímetro y menor espesor para dejar sitio a los más recientes que empujan desde dentro; y así hasta el corazón de la ciudad: una Olinda completamente nueva que en sus dimensiones reducidas conserva los rasgos y el flujo de linfa de la primera Olinda y de todas las Olindas que han ido brotando una de otra; y dentro de ese círculo más interno ya brotan –pero es difícil distinguirlas– la Olinda venidera y las que crecerán a continuación.”

Italo Calvino (1994), *Las ciudades invisibles*.
Madrid: Siruela, pp. 138 y 139

Y con el mismo afán que en el apartado final de los *Nap. Cuadernos para el aula. Lengua*, queremos invitarlos a mantener “un diálogo siempre abierto”: esperamos poder continuar construyendo los sentidos sugeridos en las catorce clases del área y dejar abierto un diálogo entre todos nosotros, a través del cual podamos compartir, revisar, discutir nuestras experiencias como capacitadores para la construcción colectiva de soluciones a problemas antiguos y nuevos, para el encuentro de mejores modos de contribuir con los maestros en lo que también es nuestro desafío: que todos los chicos puedan aprender.

Referencias bibliográficas

- AA.VV. (2009), *Entre docentes de escuela primaria. Tercer encuentro: Dimensión Calidad*. Buenos Aires, Ministerio de Educación.
- ALLIAUD, A. y E. ANTELO (2009), *Los gajes del oficio*. Buenos Aires: Aique.
- CAMPS, A. (2003), *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Graó.
- CORTÉS, M. y M. P. GASPAS (2002), "Las consignas de las tareas extra clase en el área de Lengua", mimeo.
- FELDMAN, D. (2010), *Enseñanza y escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA (2007), *Cuadernos para el aula. Lengua 4*. Buenos Aires: Mecyt.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA (2007), *Cuadernos para el aula. Lengua 5*. Buenos Aires: Mecyt.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA (2007), *Cuadernos para el aula. Lengua 6*. Buenos Aires: Mecyt.