

 <p>Ciclo de Formación de Capacitadores en Áreas Curriculares</p>	<p>Módulo 4</p> <p>Los desafíos de la capacitación para el 2do. ciclo del Nivel Primario</p>	<p>Clase 12</p> <p>Temas y problemas de la enseñanza y la capacitación en el segundo ciclo</p>
<p><b>Clase virtual N° 12</b></p> <p>Temas y problemas de la enseñanza y la capacitación en el segundo Ciclo</p> <p>Autoras: María del Pilar Gaspar (“Introducción al módulo 4”) y Laiza Otañi (“La naturaleza de la enseñanza de la reflexión sobre la lengua y los textos en el Segundo Ciclo”), equipo de Lengua de Áreas Curriculares del ME de la Nación</p>		

## PRESENTACIÓN DEL MÓDULO 4

### Temas y problemas de la enseñanza y la capacitación en Lengua para Segundo Ciclo.

Aquí estamos, luego de haber transitado dos módulos específicos del área. En el Módulo 2 abrimos a temas y problemas centrales de la transmisión de la lectura, la escritura y la literatura, comenzando, claro está, con la historia de la capacitación. En el Módulo 3 el recorrido se ha centrado en la alfabetización inicial, un tema que como sabemos pone en jaque la función misma de la escuela, alienta debates y despierta pasiones. Un tema también con una larga trayectoria en capacitación y que ocupa un lugar importante en las políticas públicas.

En contraparte, el segundo ciclo parece ser más inespecífico en lo que al aprendizaje de los saberes del área se refiere. Con escasas excepciones, no genera debates y las investigaciones concentradas en él son más escasas. Las acciones de capacitación centradas en el desarrollo profesional para la enseñanza de esos saberes suelen aparecer como parte de un ciclo más general, en el que al área de Lengua se le solicita que refiera a su “transversalidad” en relación con el desarrollo de la comprensión y producción de textos. Y se torna tema de discusión y acción cuando se analiza la repitencia de los alumnos en los primeros años del nivel medio, o bien cuando resulta foco de proyectos de recuperación de los aprendizajes no logrados en este ciclo o en el primero.

Convengamos que cuando el segundo ciclo el área de Lengua aparece como tema y como problema, suele calificárselo de “meseta”. En cierta medida cabría preguntarse si lo es, pues esta percepción podría deberse a que la concentración de expectativas puestas en el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura por parte de las familias, los niños y las escuelas, o bien se va diluyendo o bien se concentra en otros temas, más mensurables, como el aprendizaje de ciertas operaciones matemáticas, la resolución de problemas, y, en

menor medida el cumplimiento de tareas de estudio de temas de las Ciencias Naturales o Sociales.

En efecto, el tiempo escolar, que en las escuelas suele concentrarse en primer ciclo para el logro del aprendizaje de la lectura y la escritura, se compartimenta con mayor claridad en los diferentes espacios curriculares, de lo que da cabal pista -en su materialidad- el habitual pasaje del cuaderno a la carpeta:

“Aunque parezca secundario, el habitual pasaje del soporte cuaderno al uso de la carpeta, que suele darse en este momento, implica prácticas identitarias, de cuidado, de orden, de separaciones temáticas y correlativos usos del tiempo escolar, que se relacionan con los procesos de escolarización y del “ser estudiante”, al tiempo que marcan hitos en el complejo proceso de construcción de la autonomía”

Gaspar, M. P. y González, S. (coords.), 2007: 14.

Este lugar asignado al área en segundo ciclo la interroga: ¿se trata de considerar cuáles son los aportes que ésta hace al logro del paulatino incremento de la autonomía de los alumnos, en lo que a la lectura y la escritura se refiere y en relación con el desarrollo de la oralidad? ¿O además tiene contenidos propios? En los *Cuadernos para el aula. Lengua para el Segundo Ciclo* decíamos:

“La escuela es un lugar de lenguaje, en tanto que este es la vía privilegiada de transmisión cultural. En todas las áreas los chicos y las chicas narran historias; describen; dan sus opiniones; ensayan explicaciones sobre los fenómenos del mundo natural, sobre los sujetos y las sociedades; expresan sus emociones, sus inquietudes, sus preocupaciones. En todas hablan, escuchan, leen, escriben apropiándose de términos especializados y formas específicas de describir, explicar y argumentar. Efectivamente, el desarrollo del lenguaje oral y escrito en todas las áreas debe constituirse en uno de los ejes del proyecto escolar (...)

Ahora bien, ¿esto significa que Lengua es transversal? En el sentido de que el lenguaje oral y escrito es un instrumento privilegiado y común a todos los campos de conocimiento, sí. Pero entonces deberíamos preguntarnos cuál es la especificidad del área. Creemos que hay consenso en que el espacio de Lengua tiene como tareas fundamentales poner a disposición de todos unos bienes culturales específicos: la literatura y la reflexión sobre la lengua y los textos, ambos centrales en la desnaturalización de la relación con el lenguaje. Al mismo tiempo, Lengua asume con énfasis la enseñanza de la producción y comprensión de textos orales y escritos; de ahí la presencia de los ejes “Comprensión y producción oral” y “Lectura y escritura”, cuyos aprendizajes se presentan de manera explícita en el área.”

Op. Cit: 161

En otras palabras, el carácter transversal no es del área, sino del lenguaje y con él de sus prácticas en lo que hace a la oralidad y a la escritura; en este sentido, el currículum de Lengua asume la incorporación de estas prácticas que la trascienden, es decir, que tienen un carácter general a todo el ciclo, en todas las áreas curriculares. Y por otra parte, se detectan unos saberes específicos, relativos a la reflexión sobre la lengua y los textos (sistema, norma y uso) y la Literatura.

## **Los núcleos de aprendizajes priorizados del segundo ciclo**

Cuando contrastamos la organización de ejes del área, vemos que recién en segundo grado se incorpora el eje “Reflexión sobre la lengua (sistema, norma y uso) y los textos” (que en segundo ciclo tiene gran relevancia en cuanto a los saberes que incluye) y que el abordaje de la Literatura tiene un lugar propio, a diferencia del primer ciclo, en que se subsume en los otros.

En cuanto al eje relativo a la reflexión, nos interesa destacar que se identifican tres grandes conjuntos de saberes:

- /// El reconocimiento de las lenguas y variedades lingüísticas que se hablan en la comunidad.
- /// 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.
- /// El conocimiento de la ortografía correspondiente al vocabulario de uso, de reglas ortográficas (tildación y uso de letras) y de algunos signos de puntuación

En el segundo y el tercero, a su vez, se especifican los alcances de esos saberes: cuáles son las unidades y relaciones gramaticales y textuales a abordar cada año, así como las reglas ortográficas y signos de puntuación sobre los que se propone hacer foco. Sin embargo, como se señala en una nota al pie: *“El hecho de señalar en este eje las reglas que deberán abordarse específicamente en cada año no significa que no deban recuperarse las trabajadas en años anteriores en situaciones de comprensión y producción de textos.”*. En este sentido, es importante considerar que estos tres grandes bloques de saberes no son de

carácter ocasional ni se espera que se trabajen de manera aislada de la comprensión y la producción de textos.

En relación con la Literatura, identificarla como un eje da cuenta de su relevancia y de un carácter distinto del que se asume en primer ciclo. En este sentido, se sigue la idea de Jean Hebrard (2006), quien sostiene que en los primeros años de la escolaridad no se trata de enseñar literatura, sino de vivir con la literatura. En segundo ciclo (y en toda la oferta de la escolaridad), esta vivencia continúa, pero adquiere además otro carácter, puesto que se sostiene que el desarrollo de la lucidez lectora requiere el dominio de ciertos saberes específicos.

La vastedad de saberes incluidos en los NAP requiere del capacitador o profesor formador considerar con sumo cuidado la selección de temas. En este sentido, abogamos por considerar al menos dos alternativas: ofertas que permiten abordar una interrelación entre ejes, y otras que profundizan ciertos saberes que suelen ser débiles en la formación docente inicial. En ambos casos, es pertinente tener a mano permanentemente los NAP y los diseños curriculares. Por un lado, para colaborar con los docentes en su lectura, puesto que, por ejemplo, en el caso del eje de *“Reflexión sobre la lengua (sistema, norma y uso) y los textos”* hay tendencia a considerar las especificaciones de segundo orden, olvidando dentro de qué núcleo están incluidas. Por otro lado, para identificar junto con los docentes o alumnos de la formación superior cuáles son los núcleos de aprendizajes sobre los que se está trabajando en la cursada, y de esta manera desocultar los otros; en otras palabras, se trata de colaborar en visualizar que a pesar de que un curso oferte un tema (pongamos por caso, la escritura de textos enmarcados en talleres de escritura), la oferta escolar debe garantizar la enseñanza para el logro del resto de los aprendizajes.

Los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP): Lengua Primer Ciclo y los NAP. Cuadernos para el aula. Lengua. 4, 5 y 6 serán material de referencia permanente en estas clases. Estos materiales han sido distribuidos por el Ministerio de Educación de la Nación en todas las escuelas públicas del país y en los Institutos de Formación Docente.

En esta página se encuentran estos materiales y otros, producidos desde el año 2000 por el área de Lengua del Ministerio de Educación de la Nación:

<http://www.me.gov.ar/curriform/lengua.html>

Recomendamos, por ahora, la lectura del apartado “Enseñar Lengua en el Segundo Ciclo” de *Cuadernos para el aula. Lengua 4.*, página 14 en adelante.

## **Organización del módulo 4**

El recorrido que seguirán las cinco clases de este Módulo pone foco en algunos temas, que, entendemos, son menos trabajados en la oferta general de cursos de capacitación en Lengua para el segundo ciclo.

De allí que se destinan dos clases a considerar centralmente el tema de la reflexión sobre el lenguaje. En la presente clase se presentarán cuestiones relativas a los modos que habitualmente asume el abordaje de la reflexión sobre la lengua, y la clase 15 considerará fundamentalmente la reflexión sobre el sistema lingüístico. Las clases 13 y 14 se ocuparán de la lectura y la escritura y el desarrollo de la oralidad relativa a los textos de no ficción y a textos de ficción, respectivamente. Y la clase 16 se concentrará en la planificación y la evaluación, lo que supone considerar la interrelación de ejes y la progresión a lo largo del ciclo.

En las cuatro primeras clases nos interesará partir de la oferta habitual de enseñanza -fruto de tradiciones escolares y de la actual oferta editorial-, revisar algunas conceptualizaciones actuales que permiten repensarlas, considerar los aportes que en tanto capacitadores podemos hacer para colaborar con los docentes en cierta renovación de las prácticas de enseñanza y brindar estrategias de capacitación para ello.

Con este módulo no pretenderemos agotar los temas y problemas de la enseñanza de la Lengua en 2º ciclo, sino reflexionar conjuntamente acerca de algunos de ellos, y también, por qué no, considerar aquellos sobre los que necesitamos continuar estudiando. Porque como señala Ángela Di Tullio (2007:7):

“La lengua forma parte de nuestra vida cotidiana de una manera tan íntima que ingenuamente la consideramos como un objeto transparente del que podemos dar cuenta mediante el sentido común. Como hablantes nativos de una lengua, sabemos emplearla: conocemos las reglas que permiten formar palabras y oraciones, contamos con un léxico más o menos amplio, nos suenan mejor o peor las emisiones producidas por otros o por nosotros mismos y reconocemos las condiciones de la

situación o del contexto lingüístico en que una cierta emisión es adecuada. Ese vasto conocimiento intuitivo, de naturaleza operativa es un saber hacer.

Para la función profesional de la enseñanza de la lengua no basta.

Cualquiera sea el nivel en el que el docente se desempeñe, además de saber hacer, se requiere también un conocimiento –ya no intuitivo, sino consciente y fundamentado– de cómo funciona el sistema de la lengua, de qué factores intervienen en la construcción del significado de una oración y de cómo intervenir para que el aprendizaje sea más efectivo.

## LA NATURALEZA DE LA ENSEÑANZA DE LA REFLEXIÓN SOBRE LA LENGUA Y LOS TEXTOS EN EL SEGUNDO CICLO

### Reflexiones en torno a la “reflexión”

*Cierro la puerta y enseño gramática, porque me parece que es importante, que no puedo dejar de enseñarla. Pero cuando trabajo con la gramática, siento que algo no está bien, que no “encaja” con el trabajo que realizo con los textos. Y entonces ya no sé muy bien si hago bien o mal en enseñarla.*

Carina, docente de 5° grado de una escuela del conurbano bonaerense

Las palabras de Carina hacen patente uno de los núcleos duros de la enseñanza del área en segundo ciclo: el lugar de los saberes relativos al eje de *Reflexión sobre la lengua (sistema, norma y uso) y los textos*. Algunos docentes logran percibir cierta contradicción entre el trabajo con la producción y comprensión de textos, por un lado, y la enseñanza de la gramática, por otro. Incluso, experimentan complacidos las virtudes del trabajo centrado en prácticas de lectura, escritura y oralidad. Sin embargo, la solución que se articula no apunta a cuestionar y revisar el *cómo* de la enseñanza de gramática, sino el *qué*: “¿Enseño o no enseño adjetivos, conjugación de los verbos, sujeto y predicado...?”

La historia de la enseñanza del área en las últimas décadas pone de manifiesto un razonamiento similar. Lo cierto es que, en el debate entre los especialistas y también entre los docentes, el problema suele atribuirse a una delimitación ineficiente del *qué* y del

*cuándo*, es decir, qué contenidos y en qué momento de la escolaridad enseñar estos contenidos, muchas veces sin contemplar la reflexión sobre las *modalidades* de enseñanza. Sabemos que este aspecto puede condicionar la posibilidad de la anhelada reflexión, imprescindible, a su vez, para el dominio gradual de habilidades más complejas en la producción y comprensión de textos orales y escritos.

Durante el auge de la enseñanza de la gramática bajo los preceptos de la gramática de corte estructuralista, la discusión contra la enseñanza de la gramática tradicional se centró en defender que aprendiendo “gramática” (entendida esta como morfosintaxis) con rigor científico<sup>1</sup> los alumnos y las alumnas desarrollarían “naturalmente” sus habilidades comunicativas.

Claro que, en los años sesenta no se hablaba de “habilidades comunicativas”, sino de “hablar y escribir con desenvoltura”, como se refleja en las siguientes palabras de la *Gramática Castellana* de Alonso y Henríquez Ureña:

“Además de poseer corrección y propiedad, hace falta aprender a hablar y a escribir con desenvoltura, esto es, con posibilidad de elegir, con facilidad y con dominio de la expresión. Hablar con estas condiciones es hablar con estilo. Ello supone la facultad y el acierto de elegir la forma más adecuada, no sólo al pensamiento lógico, sino también a los valores afectivos, y la más a propósito para obtener en el oyente o lector el efecto deseado.”

Alonso, Amado y Pedro Henríquez Ureña, 1960: 17-18.

Pasadas algo más de dos décadas se demostró que “aprender gramática”, al menos de la forma en que era enseñada en las escuelas, no era suficiente para desarrollar tales competencias. La reacción frente al fracaso se tradujo en su sustitución por contenidos vinculados al texto que conllevó una disminución notable de contenidos propios de una gramática oracional. Efectivamente, la solución se centró en el *qué*. Sin embargo, el tiempo demostró, por segunda vez, que ni sustitución ni agregado permitían que la mayoría de los alumnos y las alumnas alcanzaran el objetivo primordial de enseñanza de la lengua en la escuela primaria: desarrollar sus habilidades de oralidad, lectura y escritura.

Quienes estén interesados en ampliar el panorama sobre los problemas y las propuestas en torno a la enseñanza de la gramática y sobre cómo los contenidos de esta disciplina se han

---

<sup>1</sup> Esto se tradujo en la escuela en preceptos como dejar de lado el plano semántico en el análisis sintáctico, de modo similar a como procedían los gramáticos.

tornado en “el patito feo del campo o, para seguir con la isotopía de los cuentos de hadas, en el príncipe que, de la noche a la mañana, se convirtió en sapo”, pueden leer *Sobre la gramática*, de Laiza Otañi y María del Pilar Gaspar, artículo incluido en el libro coordinado por Maite Alvarado, *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Buenos Aires, Flacso-Manantial, 2001, págs. 75-111. Las palabras citadas fueron extraídas de la Presentación de este libro (pág. 10).

Frente al fracaso de la segunda corriente, que tendió a reemplazar la gramática por temas de corte textualista, la reacción se tradujo en una reinserción de la pregunta por los contenidos propios de la gramática oracional.

Como venimos diciendo, creemos que poner en relieve la cuestión del *cómo* es central, porque en esta discusión se ponen en juego nuevamente concepciones sobre la enseñanza y el conocimiento, representaciones sobre el alumno, modalidades de interacción de docente y alumnos entre sí y de todos con el conocimiento mismo. A su vez, discutir estas cuestiones permite atender al *qué*, en nuestro caso los NAP del eje “Reflexión sobre la lengua (sistema, norma y uso) y textos”, cuya denominación misma no es ingenua. En efecto, proponer la enseñanza de la “gramática” no es lo mismo que proponer la enseñanza de la “reflexión sobre la gramática”.

Para profundizar la perspectiva desde la que se propone el abordaje de la enseñanza de la reflexión sobre la gramática, recomendamos la lectura del apartado “Los saberes que se ponen en juego” en el capítulo “Reflexión sobre la lengua (sistema, norma y uso) y los textos”, en *NAP. Cuadernos para el aula. Lengua*, del segundo ciclo.

Según Ángela Di Tullio (2003:11), para el niño la lengua es un objeto de exploración y placer. Y avalando sus palabras, Tomás, de cinco años, dice: *¿Viste que hay dos “se”? El se que está en “yo sé” no es el mismo que está en “se lava”*. ¿Cómo transmitir saberes sobre el lenguaje y los textos y cómo enseñar a reflexionar sobre ellos en la escuela de modo de convocar al niño a continuar y potenciar ese proceso natural de “exploración y placer” al que alude Di Tullio? ¿Cuál es la naturaleza que asume la enseñanza de los contenidos del eje de *Reflexión...* en la escuela cuando no le permite capturar (e, incluso, cercena) esa curiosidad y placer espontáneos por su propia lengua? ¿Cómo incidir en esa naturaleza para convertir la enseñanza en un trampolín que lleve al niño a potenciar su bagaje de saberes gramaticales y textuales y a desarrollar la reflexión consciente sobre los mismos con el fin de utilizarlos para resolver problemas durante la comprensión y producción de textos?

Dada la relevancia que la oportunidad de reflexionar sobre la propia lengua y sobre los textos tiene para el desarrollo de las habilidades comunicativas de los alumnos, para el desarrollo mental del niño<sup>2</sup> y, en consecuencia, para la calidad de sus trayectorias escolares, esta clase se propone convocar a pensar sobre la naturaleza de la enseñanza de esa reflexión en el segundo ciclo del Nivel Primario.

Preguntarnos como capacitadores por la naturaleza de esa reflexión, intentar comprender los supuestos que subyacen en los modos en que se enseña, puntualizar los objetivos que están en la base de esas modalidades, delimitar cuáles son los contenidos específicos a los que permiten acceder unas formas puntuales de enseñanza y cuáles se restringen, se presentan aquí como una propuesta y un desafío necesarios. Especialmente si pretendemos asumir la responsabilidad de pensar con los docentes sobre sus modos de enseñanza, con el fin de desentrañarlos, desarmarlos, y rearmar juntos nuevas maneras de enseñar.

En este sentido, consideramos relevante recuperar la convocatoria presente en la primera clase de este Ciclo (página 8): desplazar la mirada del fracaso escolar desde un problema individual del niño hacia las propuestas de enseñanza, sus dificultades e ineficiencias, y hacia las representaciones que tenemos los adultos respecto de los puntos de partida de los alumnos, las bajas expectativas vinculadas a ellos y las dificultades que ofrece el formato escolar clásico para atender las singularidades en un formato que se pretende homogéneo.

---

<sup>2</sup> Ambos temas han sido abordados por trabajos de diferente corte. En el marco de investigaciones orientadas por la relación entre el pensamiento y lenguaje: Camps (2000), Mateos (2001), Vigotsky (2001); en el marco de discusiones centradas en la gramática: Bosque (1994), Ciapuscio (2006; 2010), Di Tullio (2005; 2010), Hernanz & Brucart (1987), Otañi y Silvestri (2008).



## Actividad recomendada

Les proponemos la lectura de “La enseñanza de la gramática en la escuela primaria y en la formación docente” incluido en La formación Docente en Alfabetización Inicial, (INFD, 2010), que se anexa a esta clase\*.

Luego de leer el artículo completo, les solicitamos concentrarse en el primer apartado: ‘Punto de partida’, páginas 1 a 5, donde se presenta una revisión crítica de las propuestas de enseñanza de la lengua del enfoque estructuralista y del enfoque comunicativo.

En el documento se menciona un error común a ambos enfoques. Reflexionen con sus colegas acerca de cuál es ese error y qué implicancias tuvo para el enfoque comunicativo de enseñanza de la lengua.

\* Disponible en la sección Archivos del campus virtual

## NATURALEZA DE LAS PRÁCTICAS DOMINANTES DE ENSEÑANZA DE LA LENGUA EN EL AULA DEL SEGUNDO CICLO

Como se desprende de la lectura del apartado en el documento propuesto, el cambio de enfoque y, con ello el cambio parcial o total de contenidos, no resolvió el problema de la enseñanza de la lengua en el segundo ciclo; por el contrario, se repitieron con los conceptos de la gramática textual los mismos procedimientos ineficaces que antes habían caracterizado a la enseñanza de la morfosintaxis. Repetición que, en gran medida se explica a partir de aquellas ideas que trabajamos en la clase 3 del ciclo, vinculadas con el concepto de *cultura escolar*:

“En el camino que los docentes recorremos en todos los años de nuestra trayectoria escolar -en la que se incluye nuestra formación inicial-, interiorizamos modelos de enseñanza; adquirimos saberes, reglas de acción, valores, esquemas y creencias firmes y perdurables sobre el funcionamiento de la vida escolar, la naturaleza del quehacer educativo, el rol y el trabajo docente” (en: Clase 3, página 1).

Como afirma Antonio Viñao en la siguiente página de la misma clase, esas tradiciones, regularidades y reglas constituyen un núcleo duro de roer que, sin embargo (nos esperanza Viñao) está configurado “por capas más entremezcladas que superpuestas que, al modo arqueológico, es posible desenterrar y separar”. Para que, como capacitadores,

contribuyamos a “desenterrar y separar” las capas que configuran las tradiciones en el quehacer en el aula con contenidos gramaticales (textuales y morfosintácticos), será necesario afinar la mirada de, al menos, algunas de las aristas que configuran ese quehacer. Este “desentrañamiento” se presenta como un modo interesante de mediar con los docentes en una reflexión que permita explicitar los supuestos que condicionan y regulan sus acciones en el aula y su interacción con el conocimiento y con los niños en virtud de ese conocimiento.

Para ello, los invitamos a leer la primera parte del registro de una clase que se transcribe a continuación. Fue realizado por dos alumnas de un Profesorado en Educación Primaria, a partir de la observación de una clase centrada en el tratamiento del contenido *adjetivo*, en un cuarto grado de una escuela de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, durante la semana del 23 al 27 de mayo de 2011. En la transcripción, M significa Maestra y A, alumno/a/s.

Antes de abordar la lectura de ese registro, sugerimos suspender toda actitud evaluativa de las acciones que los distintos actores ponen en juego. En cambio, es importante recordar y comprender al menos dos cuestiones relevantes: por un lado, los docentes no son especialistas en el área y, por otro, grabaron a fuego modos de ser docentes que aprendieron (y aprendimos) como alumnos en los distintos niveles de educación, incluso el superior. Ambas cuestiones delinear requisitos básicos en la formación del capacitador en Lengua para la escuela primaria en, al menos, cuatro perspectivas:

1. En su actualización disciplinar,
2. En saberes didácticos, incluyendo la historia de la enseñanza en el área,
3. En las características que asume el saber escolar y las lógicas de funcionamiento de la cultura escolar y
4. En los rasgos del contexto histórico y político en el que su hacer tiene lugar.

Son precisamente estos saberes y el tiempo destinado a reflexionar sobre ellos los que nos permitieron desarrollar otra mirada sobre el ser y hacer docente.

4° grado B

Tema: "El adjetivo"

Tiempo: un módulo

Después de pedirles que se sienten y saquen la carpeta, la maestra les dijo que iban a estudiar el adjetivo. Entonces, escribió el título "El adjetivo" en el pizarrón y a continuación copió del manual (el mismo que tienen todos los alumnos del grado) la definición de adjetivo. Mientras escribía, leía en voz alta, pausadamente:

M: El adjetivo es la palabra que acompaña al sustantivo y le agrega significados. ¿Sí?

Cuando terminó de escribirla, la leyó en voz alta nuevamente. Los niños copiaban en sus carpetas.

Luego escribió (copiando del manual): "Se clasifican en:" y debajo: "calificativos: adjetivos que señalan las cualidades del sustantivo al que acompañan. *El perro es.....*". Cuando terminó, leyó en voz alta.

M: Copien la definición de adjetivo calificativo y completen la oración con un calificativo.

Antes de seguir, ayudó a un niño que tenía problemas con su lapicera. Luego, escribió abajo: "gentilicios: adjetivos que indican el lugar de origen o procedencia del sustantivo. *Ana es.....*". Luego leyó en voz alta la definición y preguntó:

M: A ver, ¿en qué lugar nacieron ustedes?

Los chicos nombraron distintas provincias de nuestro país y también otros países. A medida que nombraban los lugares, la maestra les iba diciendo con amabilidad:

M: Vos sos paraguaya... Vos sos tucumano... Vos sos bonaerense... ¿Entienden? (Silencio) ¿Sí? Bueno, copien y luego completen la oración con un gentilicio (lo dijo mientras señalaba la oración *Ana es.....*).

Luego siguió con la lista de numerales, de manera similar. Cuando llegó a los numerales ordinales, antes de copiar la definición, les preguntó, mientras señalaba la palabra "ordinales" que había escrito en el pizarrón:

M: A ver, ¿de dónde viene esta palabra: ordinales? (pronunciando lentamente para ayudarlos a descubrir la raíz de la palabra en cuestión)

A: ¡De ordinario! (dijeron varios chicos)

[...]



## Actividad recomendada

Antes de continuar, les proponemos que reflexionen sobre la situación a la que se enfrenta la docente en las cinco últimas líneas del registro de clase leído.

- ¿Qué objetivo subyace en la pregunta: “De dónde viene esta palabra: ordinales”?
- ¿Qué estrategia elige la docente para alcanzar ese objetivo?
- ¿Considera que la respuesta de los chicos generaría algún problema para la docente? Si su respuesta es afirmativa, señale cuál sería ese problema.
- Basado/a en su experiencia, ¿cómo cree que actuará la maestra?
- Imagine que en este momento suena el timbre: usted ya tiene una relación importante con la maestra, se sienten cómodas/os trabajando juntas/os y usted quiere colaborar con ella para que retome la respuesta de los chicos. “¡De ordinario!”. ¿Qué le diría?

Continuemos leyendo la segunda parte de la transcripción de la clase en cuarto grado:

[...]

A: ¡De ordinario! (dijeron varios chicos)

M: A ver ...(pensativa). Si miramos cómo están sentados en esta fila, Juan está primero, Matías está segundo, Micaela está tercera. Están en ooo...

A: ¡Orden! (gritaron algunos alumnos).

M: ¡Eso! (contenta) ¡Muuy bien! Orden (dirigiendo a los niños un gesto de aprobación).

Entonces escribió la definición de ordinales y a continuación: *Juan llegó.....*

Nuevamente, leyó en voz alta definición y oración. Luego les pidió que completen la oración con un numeral ordinal.

A los chicos les llevó bastante tiempo copiar lo que la maestra había copiado en el pizarrón, y algunos se distraían. La maestra recorría los bancos y los ayudaba con distintas indicaciones, haciendo preguntas o recomendaciones.

Después se dedicaron a completar las oraciones. Al rato, la maestra les propuso corregir entre todos lo que habían hecho y así ayudar a los que no habían terminado:

M: A ver, ¿con qué adjetivo calificativo completaron la primera oración? El perro es... ¿Santi? (no respondió) ¿Flor? (no respondió) A ver, chicos... (se acerca al pizarrón y señala la definición de adjetivo calificativo) Volvamos a leer la definición, ¿sí? (con una sonrisa) Los adjetivos calificativos son (y lee pausadamente y señalando con el dedo cada palabra) “adjetivos que señalan las cualidades del sustantivo al que acompañan”. ¡Cualidades! (subraya la palabra) ¿Sí? A ver, ahora ustedes (animándolos con una sonrisa). ¿María Luz? El

perro es...

A: Chico

M: ¿Matías?

A: Grande

M: Buehh. ¿Juan?

A: Chico

(los chicos que aún no habían completado, lo hicieron usando las palabras que decían sus compañeros)

M: (Sonriendo) ¡Piensen un poquito más, chicos! (animándolos a participar) A ver, ¿otra palabra que no sea ni chico, ni grande? ¿Lucía?

A: Chiquito.

A: Grandote (dijo otro niño casi al mismo tiempo)

A: Chiquitito (respondió luego otra niña, a la que la maestra no había interrogado)

En realidad, habían completado con las palabras “chico” o “grande”, pero al decirlas en voz alta las cambiaron para responder el pedido de la maestra de decir una palabra distinta. La maestra los interrumpió y preguntó:

M: (haciendo un gesto gracioso) ¿Alguno puso algo distinto de chico chiquito grande grandote grandototote?

A: ¡Mediano! (gritó Franco)

M: Bueno... (sonríe y le acaricia la cabeza a Franco).

El niño no había completado la oración y la completó después de decir “mediano”. Siguió de la misma manera con el resto de las oraciones. Muchos chicos no las habían completado y escribían las palabras que iban diciendo sus compañeros. Así, por ejemplo, la mayoría de los chicos terminó usando el ordinal “dos”, porque fue el que dijo el primer alumno interrogado por la maestra. Cuando terminaron de revisar oralmente cómo habían completado las oraciones, la maestra les dijo que aquellos que no lo habían hecho, terminaran de completarlas en la carpeta. Después de un rato:

M: Bueno, ahora abran el manual en la página 55 y hagan el ejercicio que está al final de la página.

Los chicos sacaron el manual y buscaron la página 55. Después de un rato:

A: ¿Seño? ¿Es ese que tiene palabras en un círculo?

M: Sí, mi amor. Ése... Chicos, yo ya vengo. (Con gesto amable) ¡Trabajen en silencio y sin levantarse! ¿Sí?

(La maestra nos hizo un gesto para darnos a entender que quedábamos a cargo del grado por un rato y salió).

El ejercicio tenía un conjunto de adjetivos encerrados en un círculo y alrededor había dibujos. Por ejemplo, una nena sonriente, una manzana partida por la mitad, una mariposa. Los adjetivos para cada uno eran: *alegre – mitad – colorida*. Había seis dibujos y seis

adjetivos.

La mayoría de los chicos no entendía la consigna y como la maestra no estaba, nos preguntaban a nosotras lo que debían hacer. Lo único que hicimos fue leerles la consigna tal cual estaba en el manual: “Uní un adjetivo del círculo con un dibujo”. Eso fue suficiente para que dijeran: “¡Ahhh! ¡Eso!” Pensamos entonces que quizás tienen dificultades para leer.

Cuando la maestra regresó, los chicos ya habían terminado.

M: Les voy a dar unos adjetivos para que indiquen de qué tipo son. Si no terminan, quedan como tarea. ¿Sí? Escriban en la carpeta...

La maestra escribe en el pizarrón: “Clasificar los adjetivos” y debajo escribió, uno debajo de otro, cinco adjetivos: *hermoso – cien – verde – chileno – quinto*.

M: Ahora copien y luego escriban al lado de cada palabra qué clase de adjetivo es, si es adjetivo calificativo o gentilicio o numeral. Y si es numeral, digan de qué tipo. Si no se acuerdan, vuelven a leer las definiciones. No escriban cualquier cosa, ¿sí?



## Actividad recomendada

Les proponemos realizar una nueva lectura de las dos partes de la transcripción de la clase en cuarto grado, concentrándose en las siguientes cuestiones :

- ¿Qué ideas sobre la enseñanza es posible advertir? ¿Qué tipo de acciones conforman la secuencia a través de la que se enseña el tema? ¿Cuál es el supuesto sobre cómo aprenden los niños presente en esta clase?
- ¿Qué significa en esta situación saber (o “saberse”) el adjetivo? ¿Cuál es (o cuáles son) los objetivos que están supuestos en esta clase?
- ¿Qué aprendieron los alumnos y alumnas en esta clase?

Sugerimos realizar un punteo de ideas a partir de las preguntas. Si es posible, intercambie ideas con sus colegas para ajustar y enriquecer las propias.

Relean los conceptos de relación de exterioridad y de interioridad que propone Edwards y que fueron presentados en la clase 2 de este ciclo (páginas 13 y 14), y analicen qué tipo de vínculo se construye en la clase transcrita entre los docentes-alumnos y el conocimiento.

Con el fin de comprender qué se pone en juego y qué características asume la enseñanza, “desenterraremos y separaremos” ahora tres capas que configuran el quehacer en la clase de lengua: la lógica de la secuencia, qué tipo de relación entre sujetos y conocimiento promueve esa lógica y qué características asume en ella el conocimiento.

## La lógica de la secuencia

A partir de una mirada global de, por así llamarlas, las “acciones macro” que organizan la clase transcripta<sup>3</sup> surge una primera característica (que, por otra parte, es la misma característica que predomina en los libros de texto del área dirigidos al segundo ciclo) vinculada a la lógica misma de la secuencia: el orden de esas acciones macro va desde una explicación hacia unos ejercicios para culminar en una probable y futura evaluación del tema. Esquemáticamente (en el esquema, los paréntesis indican simplemente que en la clase observada no se llevó a cabo una evaluación formal para verificar los contenidos aprendidos):

EXPLICACIÓN → EJERCICIOS DE APRENDIZAJE / FIJACIÓN → (EVALUACIÓN)

El **punto de partida** es, entonces, la delimitación del tema a enseñar que es explicado por la docente por medio de, en este caso, la copia y lectura de definiciones. En otras clases encontramos distintas variantes en relación con las actividades puntuales con que se realiza la explicación inicial, como exposición oral de un cuadro clasificatorio a medida que se lo construye en el pizarrón, con-sin ejemplos; dictado de definiciones; lectura (individual o conjunta) de un texto escrito que puede estar en el manual o en una fotocopia extraída de un texto escolar, o bien, en el intento de capturar el interés de los alumnos y las alumnas, estrategias en apariencia lúdicas o que, al menos, involucran movimiento del cuerpo, como, por ejemplo, apareamiento de carteles con sustantivos y adjetivos escritos en ellos o, en otra variante, oraciones incompletas con adjetivos. En todas estas formas de comenzar la clase, lo común sigue siendo **la exposición de unos conceptos relacionados con el tema** que se consideran conocimiento válido (porque el docente lo aprendió así, o porque lo dice el manual).

---

<sup>3</sup> No solo las clases transcriptas, sino también la mayoría de las clases centradas en contenidos del área en nuestras escuelas, sea que se trate de un tema de morfosintaxis, como en el ejemplo transcripto, o de un tema textual (como estructura de la narración, recursos cohesivos, partes de la noticia, tipos de narrador...)

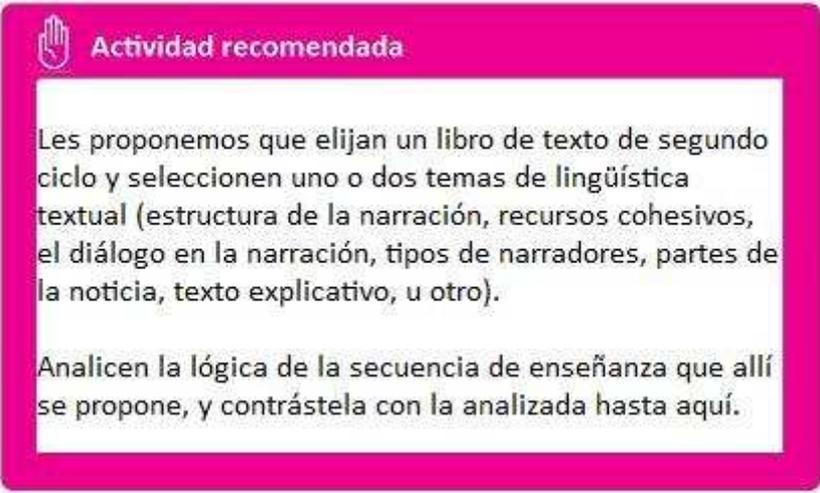
El **segundo paso** de la secuencia es la **ejercitación**, que se concibe en términos de **aplicación**. Allí están las definiciones; no hay más que leerlas con atención y colocar, entonces, la clase de adjetivo correspondiente: calificativo, ordinal o el que fuere. La intervención de los docentes se centra en algunos lugares puntuales, probablemente porque se evalúa una definición como más compleja que otras. El último ejercicio tiene una lógica aplicacionista similar, pero se presenta en sentido inverso: se dictan los adjetivos y los chicos deben indicar de qué clase es cada uno. Si tienen dudas, pueden zanjarlas leyendo las definiciones. El segundo ejercicio que deben realizar los chicos, apunta solo a mostrar un conjunto definido de palabras como adjetivos: están en el círculo de los adjetivos, por lo tanto, todas lo son. En cuanto a la acción misma de apareamiento palabra-dibujo constituye un “hacer” que no pone en evidencia en absoluto el aprendizaje del tema, esto es, los chicos pueden aparear de manera correcta o incorrecta, y lo único que estarían mostrando en esa ejecución del ejercicio es el conocimiento del significado de cada palabra, pero no de la clasificación de los adjetivos.

En cuanto a la forma de los ejercicios, es muy similar. Se trata de ejercicios “tipo”, que se limitan a un conjunto reducido y acotado de acciones: identificación de elementos, clasificación de categorías, aplicación de definiciones. Otro rasgo relevante de este paso típico de la secuencia, es su carácter repetitivo, pues los ejercicios “tipo” se repiten, una y otra vez, hasta que se considera que el niño ha “aprendido”. Es importante destacar que la crítica que se solapa aquí no apunta a la valoración negativa de la repetición de una tarea o la clasificación o la memorización a secas; sino al hecho de que se constituyan en las únicas modalidades de aprendizaje, incluso, como en este caso, para aprendizajes complejos.

En el marco de la lógica de esta clase (y, reiteramos, de la mayoría de las clases centradas en contenidos del área, sean morfosintácticos o textuales), el aprendizaje se entiende como fijación en la memoria de la clasificación, la definición o la lista de rasgos de una categoría dadas y nada más. Aprender significa recordar de modo exacto una definición, unos términos específicos, una clasificación. Y esta no es la concepción del docente, aisladamente; esta es la concepción que sobre aprender “grabamos a fuego” los docentes como miembros de la cultura escolar.

Respecto de la **evaluación**, que no tuvo lugar en la clase analizada, todos sabemos que suele consistir en ejercicios del mismo tipo que los realizados durante las etapas

anteriores, con cambios del corpus con que deben trabajar los chicos (otros adjetivos, otras oraciones).



 **Actividad recomendada**

Les proponemos que elijan un libro de texto de segundo ciclo y seleccionen uno o dos temas de lingüística textual (estructura de la narración, recursos cohesivos, el diálogo en la narración, tipos de narradores, partes de la noticia, texto explicativo, u otro).

Analicen la lógica de la secuencia de enseñanza que allí se propone, y contrástela con la analizada hasta aquí.

### **Tipo de relación entre sujetos y conocimiento que promueve la secuencia de enseñanza explicación-ejercitación en un segundo ciclo**

En términos de los tipos de relaciones que los sujetos (docente y alumnos) entablan con el conocimiento en el aula, la clase analizada se inscribe en la lógica que conduce, en palabras de Edwards (Clase 2, pág.: 13), a una relación de exterioridad con el conocimiento, esto es, ajena. En esta relación, los chicos no **ponen en juego los conocimientos que poseen**. De hecho, esos saberes no tienen manera de “entrar” en la dinámica de la clase, como se puede ver en el silencio de la maestra ante la respuesta “ordinario”, como palabra de la que deriva “ordinales”. Y no precisamente porque la maestra no les dé entrada; al contrario, su pregunta (“¿de dónde viene esta palabra?”) invita a los niños a participar, a reflexionar desde lo que saben. Es la lógica explicación-ejercitación, basada en una teoría conductista del aprendizaje, la que restringe esa entrada, pues impone partir de temas bien delimitados, acotados.

Otra característica de la relación con el conocimiento en esta lógica se manifiesta en las **preguntas unidireccionales**, a cargo de la docente que conoce qué debe enseñar. Por ello, a pesar de que no hace referencia alguna al sustantivo, palabra clave en las distintas definiciones del adjetivo, los alumnos no preguntan. Y esto es así porque, en esta dinámica,

las preguntas sirven para controlar la apropiación de lo transmitido. Además, demandan una única respuesta correcta; si los chicos tienen otras ideas al respecto, esas ideas no tienen cabida, no porque la docente del ejemplo no lo promueva (todo lo contrario), sino debido a la fuerza de la unicidad de la respuesta. Esta fuerza sumada al deseo del éxito se hace evidente, no sólo en la falta de preguntas, sino también de respuestas. “¿Entienden?”, pregunta la maestra; el silencio es la única respuesta. El silencio también se impone al “no sé” o “no lo hice” o “no entendí” cuando la docente interroga por el adjetivo con el que completaron la oración “El perro es...”. Así se procede, y este modo de proceder daría cuenta de que tanto chicos como docentes han internalizado un modo de comunicación .

Otro rasgo de esta relación es **la presencia y el rol de las pistas**. La inaccesibilidad al conocimiento, consecuencia del grado de abstracción de las definiciones, lleva a los niños a demandar pistas que les permitan dar con la respuesta correcta. En este caso, a través del silencio frente a la pregunta de la docente. Y ella se las da: “Están eennn ooo...” (orden). Gestos, onomatopeyas y silencios de la maestra funcionan en este mismo sentido, como se puede ver en el siguiente fragmento de la clase:

M: [...] ¿María Luz? El perro es...

A: Chico

M: ¿Matías?

A: Grande

M: Buehh. ¿Juan?

A: Chico

Indudablemente, el silencio de la maestra frente a las respuestas de los chicos es interpretado como guiño de que la respuesta es correcta. De allí que el “Buehh” que emite ante el adjetivo propuesto por Matías: “Grande”, haya sido interpretado por Juan como “respuesta dudosa” por lo que, para asegurarse de dar una respuesta correcta, elige repetir el adjetivo propuesto por María Luz: “Chico”. Por otro lado, el comportamiento posterior de la docente, la manera en que, con amabilidad y paciencia, los invita a formular adjetivos de un campo semántico distinto (“¿Alguno puso algo distinto de chico chiquito grande grandote grandotototote?”), muestra de manera clara la evaluación incorrecta de lo implícito.

Lo que es particularmente asombroso es la falta de significación que toleran los chicos en una clase (recordemos que los docentes, incluidos nosotros, también la toleramos), la relación mecánica que entablan con el conocimiento. Decir “grande” o “chico” o “chiquitito” carece de total valor significativo para ellos: cada una de esas palabras son casi meras sucesiones de fonemas; el perro quedó arriba, muy lejos, y muy lejos también de cualquier intento por asociarlo a un perro real, propio, querido o temido. Lo que las distintas intervenciones de los chicos, en interacción con la docente, hacen especialmente patente es la búsqueda de una respuesta correcta.

### **Características que asume el conocimiento en una secuencia de enseñanza explicación-ejercitación en segundo ciclo**

Como señalamos antes, en la clase analizada, no se hace referencia alguna al sustantivo, palabra clave en las distintas definiciones del adjetivo. Tampoco se abre el juego cuando, frente a lo que, sabemos, suele considerarse “falta de vocabulario” de los chicos (“¿Alguno puso algo distinto de chico chiquito grande grandote grandotototote?”). Esto pone en evidencia el carácter atomizado que el conocimiento tiene en la escuela en una lógica explicación-ejercitación (temas aislados de otros temas, unidades de una materia aisladas de otras unidades, materias aisladas de otras materias, grados aislados de otros grados...). Se recorren paquetes de conocimiento cerrados, acotados, controlados, aislados unos de otros y aislados también de las elaboraciones de los chicos e, incluso, de los docentes<sup>4</sup>, originadas fuera y dentro de la escuela. De allí que, más allá del deseo y esfuerzo de los docentes, esos saberes tengan escasa posibilidad de ingresar. En efecto, en el siguiente fragmento de la clase, se pone de manifiesto que en el esfuerzo de la docente por ayudarlos a comprender la definición, intenta dar entrada al conocimiento de los chicos sobre la formación de la palabra “ordinales”. Para ello, elige como estrategia formular una pregunta.

---

<sup>4</sup> Recordemos la inquietud de Carina, maestra de 5to. grado de una escuela del conurbano bonaerense, cuyas palabras se citan en el epígrafe con que abrimos el apartado “Reflexiones sobre la ‘reflexión’”. Sus palabras muestran la extraordinaria percepción de que algo no está bien en lo que hace. “Extraordinaria” porque ella fue formada del mismo modo y, sin embargo, puede percibir un problema.

[...]

M: A ver, ¿de dónde viene esta palabra: ordinales? (pronunciando lentamente para ayudarlos a descubrir la raíz de la palabra en cuestión)

A: ¡De ordinario! (dijeron varios chicos)

M: A ver (pensativa). Si miramos cómo están sentados en esta fila, Juan está primero, Matías está segundo, Micaela está tercera. Están enooo...

A: ¡Orden! (gritaron algunos alumnos).

M: ¡Eso! (contenta) ¡Muuy bien! Orden (dirigiendo a los niños un gesto de aprobación).

Entonces escribió la definición de ordinales y a continuación: *Juan llegó.....*

Nuevamente, leyó en voz alta definición y oración. Luego les pidió que completen la oración con un numeral ordinal.

[...]

La maestra formula la pregunta: “¿De dónde viene esta palabra: ordinales?” seguramente porque ella tiene en mente la respuesta y la espera de los chicos, porque le permitirá avanzar con su plan, esto es, tender un puente entre ellos y la comprensión de la definición. Sin embargo, la formulación de una respuesta que no esperaba, y para la que no estaba preparada, no le permitieron “hacer algo” con esa respuesta (dado que probablemente no sepa si hay alguna relación entre “ordinario” y “orden”, pues no es un diccionario viviente). Por otro lado, el enorme esfuerzo que puso en juego para que los chicos vincularan la palabra “ordinal” con “orden”, y así ayudarlos en su comprensión de la definición en cuestión, sumado al desconcierto de una respuesta para la que no tenía información, le hicieron perder de vista su objetivo, es decir, para qué buscaba llegar a la palabra “orden” y, por ello, no lleva esta palabra a la definición.

Lo que es necesario destacar aquí es que hay un gran esfuerzo de parte de la docente por explicar, por hacer accesible el conocimiento a los niños, por diseñar e implementar distintas estrategias para ayudarlos a comprender el tema. También hay un gran esfuerzo de los chicos por responder bien, por dar con la respuesta correcta. Si el esfuerzo en ambos actores está, cabe suponer que la limitación está en la lógica de la enseñanza (el orden de las acciones macro) y en su falta de ajuste a o consideración de la naturaleza (abstracta) del contenido. Lograr comprender esto es fundamental para que, como capacitadores, colaboremos con el docente en la revisión de la lógica misma de su enseñanza y, entonces,

analizar y reconstruir nuevas propuestas. No olvidemos que el docente fue formado, en todos los niveles, con esta lógica.

En esta lógica, “saber lengua” significa repetir definiciones, clasificaciones, listas de elementos (conjugación verbal, preposiciones, recursos cohesivos o partes de la narración) y asignar elementos a una categoría (esto es un sujeto, esto es un adjetivo numeral, esto es el nudo de la narración), y nada más.

Continuemos con nuestro ejemplo relativo al tema “adjetivo”. En la lógica descripta, la delimitación del saber a enseñar no incluye:

- su función en los textos. Por ejemplo, cómo el uso de un campo semántico particular de adjetivos puede dar pistas en la descripción de un lugar, del género literario de un cuento
- un bagaje de palabras de esta clase para caracterizar objetos (forma, textura, color, materiales...), personas (rasgos físicos –del rostro, del cuerpo, de las manos, de su postura-, rasgos de su personalidad, de su intelecto...), etcétera, con el fin de enriquecer el vocabulario
- alternativas sintácticas, como construcciones preposicionales, adjetivas o subordinadas relativas, para explorar otras maneras de asignar cualidades:
  - o *(entró una mujer) **despeinada***
  - o *(entró una mujer) **con el pelo revuelto***
  - o *(entró una mujer) **curiosamente despeinada***
  - o *(entró una mujer) **que no se había peinado***

En los capítulos del eje “Reflexión sobre la lengua (sistema, norma y uso) y los textos” de los *Cuadernos para el aula* se presentan diferentes propuestas para el abordaje de temas gramaticales y textuales en las aulas de segundo ciclo. Estas propuestas de trabajo incluyen inicialmente explicaciones sobre los temas que se ponen en juego, de manera de colaborar con los docentes en la comprensión de temas o perspectivas aún poco extendidas en nuestras escuelas, pero ya de larga data en el campo específico. Estas explicaciones, que en el caso de un material para maestros son punto de partida, deberían ocupar otro lugar en una secuencia de trabajo con niños. Por otro lado, estas propuestas no son secuencias de

enseñanza, sino que se trata de sugerencias de modos de trabajar diferentes contenidos, que necesitan ser desarrolladas para poder implementarse en el aula.

Les proponemos leer las siguientes propuestas, considerando cuál es el tipo de secuencia de abordaje que se supone en ellas cómo se formulan las consignas y qué tipos de problemas se proponen a los niños.

- “La descripción oral”, En: Gaspar, M. P. y S. González (2007) *NAP. Cuadernos para el aula. Lengua 4*, págs. 45 – 65. Allí se presentan un repertorio de adjetivos, el problema de la perspectiva con que se describe, la cuestión de la descripción de personajes en la narración, la elección de rasgos a describir de acuerdo con la situación comunicativa, entre otras variadas propuestas que enlazan los modos de calificar y las descripciones.
- “Los adjetivos en el microscopio”. ”, En: Gaspar, M. P. y S. González (2007) *NAP. Cuadernos para el aula. Lengua 4*, págs. 186 – 188. En esta propuesta se abordan el análisis de la relevancia de los adjetivos en ciertos textos, el grado de convencionalidad de ciertos adjetivos para calificar personajes y actividades de invención para incluir adjetivos.

En una lógica rígida de explicación-ejercitación, una cosa es la definición y clasificación del adjetivo y otra muy distinta es la función de los adjetivos en los textos, la diversidad de adjetivos según campos semánticos diversos o alternativas de reformulación en relación con otros modos de decir; adjetivo por un lado, función, diversidad léxica y reformulación por otro; se trata de distintos temas, son tratados como temas separados, inconexos, pero... ¿lo son en la escuela para un no-especialista en gramática (del texto y morfosintaxis)?

Los paquetes de conocimiento (o el empaquetamiento de conocimiento) que circula en la escuela no son solo cerrados y aislados de otros conocimientos, sino que también se trata de conocimiento formal y abstracto, al punto tal que se torna carente de significado: ¿qué puede significar para un niño de cuarto grado que el adjetivo es “una palabra que acompaña al sustantivo y le agrega significados”? El silencio de los chicos frente al pedido de completar la oración *El perro es...* no puede entenderse ni como falta de capacidad para completar una estructura sintáctica que es habitual en el uso, ni como incapacidad de realizar un razonamiento complejo. Más bien, el carácter formal y abstracto del contenido es tal que la

lógica de la secuencia se torna insuficiente, como también la interacción, por mucho que se esfuerce un docente.

### **Recapitulación**

La clase analizada se centró en un tema propio de la morfosintaxis: el adjetivo; sin embargo, las características relevadas en los distintos aspectos delimitados podrían verificarse en la enseñanza de cualquiera de los temas del eje *Reflexión sobre la lengua (norma, sistema y uso) y el texto*.

Creemos que el análisis presentado puede ser una herramienta para colaborar con el rol del capacitador: por un lado, porque provee elementos de observación de clase; por otro, porque este tipo de análisis permite colaborar con el docente en la comprensión de su mirada sobre el fracaso escolar; específicamente, para ayudarlo a desplazar esa mirada desde un problema individual del niño hacia la reflexión sobre los desafíos que presenta la enseñanza de estos contenidos. Poder verse en ese quehacer, lograr desnaturalizarlo, extrañarlo parece ser un camino necesario para que las nuevas propuestas no se queden en un puro activismo, no se limiten a una actividad bonita o divertida o interesante que se incluye “entre los ratitos que nos quedan aquí y allá”.

### **PROPUESTA ALTERNATIVA DE ENSEÑANZA DE LA LENGUA EN EL AULA DEL SEGUNDO CICLO**

Proponemos ahora analizar y seguir pensando juntos una lógica alternativa de la secuencia de enseñanza de los contenidos referidos al eje de *Reflexión sobre la lengua (sistema, norma y uso) y el texto*. En esta lógica, el punto de partida para el tratamiento de un tema sería una secuencia de problemas de lengua, cuya resolución en pequeños grupos demande a los chicos poner en juego sus conocimientos y también estrategias cognitivas diversas. El segundo paso es, con la guía del docente, la socialización de las soluciones y su fundamentación. El tercero, también de la mano del docente, el ordenamiento y sistematización de los contenidos inferidos, en la forma de reglas, definiciones, clasificaciones. Es decir, el texto explicativo que en la secuencia de enseñanza tradicional constituye el punto de partida, en esta propuesta se desplaza hacia el final.

Esquemáticamente:

SECUENCIA DE PROBLEMAS ↔ SOCIALIZACIÓN DE SOLUCIONES → SISTEMATIZACIÓN →  
EJERCICIOS PARA SEGUIR REFLEXIONANDO → EVALUACIÓN

El **punto de partida** es, entonces, una secuencia de consignas-problema, ordenadas de tal modo que permiten avanzar paso a paso; cada consigna supone a la anterior y su resolución interpela al niño en tanto sujeto epistémico, puesto que le demanda poner en juego los conocimientos intuitivos que tiene sobre su lengua más los saberes que incorporó a partir de la reflexión que genera/n la/s consigna/s previa/s.

En este sentido, resulta particularmente productivo que la resolución se encare en pequeños grupos (dos, tres o cuatro alumnos/as) y se evite en este momento el trabajo individual. Es durante y a propósito de la búsqueda de una resolución al desafío que presenta una consigna cuando se ponen en juego los conocimientos necesarios (conocimientos previos más o menos especializados, más o menos intuitivos, más o menos precisos, más o menos claros...). Allí, en esa interacción privada entre los integrantes del pequeño grupo, las soluciones intentadas y los conocimientos que se ponen en juego, se enfrentan a un primer “vapuleo” intelectual: se discuten, se afinan, se desechan, se afirman, se ponen en duda, se defienden... Desde el punto de vista de la relación con el conocimiento, esta lógica se inscribe, en los términos de Edwards, en una relación de interioridad. Esta relación se establece “cuando el conocimiento que se presenta incluye e interroga al sujeto. Este, entonces, debe referirse a sí mismo, debe buscar su punto de vista. El sujeto se apropia de un contenido que requiere de su elaboración” (Clase 2, página 13).

Como sabemos, el concepto de conocimientos previos fue un tema que generó muchas controversias. Uno de los aspectos más discutidos fue la interpretación del principio de “partir de los conocimientos previos” que llevó a derivaciones didácticas poco felices. Para ampliar esta discusión, resulta de sumo interés el aporte clásico de Beatriz Aisenberg (2000:

225-252), especialista en didáctica de las Ciencias Sociales, quien afirma que, en una perspectiva psicológica, los saberes previos son fundamentales para poder asignar significado a los nuevos objetos de conocimiento. Para lograrlo, es necesario que los alumnos pongan en juego los conocimientos que ya tienen, que ya están allí, almacenados en la memoria, en el momento de su interacción con un objeto de estudio. La caracterización de “previos”, entonces, alude a una anterioridad psicológica. Desde el punto de vista didáctico, en cambio, esos conocimientos se muestran, “se dejan ver”, durante la clase, en el momento mismo en que el sujeto interactúa con un objeto de conocimiento. En otras palabras, no constituyen el primer momento de la clase.

El **segundo momento** plantea la socialización de las soluciones propuestas con el fin de observar y reflexionar sobre esas prácticas. Si bien aludimos a él como un “segundo” paso, no debe ser entendido como sucesivo al primero, sino plenamente imbricado con él (de allí la doble flecha que representa la relación entre ambos en el esquema previo). Si bien el punto de partida es, pongamos por caso, un primer problema (pueden ser dos o tres, según el contenido y los problemas), a partir de él, cualquier momento puede demandar la puesta en común y discusión de las soluciones propuestas, para luego seguir el derrotero, hasta que se imponga una nueva necesidad de reflexionar juntos sobre las respuestas intentadas. Sigue así, hasta el final de la secuencia.

En cada momento de socialización de las soluciones propuestas, el docente actúa como un verdadero director de orquesta:

- /// alienta a que todos los grupos comuniquen sus respuestas
- /// somete a discusión las distintas respuestas
- /// indaga las razones de las mismas
- /// promueve la comparación, la confrontación de diferentes respuestas
- /// acepta todas las respuestas sin validar inicialmente ninguna
- /// retoma las afirmaciones consensuadas por todo el grupo
- /// plantea contraejemplos
- /// plantea nuevos problemas en función de las respuestas sometidas a evaluación por el grupo
- /// ayuda a establecer acuerdos

- /// recuerda conocimientos previos
- /// finalmente, organiza y sistematiza lo aprendido

Esta puesta en común se constituye en un momento en el que las soluciones intentadas, junto a los conocimientos de los niños que esas soluciones involucra, se enfrentan a un segundo “vapuleo” intelectual: se presentan, se defienden, se discuten, se desarmen, se exploran, se rearmen, se ajustan, se desechan, se enriquecen... nuevamente, en función de las distintas respuestas y reflexiones que el problema y la interacción ponen en juego. Pero ahora, este momento ya no se queda en el círculo cerrado y privado del pequeño grupo, sino que las soluciones se exponen y defienden ante el resto de la clase, incluido el docente.

Para la tarea docente, este es un momento de una gran riqueza, porque las producciones de los chicos ponen en evidencia lo que saben (y, al mismo tiempo, cómo lo saben y lo que no saben), es decir, sobre su estado de saber. La riqueza la brindan particularmente las producciones erróneas y, aún más, los errores que persisten en los chicos, puesto que, como afirma Charnay (1994), esos errores “no corresponden a una ausencia de saber, sino, más bien, **a una manera de conocer**. En consecuencia, nos orientan sobre los aspectos en que es preciso intervenir para ayudarlos a avanzar en sus aprendizajes”<sup>5</sup>. En este sentido, vale la pena considerar el error como un problema, y con un valor bien distinto de la ausencia de respuesta.

El **tercer paso** consiste en el ordenamiento y sistematización de los conocimientos que se construyen durante los dos primeros, a propósito de los contenidos abordados en y para la resolución de los distintos problemas de la secuencia. Consiste básicamente en explicitar qué aprendieron sobre X (tema trabajado) durante el tiempo T (tiempo en se resolvieron los problemas de la secuencia inicial). Esta explicitación puede realizarse a partir de una sencilla pregunta del docente: *¿Qué aprendimos sobre X?* En este momento, la intervención del docente apunta a ordenar lo que dicen los alumnos, precisar la terminología y los modos de formulación oral de los alumnos. Incluso, pueden organizarse las ideas por escrito, en una tarea de escritura colectiva. O bien el docente, puede leer con ellos el tema en un texto escolar.

---

<sup>5</sup> Charnay, 1994; citado por Aisesnberg, Beatriz, 2000, página 234, el resaltado es mío.

El **cuarto paso** consiste en una ejercitación que apunta a resolver nuevos problemas, pero de manera individual: problemas que vuelvan sobre distintas aristas del tema trabajado durante el desarrollo de la secuencia. Se trata de una ejercitación que apunta a que los chicos pongan a prueba sus saberes, fijen la terminología, salden dudas... En fin, sigan reflexionando sobre el tema.

### **A modo de síntesis**

En esta clase hemos reflexionado acerca de cómo en el caso de la reflexión sobre la lengua y los textos, el peso de la tradición incide fuertemente en la lógica de las secuencias con que se abordan los temas, el tipo de relación con el conocimiento y las características que este asume. Este análisis nos ha permitido problematizar la lógica con que se la aborda en las aulas y contar con ciertas herramientas para colaborar con los maestros en analizar sus prácticas. Como contraparte, hemos propuesto una lógica diferente, que, entendemos, permite renovar la mirada sobre el lugar de la gramática y la reflexión sobre los textos en la escuela. Un lugar, que, sabemos, requiere una construcción que está en sus momentos incipientes, pues es necesario reconocer que en la Didáctica de la Lengua el lugar de la reflexión continúa siendo aquel que menos ha sido explorado, al contrario de lo que sucede con los otros ejes. En este sentido, el rol del capacitador requiere no solo de hacerse de estrategias metodológicas en didáctica de la reflexión sobre la lengua y los textos para niños, sino también para las instancias de capacitación. Sobre esto volveremos en la clase 15.



## Actividad obligatoria (resolución grupal o individual)

1. Les proponemos que releen los siguientes puntos de la bibliografía obligatoria de esta clase:
  - “Lineamientos generales para la enseñanza de la gramática en la escuela primaria”, (páginas 5 a 11)
  - “El lugar de la gramática en la enseñanza de la Lengua y la Literatura: propósitos en relación con la producción y comprensión de textos orales y escritos”, (páginas 12 a 19).
  
2. La secuencia didáctica que se anexa a esta clase se propone como una forma posible de iniciar la reflexión sobre el adjetivo, en un cuarto grado.  
Laiza Otañi (2011) “Secuencia didáctica: reflexionar sobre las características del adjetivo” .  
Les proponemos leerla y luego releer el apartado de esta clase: “Propuesta alternativa de enseñanza de la lengua en el aula del segundo ciclo”. Analicen la secuencia teniendo en cuenta los siguientes aspectos (extensión máxima 1 ½ carillas):
  - a. Identificar el/los objetivo/s de la secuencia.
  - b. Este material lleva por título “Secuencia didáctica centrada en desarrollar la reflexión sobre características del adjetivo”. ¿A qué características del adjetivo alude? Listar los contenidos específicos que la secuencia pretende enseñar ¿Qué relación tiene esta delimitación del tema con la tradicional? ¿Qué significa en esta secuencia saber (o “saberse”) el adjetivo? Justifique.
  - c. ¿Qué ideas sobre la enseñanza es posible advertir? ¿Qué tipo de acciones promueve la secuencia para la enseñanza del tema?
  - d. Reflexionar acerca de cómo utilizaría esta secuencia (u otra de características similares) en una capacitación para docentes de Segundo Ciclo. ¿Con qué objetivo? ¿De qué manera orientaría la reflexión sobre sus características y sus diferencias respecto de un esquema tradicional de enseñanza de la lengua?

Para desarrollar este punto, le recomendamos, además, la lectura de: “Reflexión sobre la lengua (sistema, norma y uso) y los textos”. En: Gaspar, María del Pilar (2007) NAP. Cuadernos para el aula. Lengua 6, pp. 200 - 202

## BIBLIOGRAFÍA CITADA

- AISENBERG, B., (2000) "Los conocimientos previos en situaciones de enseñanza de las Ciencias Sociales", en: J. A. Castorina y A. M. Lenzi (comps). *La formación de los conocimientos sociales en los niños. Investigaciones psicológicas y perspectivas educativas*. Barcelona, Gedisa, 225-252.
- ALONSO, A. & P. HENRÍQUEZ UREÑA (1960) *Gramática castellana. 1er curso*, Buenos Aires, Losada
- BOSQUE, I. (1994) *Repaso de sintaxis tradicional: ejercicios de autocomprobación*. Madrid: Arco/Libros.
- CAMPS, A. & M. MILIAN (2000b) "La actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura". En: Camps, A. & M. Milian (comps.) *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Rosario: Homo Sapiens, 7-37
- CIAPUSCIO, G. (2006) "Los conocimientos gramaticales en la producción de textos". En: AAVV. *Homenaje a Ana María Barrenechea*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires / Eudeba.
- DI TULLIO, Á. (2000), "Una receta para la enseñanza de la lengua: la delicada combinación entre el léxico y la gramática", en: *Lingüística en el aula*, Año 4, Número 4, Córdoba, Centro de Investigaciones Lingüísticas Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba.
- DI TULLIO, Á. (2003) "Léxico y gramática", en: Di Tullio, Á. & Viramonte de Ávalos, M., *Educación Lingüística Integral (lectura, escritura, oralidad)*. Cuaderno 2, Córdoba, Comunicarte Editorial.
- DI TULLIO, Á. (2005) *Manual de gramática del español*. Buenos Aires: La Isla de la Luna (1ª edición, 1997, Buenos Aires: Edicial).
- GASPAR, M. P. Y GONZALEZ, S. (2007). *NAP. Cuadernos para el aula: Lengua 4*. Buenos Aires: Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología (2006), Buenos Aires.
- HÉBRARD, J. (2006) Conferencia: "La puesta en escena del argumento de la lectura: el papel de la escuela", Buenos Aires, 12 de agosto de 2006.
- HERNANZ, M. & J. BRUCART (1987) *La sintaxis. 1. Principios teóricos. La oración simple*. Barcelona: Crítica.
- MATEOS, M. (2001). *Metacognición y educación*. Buenos Aires: Aique.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2007). *NAP. Cuadernos para el aula. Lengua 4*. Buenos Aires,
- OTAÑI, L. & A. SILVESTRI (2008) "Conocimientos gramaticales, desarrollo cognitivo y habilidades comunicativas". En: Messineo, C., M. Malvestitti & R. Bein (eds.) *Estudios de Lingüística y Antropología. Homenaje a Ana Gerzenstein*, Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, 443-454
- OTAÑI, L. & M. GASPAR (2001) "Sobre la gramática". En: Maite Alvarado (coord.) *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Buenos Aires: FLACSO / Manantial, 75-111
- OTAÑI, L. (2010) "La enseñanza de la gramática en la escuela primaria y en la formación docente", en: Botte, E. & S. Melgar (comp.) *La Formación Docente en Alfabetización Inicial*

2009-2010, Buenos Aires: Instituto de Formación Docente del Ministerios de Educación de la Nación.

VIGOTSKY, L. (2001) "Pensamiento y lenguaje". En: Obras Escogidas, II. Madrid: Aprendizaje.