Sector Lenguaje

Inspección de Idioma Español Inspección de Inglés y Lenguas Extranjeras

Lineamientos y orientaciones generales para el primer semestre

Estas orientaciones deben entenderse en clave de continuidad con las propuestas en 2020 y las contenidas en el documento Lineamientos y orientaciones generales para el Módulo Introductorio 2021: modalidad colaborativa de trabajo (funcionamiento en base a acuerdos de Sala), foco en la ampliación de la competencia comunicativa, diseño de secuencias didácticas de género textual, evaluación formativa.

El encuadre de enseñanza de ambas lenguas parte de la premisa de que el foco de las intervenciones pedagógicas debe centrarse en la ampliación de la competencia comunicativa de los alumnos, de manera de crear escenarios que favorezcan el desarrollo de las macrohabilidades lingüísticas: saber escribir, saber leer, saber hablar y saber escuchar.

Afirma Dora Riestra: “Enseñar Lengua en la formación escolar supone abordar el desarrollo de dos dimensiones disjuntas y simultáneas: una praxeológica (la textualización o las acciones de la actividad de lenguaje) y una epistémica (la composición gramático-proposicional de los tipos de discurso”.[1]

Se recuerda que la selección de los contenidos declarativos consignados en las unidades programáticas debe estar en función del cumplimiento de los objetivos de las respectivas asignaturas.

A partir de las informaciones emergentes de la ejecución de las actividades de la(s) secuencia(s) didáctica(s) del módulo introductorio, las Salas de asignatura de cada liceo

[1] Riestra. D., Goicoechea, M., Tapia, S. (2014): Los géneros textuales en secuencias didácticas de Lengua y Literatura. Buenos Aires: Noveduc.

fundamentarán las decisiones tomadas respecto de los tipos discursivos (narrativo, argumentativo, expositivo-explicativo o descriptivo) y los géneros textuales respectivos que serán abordados durante el primer semestre.

De acuerdo con Dora Riestra, el género textual "está caracterizado por unas formas de lenguaje estables y convencionalizadas, correspondientes a situaciones de comunicación precisas".[2] En este sentido, "El género se define como la combinación de tres dimensiones esenciales: los contenidos que podían ser dichos a través de él, la estructura comunicativa particular, y las configuraciones específicas de unidades lingüísticas, trazos de la posición enunciativa y del conjunto de secuencias textuales y de tipos discursivos que sostienen la estructura. Es un acervo de unidades lingüísticas, puestas en relación de contextualidad particular que permiten identificar un texto como perteneciente a un género, y que caracteriza las formas lingüísticas de su textualidad".[3]

Los textos empíricos seleccionados para el diseño de las secuencias didácticas de género textual deben ser modélicos en cuanto al efecto de genericidad y respecto de la variedad estándar de la lengua, además de contribuir a la ampliación del horizonte cultural de los alumnos. Interesa que en la secuencia didáctica se incluyan actividades que propicien el trabajo con la expresión oral formalizada.

La evaluación tendrá carácter formativo (evaluación de proceso), por consiguiente, se orienta a la mejora del desempeño de los alumnos. Para dar sentido cabal a esta modalidad de evaluación es necesario usar instrumentos que atenúen la subjetividad, informen sobre el desempeño de los alumnos y retroalimenten las prácticas de enseñanza, habilitando las reorientaciones pertinentes: listas de cotejo, rúbricas, cuadros de doble entrada, entre otros.

La organización de las actividades en secuencias didácticas de género textual o proyectos es consistente con esta modalidad evaluativa. Afirman Anijovich y Cappelletti: *"consideramos que una evaluación valiosa es la que constituye una instancia más de enseñanza y de aprendizaje. De enseñanza, porque es la oportunidad del docente para*

[2] Riestra. D., Goicoechea, M., Tapia, S. (2014): Los géneros textuales en secuencias didácticas de Lengua y Literatura. Buenos Aires: Noveduc.
[3] Dolz, J., Gagnon, R., Mosquera, S., Sánchez, V. (2013): Producción escrita y dificultades de aprendizaje. Barcelona: Graó.

utilizar las producciones de los alumnos como evidencias de lo aprendido y con el fin de reconocer en ellas lo logrado, pero también para sugerirle nuevas propuestas y oportunidades para aprender lo que falta. Potenciará el aprendizaje si se propone, además, promover instancias de metacognición, es decir, si el estudiante se torna consciente y puede reconocer lo aprendido como contenido, y también si identifica las estrategias cognitivas que ha puesto en juego en el proceso de aprender y cuáles de esas operaciones han favorecido u obstaculizado sus aprendizajes".[4]

En **Lineamientos y Orientaciones generales para el Módulo Introductorio 2021** se explicita la posibilidad de elaborar proyectos entre las lenguas y/o el resto de las asignaturas preservando la especificidad de la enseñanza de la lengua. La consideración de la transversalidad no debiera degradar ontológicamente la enseñanza de las lenguas adjudicándoles carácter "instrumental" respecto del resto de las asignaturas de la currícula.

Gabriel Díaz Maggioli[5] considera que "la lengua que se utiliza en los diversos campos académicos difiere significativamente de la lengua que se utiliza en ámbitos sociales cotidianos, por ello es necesario sensibilizar a los alumnos sobre su uso". Agrega que "enseñar lengua para ámbitos educativos formales va más allá de proporcionar vocabulario disciplinar. Cada disciplina del currículum opera como una comunidad discursiva particular y organiza los tipos de textos que utiliza para el intercambio de significados en forma particular e idiosincrática".

En el mismo sentido, sostiene Cassany: *"El uso de la escritura que se hace en cada disciplina es particular. Cada disciplina desarrolla su propio repertorio de géneros, con estilo, estructura, conocimiento y funciones diferentes…"* [6]

A este respecto, señalan Dolz et alt.: *"La lengua, oral o escrita, actúa como instrumento de mediación de los comportamientos humanos (...) Todas las disciplinas necesitan de la producción escrita, todas la integran y pueden contribuir, de un modo u otro, a su desarrollo. Cada una de ellas implica una relación específica con la escritura que supone una entrada*

[4] 4 Anijovich, R., Cappelletti, G. (2018): La evaluación como oportunidad. Buenos Aires: Paidós.
[5] Díaz Maggioli, G. (2017): Lenguas Extranjeras: Apuntes aportes y debates. Montevideo: Santillana.
[6] 6 Cassany, D. (2007): Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula. Barcelona: Paidós

en los textos de cada disciplina y la interacción con ellos". [7]

Finalmente, la ampliación de la competencia comunicativa de los alumnos no acontece de manera espontánea[8], sino que presupone la planificación cuidadosa en el marco de la educación formal, y es absolutamente necesaria para dotar al alumno de la autonomía suficiente para el ejercicio de una ciudadanía responsable.

Insp. Claudia Cerminatti Insp. Servando Corbo Insp. Mariella Marino

Insp. Sandra Núñez Insp. Gabriela Zazpe

[7] Dolz, J., Gagnon, R., Mosquera, S., Sánchez, V. (2013): Producción escrita y dificultades de aprendizaje.
[8] Afirma Díaz Maggioli que debemos "utilizar la lengua de uso cotidiano de los alumnos como herramienta mediadora para la construcción de la lengua académica objetivo de la acción educativa...".Op.cit