

|| DISEÑO CURRICULAR

LENGUA Y LITERATURA

CICLO BÁSICO Y CICLO ORIENTADO
CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL

AUTORIDADES

Gobernador de la provincia

C.P.N. José Jorge Alperovich

Ministra de Educación

Prof. Silvia Rojkés de Temkin

Secretaría de Estado de Gestión Educativa

Prof. María Silvia Ojeda

Secretaría de Estado de Gestión Administrativa

CPN Eduardo Jairala

Sub-Secretaría de Estado de Gestión Administrativa

CPN. Humberto D' Elia

Dirección de Educación Secundaria

Prof. Silvia Núñez de Laks



Ministerio de
EDUCACIÓN

PRÓLOGO

La obligatoriedad de la Escuela Secundaria se ha constituido en un desafío para la gestión del Ministerio de Educación de Tucumán y particularmente para la Dirección de Educación Secundaria.

Garantizar la obligatoriedad implica revisar qué ocurre en las instituciones, y a partir de ello promover experiencias significativas de aprendizaje que profundicen en la reflexión de los saberes pedagógicos para la actual escuela secundaria.

Una nueva institucionalidad para el nivel, requiere de propuestas educativas en la que nuestros jóvenes, a partir del encuentro con otros y de la construcción de saberes, desarrollen una ciudadanía activa, para la continuidad de los estudios y la vinculación con el mundo del trabajo.

Calidad educativa implica enseñar saberes emancipadores que provoquen en los estudiantes el deseo de aprender, de investigar, de buscar respuestas. Esto supone priorizar el cuidado de los jóvenes y crear condiciones para que expresen sus ideas y trabajen sobre aquello que aún no han logrado consolidar en sus aprendizajes. En esa búsqueda de respuestas de nuestros estudiantes, con sus pares, y de la mano de sus educadores, se promueve una dinámica social, de acuerdo a lo que queremos que la sociedad sea.

Ante este desafío, los diseños curriculares de la jurisdicción, resultado de numerosos encuentros, debates, propuestas entre educadores de distintas disciplinas, de diversas instituciones, propician el fortalecimiento de los procesos de participación que aseguran un currículum como construcción social, como selección organizada de nuestra cultura para compartirla y transmitirla. Nos convocan también a revisar las prácticas institucionales para reflexionar sobre qué se enseña y qué se aprende en la convivencia cotidiana, en el clima de trabajo institucional, en las relaciones que se establecen entre docentes, estudiantes y la comunidad educativa, en el modo de abordar los conflictos, en la posición que los adultos asumen frente a los derechos de los adolescentes, jóvenes y adultos, en los espacios que se abren a la participación, entre otros aspectos de la vida escolar.

Los invitamos a su lectura, a llevarlos adelante, a usarlos y a continuar reflexionando y proponiendo diversas actividades de enseñanza en las aulas que propicien la formación de ciudadanos democráticos.

Ministra de Educación

Prof. Silvia Rojkés de Temkin

|| DISEÑO CURRICULAR

INTRODUCCIÓN

|| Dirección de
EDUCACIÓN SECUNDARIA

Antes de iniciar el recorrido por el documento, se consignan algunas *claves de lectura*:

Este documento consta de dos partes: un **Marco General** y las **Áreas Curriculares**.

I- MARCO GENERAL

Incluye las concepciones y las definiciones generales que sustentan las decisiones tomadas para la elaboración de los diseños curriculares. Se organiza en los siguientes apartados:

Fundamentos políticos y pedagógicos.

En este apartado se hace referencia al marco político normativo que regula la educación secundaria en la provincia de Tucumán: la Ley de Educación Nacional N° 26.206, la Ley Provincial N° 8391 y las Resoluciones aprobadas por el CFE que establecen los lineamientos para las orientaciones propuestas, y definen las finalidades prioritarias para la Educación Secundaria.

El proceso de construcción de los diseños curriculares.

Los diseños curriculares son el resultado de un trabajo colectivo, abierto a los diferentes aportes y voces de docentes, especialistas y referentes ministeriales, que participaron en instancias de consulta y mesas de trabajo donde se presentaron los borradores avanzados para su análisis, discusión y posterior reajuste por parte del equipo curricular.

El lugar de los estudiantes y los docentes en la Nueva Escuela Secundaria.

En el marco de la Nueva Escuela Secundaria, se hace referencia a los principales posicionamientos y concepciones sobre lo que significa ser estudiante y ser docente en la actualidad. Desde un enfoque de derechos, se percibe a los estudiantes como sujetos activos, críticos, capaces de tomar decisiones e implicarse en los asuntos de su comunidad. Los docentes son los responsables de habilitar prácticas que promuevan un aprendizaje significativo y participativo, que posibilite el diálogo constante entre los contenidos y las experiencias de los estudiantes.

Principales opciones curriculares- Organización pedagógica e institucional.

En este apartado se hace referencia a diferentes propuestas de enseñanza, a instancias formativas que promueven un trabajo colectivo, interdisciplinario y flexible, abierto a nuevas variantes de aprendizaje. Los talleres, los seminarios temáticos intensivos, las jornadas de profundización temática, y las propuestas de enseñanza sociocomunitaria, constituyen algunos ejemplos de cómo se puede propiciar un marco organizativo pedagógico e institucional que sea interesante para quienes transitan la escuela secundaria.

recursos didácticos. Asimismo se promueve el trabajo interdisciplinario, que sin desatender la especificidad de cada disciplina sobre su objeto de estudio, propone instancias de trabajo colaborativo entre el equipo de enseñanza.

Evaluación: De acuerdo con los lineamientos indicados en el Marco General acerca de la concepción general sobre evaluación, promoción y acreditación, cada espacio curricular focaliza en las cuestiones específicas de la evaluación, incluyendo criterios, sugerencias metodológicas, algunos instrumentos y las expectativas de aprendizaje de los estudiantes.

II- ÁREAS CURRICULARES

Los Diseños Curriculares se presentan en tomos separados y contienen:

Campo de la formación general: Diseños Curriculares del Ciclo Básico y del Ciclo Orientado.

Campo de la formación específica: Diseños Curriculares del Ciclo Orientado.

Cada Espacio curricular se organiza en los siguientes apartados:

Fundamentación: Donde se hace referencia al enfoque epistemológico y didáctico del espacio curricular, y a la justificación del recorte de contenidos realizado para este tramo de la escolaridad.

Finalidades formativas: Se opta por la formulación, al inicio, de propósitos generales para cada área, formulados en términos de aquello que se espera que logren los estudiantes. Según Daniel Feldman (2011): “Los propósitos remarcan la intención, los objetivos, el logro posible”.

Contenidos: La opción adoptada se basa en sostener algunos puntos en común a todos los espacios curriculares, que posibiliten la articulación y la integración a partir del desarrollo de saberes comunes y otros diferenciados, según las decisiones propias de cada equipo. Se visualiza claramente la secuenciación, progresión y profundización en los tres años del Ciclo Básico y del Ciclo Orientado.

A partir de los acuerdos expresados en los NAP, se optó en la mayoría de los casos, por formular los contenidos en términos de saberes, entendiendo por saberes la formulación que incluye el contenido, el proceso de conocimiento que se espera se ponga en juego por parte del estudiante y el contexto de su enseñanza.

Sugerencias Metodológicas: Incluye recomendaciones para la enseñanza, la discusión sobre tradiciones didácticas, ejemplos de secuencias y en algunos casos, recomendaciones de

1.1. FUNDAMENTOS POLÍTICOS Y PEDAGÓGICOS

La Ley Nacional de Educación N° 26.206 en su art. 29 y la Ley Provincial de Educación N° 8391 en su art. 27, establecen que la Educación Secundaria constituye una unidad pedagógica y organizativa destinada a los/as adolescentes y jóvenes que hayan cumplido con la Educación Primaria.

Conforme a la Ley provincial N° 8391, Art. 27 y 28, en relación a la duración de la Educación Secundaria Obligatoria, Tucumán establece seis (6) años para el Nivel y se estructura en dos Ciclos, de 3 (tres) años de duración cada uno: Básico -de carácter común a todas las orientaciones- y Orientado -de carácter diversificado según distintas áreas del conocimiento, del mundo social y del trabajo.

En las mencionadas leyes se definen las finalidades de la educación secundaria, en todas las modalidades y orientaciones:

“... habilitar a los adolescentes y jóvenes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y para la continuación de estudios” (Artículo 30 de la Ley Educación Nacional, Artículo 29 de la Ley Provincial de Educación).

Los marcos de referencia aprobados por Resoluciones del CFE N° 142/11, 156/11, 179/12, 181/12, 190/12, 191/12, establecen los lineamientos generales de cada orientación. Dichos marcos constituyen un acuerdo nacional sobre los contenidos que definen cada Orientación y su alcance, en términos de propuesta metodológica y profundización esperada, detallan los saberes que se priorizan para los egresados de la orientación, criterios de organización curricular específicos y opciones de formación para la orientación.

Los núcleos de aprendizajes prioritarios (NAP) estipulados para el campo de la formación general se encuentran aprobados por Resoluciones del CFE N° 247/05, 249/05, 141/11, 180/12, 181/12 y 182/12.

Considerando la Resolución del CFE N° 84/09, la provincia de Tucumán organiza la oferta de Educación Secundaria Orientada con las siguientes Orientaciones: Agro y Ambiente, Arte,

Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Comunicación, Economía y Administración, Educación Física, Informática, Lenguas, Turismo.

La formación contempla dos campos: General y Específico.

El Campo de la Formación General constituye el núcleo común de la Educación Secundaria y prioriza los saberes acordados socialmente como significativos e indispensables. Esta formación comienza en el Ciclo Básico Común para todas las orientaciones y continúa en el Ciclo Orientado.

El Campo de la Formación Específica, en el Ciclo Orientado, posibilita ampliar la Formación General con conocimientos propios de la orientación, propiciando una mayor cantidad y profundidad de los saberes del área.

1.2. EL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DE LOS DISEÑOS CURRICULARES

En la provincia de Tucumán se generaron múltiples instancias de trabajo con el equipo curricular, tales como: indagación de normativa vigente a nivel nacional y jurisdiccional; definición de enfoques y perspectivas; asesoramiento acerca de la escritura de los diseños curriculares. Luego de estas instancias preliminares que definió un hacer conjunto, se procedió a la escritura de borradores que fueron consultados en distintas instancias y ante públicos diversos para proceder a la revisión y reescritura de los documentos a partir de los aportes y sugerencias realizados. Participaron de las instancias de consulta, equipos técnicos del Ministerio de Educación de la provincia, referentes de programas Nacionales y provinciales, responsables de diseños curriculares de Nivel Primario y Nivel Superior, supervisores, directores y docentes de los cinco Circuitos Territoriales.

En síntesis, el proceso fue el siguiente:

- 1) Elaboración de borradores avanzados de Diseños Curriculares de Bachilleres con Orientación y Bachilleres con Especialización.
- 2) Jornadas de consulta de diseños curriculares del Ciclo básico común a todos los Bachilleres con docentes, especialistas de Nivel Superior Universitario y no Universitario, con referentes de diferentes Líneas y Programas del Ministerio de Educación. (Total: 500 especialistas y docentes consultados)
- 3) Jornadas de Consulta de borradores avanzados de Bachilleres con docentes y con especialistas de Nivel Superior Universitario y no Universitario, con referentes de diferentes Líneas y Programas del Ministerio de docentes de instituciones de gestión estatal y privada. (Total: 700 especialistas y docentes consultados)
- 4) Acciones de acompañamiento: mesas de socialización de diseños, mesas para la imple-

mentación de los diseños y acciones de fortalecimiento disciplinar.

5) Trabajo con equipos directivos, asesores pedagógicos y secretarios, en base a la normativa, para generar nuevos modelos de organización institucional a partir del asesoramiento en la organización de tiempos, espacios y horarios pedagógicos.

1.3. ESTUDIANTES Y DOCENTES EN LA NUEVA ESCUELA SECUNDARIA

La escuela secundaria se constituye como ámbito que debe alojar a los estudiantes con sus diferencias, en esta singular etapa de la vida. Desde esta perspectiva, se percibe a los estudiantes como sujetos de derecho, como sujetos educativos y como sujetos políticos, como personas a las que la escuela educa desde una perspectiva de integralidad.

En este sentido se recupera lo expresado por Cecilia Cresta (2011):

“...pensamos en una escuela en la cual los estudiantes sean reconocidos por sus saberes, a la vez convocados a saber más, por sus docentes, en el marco de una formación en la que su situación vital e inquietudes estén implicadas. Una escuela en la que los conocimientos y disciplinas ayuden a formular mejores preguntas y a buscar respuestas a los desafíos que plantea la vida a los adolescentes y jóvenes, y a la sociedad en su conjunto. Una escuela que planifique y priorice la enseñanza de los procesos de apropiación y producción de conocimientos, por sobre los de adhesión o aprendizaje repetitivo.”

Pensar la escuela secundaria hoy implica reconocer su carácter de construcción histórica. Se debe mirar el entorno y reconocer un cambio de época ante el cual, no es posible permanecer indiferentes, ajenos, como simples espectadores.

Al decir de Sandra Nicastro (2006), se trata de “descubrir algo del orden de lo inédito en el volver a mirar lo ya mirado (...) implica cuestionarnos por las posiciones que ocupamos, por lo sentidos que circulan, por nuestros discursos y modos de acercamiento a situaciones particulares en búsqueda de otras significaciones. Se trata aquí de poner en cuestión que la percepción y la representación del mundo, la sociedad, las instituciones y los otros se apoyan en categorías universales ignorando el proceso de construcción cultural y socio histórica de las mismas. (...) Revisitar la escuela nos pone frente a sucesos, prácticas, hechos que, justamente por saberlos conocidos, por formar parte del recorrido de muchos, no abren a nuevos cuestionamientos y se naturalizan como tales. (...) Volver a mirar la escuela nos lleva a abandonar transitoriamente los contextos habituales del pensar, revisar los marcos teóricos y dejarnos llevar, aunque sea por un rato, por el misterio de esa vuelta de mirada a cuestiones supuestamente ya sabidas”.

Resulta relevante renovar en docentes y estudiantes, el compromiso con el conocimiento y el respeto a los deberes y responsabilidades de enseñar y aprender en el marco de la construcción de una ciudadanía plena.

Desde este compromiso las escuelas deberán ponderar su situación actual y proyectar su progreso hacia puntos de llegada diferentes a favor de la construcción de un proceso de mejora sostenido. Esto implica poner en práctica una organización institucional que haga propia esta decisión colectiva del cambio, que amplíe la concepción de escolarización vigente contemplando las diversas situaciones de vida y los bagajes sociales y culturales, que promueva el trabajo coordinado de los docentes y resignifique el vínculo de la escuela con el contexto.

Para ello los docentes tendrán la misión de diseñar estrategias que logren implicar subjetivamente a los estudiantes en sus aprendizajes, abriendo espacios para que inicien procesos de búsqueda, apropiación y construcción de saberes que partan desde sus propios enigmas e interrogantes y permitan poner en diálogo sus explicaciones sobre el mundo con aquellas que conforman el acervo cultural social.

No es suficiente con incorporar contenidos en la currícula, sino que es necesario revisar las prácticas institucionales para reflexionar sobre: qué se enseña y qué se aprende en la convivencia cotidiana, en el clima de trabajo institucional, en las relaciones que se establecen entre docentes, estudiantes y la comunidad educativa, en el modo de abordar los conflictos, en la posición que los adultos asumen frente a los derechos de los adolescentes, jóvenes y adultos, en los espacios que se abren a la participación, entre otros aspectos de la vida escolar.

Acorde a la Res. CFE N° 84/09, esto será posible mediante el cambio del modelo institucional hacia una escuela inclusiva, comprometida con hacer efectiva la obligatoriedad, con el pleno ejercicio del derecho a la educación.

1.4. PRINCIPALES OPCIONES CURRICULARES

Organización Pedagógica e Institucional

La jurisdicción en cumplimiento con la Ley 26.206 de Educación Nacional, que establece la recuperación de la educación secundaria como nivel, propone diferentes instancias formativas (Res. CFE 93/09) para la organización de la enseñanza.

Algunos de los cambios propuestos se refieren a los aspectos cualitativos de la formación que se ofrece a los adolescentes y jóvenes (nuevos espacios curriculares como ser Construcción de Ciudadanía, Política y Ciudadanía, Trabajo y Ciudadanía, Salud y Adolescencia); diferentes propuestas formativas, como ser seminarios, talleres, jornadas, propuestas multidisciplinarias, que producen un territorio simbólico más permeable y potente para albergar la diversidad en la escuela secundaria obligatoria.

Esto implica poner en práctica:

- una organización institucional que haga propia esta decisión colectiva del cambio,

- una organización institucional que amplíe la concepción de escolarización vigente contemplando las diversas situaciones de vida y los bagajes sociales y culturales,

- una organización institucional que promueva el trabajo coordinado entre docentes,

- una organización institucional que resignifique el vínculo de la escuela con el contexto.

Las orientaciones políticas y los criterios pedagógicos definen los rasgos comunes para que cada equipo institucional revise su propuesta educativa escolar. Esta tarea supone una visión de conjunto de las prácticas educativas institucionales desde diferentes abordajes. Ello implica centrar el trabajo en los modos de inclusión y acompañamiento de los estudiantes en la escuela, en los contenidos y su organización para la enseñanza y en la conformación de los equipos docentes, entre otros aspectos.

A modo de ejemplo, se incluyen algunas variaciones en los formatos de enseñanza, que expresan diversas intencionalidades pedagógicas:

Propuestas de Enseñanza Disciplinar

Las Propuestas de Enseñanza Disciplinar se caracterizan por promover el aprendizaje de un cuerpo significativo de contenidos pertenecientes a uno o más campos del saber, seleccionados, organizados y secuenciados a efectos didácticos. Brinda modos de pensamiento y modelos explicativos propios de las disciplinas de referencia y se caracteriza por reconocer el carácter provisional y constructivo del conocimiento.

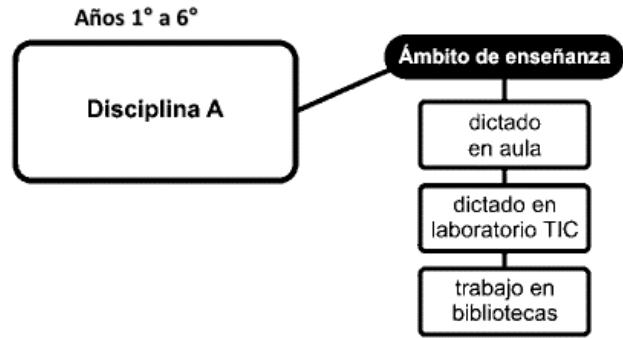
El desarrollo curricular puede presentar variantes de diferente tipo:

1. Inclusión de estrategias de desarrollo mixtas que combinen regularmente -y en forma explícita en el horario semanal- el dictado de clases con talleres de producción y/o profundización. Asimismo puede alternarse el trabajo en aula (algunos días de la semana) con el trabajo en gabinetes de TICs/ Biblioteca/ Laboratorio (en otros días).

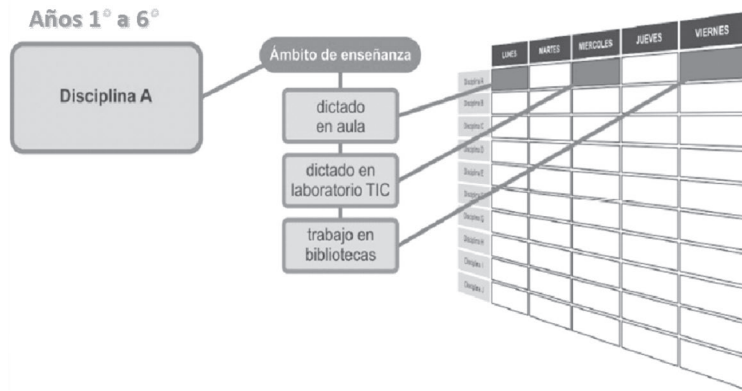
2. Alternancia de los docentes responsables de un espacio curricular afín. Esto supone que un mismo grupo de estudiantes curse algunos bloques temáticos de la asignatura con un docente y otros con otro.

3. Oferta de diferentes comisiones a los estudiantes para el cursado del espacio curricular, cuando en la Institución haya más de un profesor de la disciplina. Esta propuesta, de cursada obligatoria para todos los estudiantes, les permite inscribirse en la comisión que elijan.

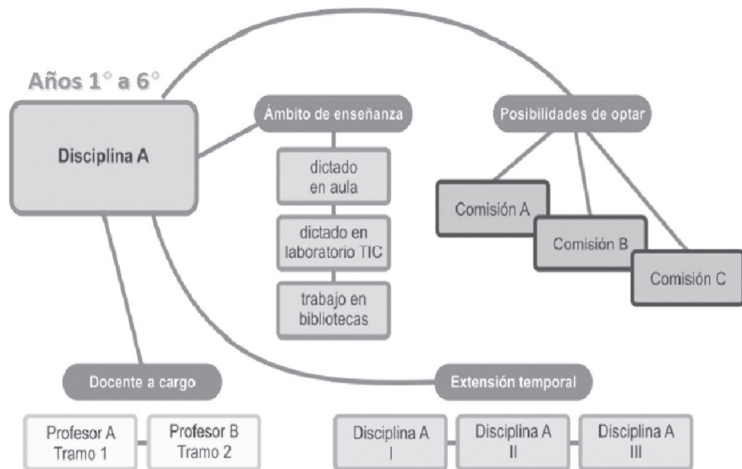
PROPUESTA DE ENSEÑANZA DISCIPLINAR



PROPUESTA DE ENSEÑANZA DISCIPLINAR



VARIANTES DE PROPUESTAS DISCIPLINARES

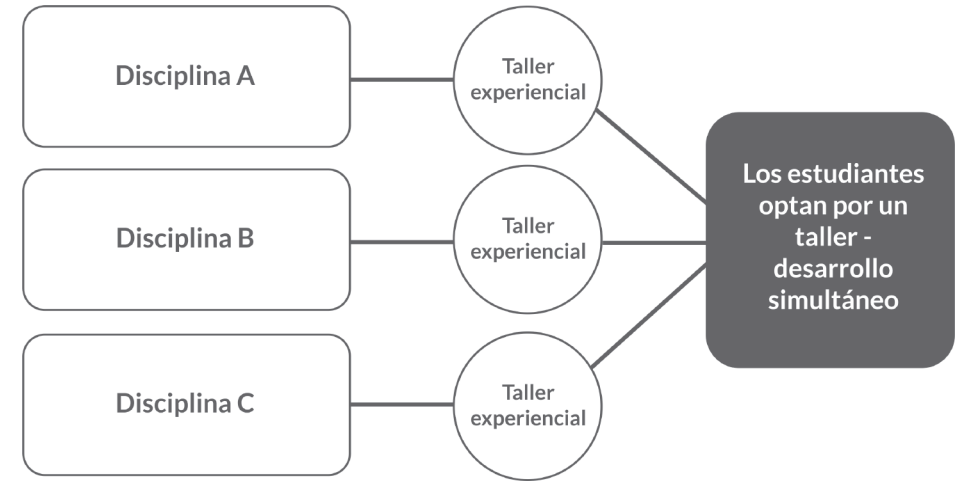


Talleres experienciales

A cargo de los docentes de cada disciplina, tienen una duración acotada a una o dos jornadas por año (según acuerden los equipos de enseñanza), los cuales se desarrollarán a tiempo completo y siempre dentro del horario semanal regular, entre lunes y viernes.

Deben ofrecerse simultáneamente, para que los estudiantes de un mismo año (o ciclo, según defina la institución) puedan elegir cuál de ellos cursar. Esto implica que en cada taller se agrupan estudiantes de distintas clases / cursos / secciones.

TALLERES EXPERIENCIALES



1. Taller Inicial

El taller implica una manera de organizar el espacio y tiempo para generar instancias de aprendizaje que posibiliten al estudiante articular “vivencias, reflexiones y conceptualizaciones, como síntesis del pensar, del sentir y el hacer”.

El taller inicial se implementa en los seis años de Educación Secundaria y se desarrolla al inicio del período lectivo. Su organización estará a cargo de todos los docentes. Las actividades previstas deberán propiciar instancias de trabajo individual y grupal, en las que la reflexión será un proceso clave. Es por esto que se promoverá el diálogo entre docentes y estudiantes, abordando actividades que permitan el desarrollo de capacidades relacionadas con la metacognición y con el modo de aprender de cada disciplina.

Se propiciará el desarrollo de las siguientes capacidades:

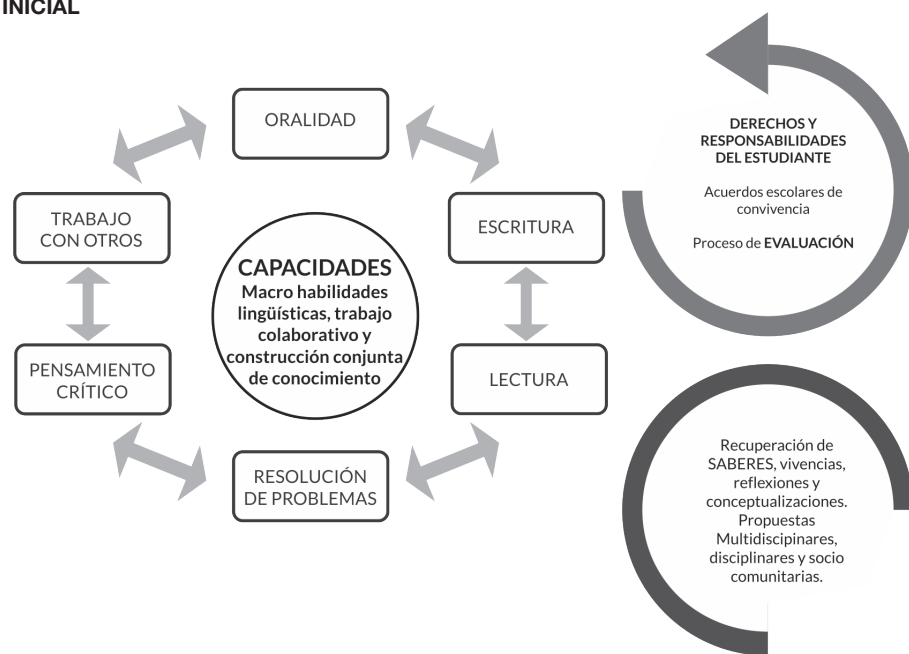
Lectura, escritura, oralidad (prácticas del lenguaje)

Resolución de problemas

Trabajo con otros

Pensamiento crítico

TALLER INICIAL



El Taller Inicial constituye también una oportunidad para socializar y reajustar los Acuerdos Escolares de Convivencia, ya que aprender a convivir implica complejos aprendizajes cognitivos, emocionales y prácticos, como ser el reconocimiento y respeto del otro como semejante, el cuidado del establecimiento escolar (mobiliario, equipamiento, infraestructura) como espacio público, el respeto de los derechos humanos, la aceptación de la diferencia (condición social o de género, etnia, nacionalidad, orientación cultural, sexual, religiosa, contexto de hábitat, condición física, intelectual, lingüística o cualquier singularidad) como enriquecimiento personal y social. Posibilitará abordar, desde todas las disciplinas, los derechos y responsabilidades de los estudiantes de educación secundaria.

En el Taller Inicial se explicitarán criterios de evaluación, calificación y acreditación, como así también los modos, instrumentos y procedimientos propios de cada disciplina y/o propuesta multidisciplinaria.

2. Propuestas de Enseñanza Multidisciplinares

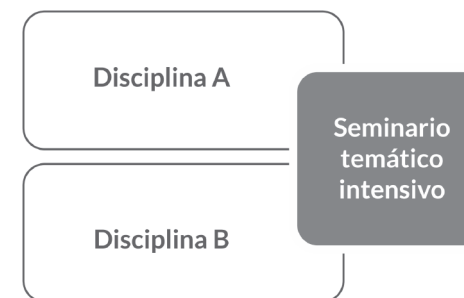
Estas propuestas priorizan temas de enseñanza que requieren el aporte de distintas disciplinas. La organización de los contenidos desde una lógica multidisciplinaria podrá adoptar alguno de los siguientes formatos pedagógicos:

Seminarios Temáticos/ Intensivos

Los Seminarios Temáticos Intensivos proponen el desarrollo de campos de producción de saberes que históricamente se plantearon como contenidos transversales del currículum: Educación Ambiental, Educación para la Salud, Educación en Derechos Humanos, Educación Sexual, Educación y Memoria, entre otros.

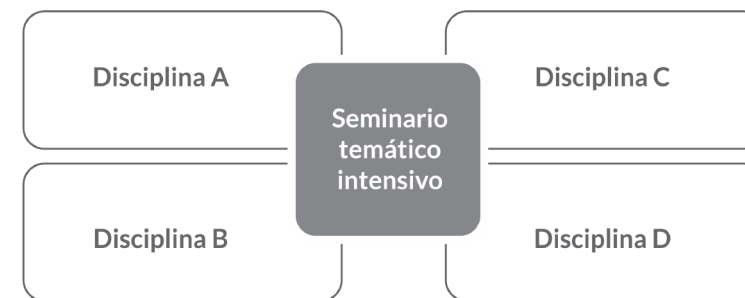
Tiene un desarrollo acotado en el tiempo -una semana por trimestre-, que se establece dentro del horario de cada espacio curricular. Es una propuesta de enseñanza de cursada obligatoria.

SEMINARIOS TEMÁTICOS INTENSIVOS - EJEMPLO 1



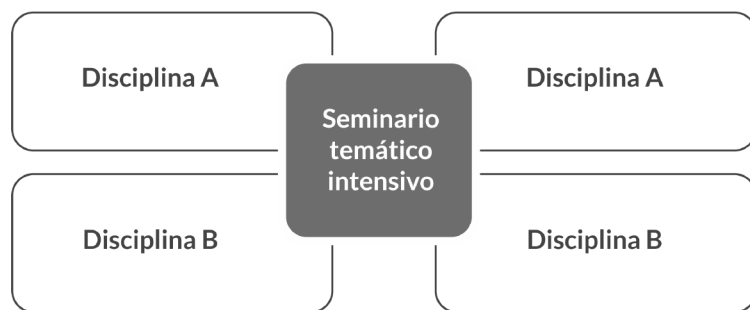
2 disciplinas - 1 mismo año

SEMINARIOS TEMÁTICOS INTENSIVOS - EJEMPLO 2



más de 2 disciplinas - más de 1 año

SEMINARIOS TEMÁTICOS INTENSIVOS - EJEMPLO 1



2 disciplinas - más de 1 año

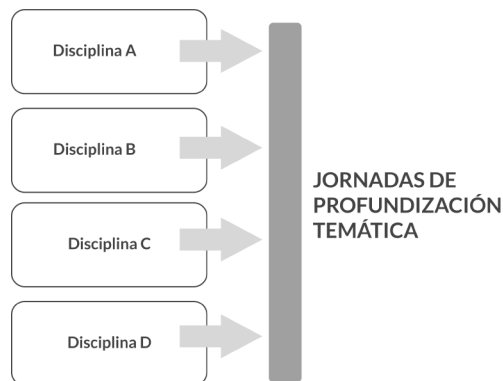
Jornadas de Profundización Temática

Las Jornadas de Profundización Temática constituyen instancias de trabajo colectivo en las que los profesores aportan, desde la disciplina que enseñan, a la problematización y comprensión de un tema de relevancia social contemporánea. Priorizan la intencionalidad pedagógica de favorecer la puesta en juego de diferentes perspectivas disciplinares en el estudio de un hecho, situación o tema del mundo social, cultural y/o político, científico, tecnológico que sea identificado como problemático o dilemático por la escuela, por la comunidad social local, nacional o mundial.

Se inscriben en la propuesta escolar como una serie de jornadas (entre tres y cinco días, una vez al año)

Para el cierre de las jornadas, se prevé una actividad que integre lo producido: galería de producciones, panel temático, mesas de debate, plenario, entre otros. Se trata de una actividad obligatoria, que cada estudiante acreditará. Al ser de cursado obligatorio la calificación obtenida conforma 1 de las 3 calificaciones trimestrales de cada uno de los espacios curriculares involucrados.

JORNADAS DE PROFUNDIZACIÓN TEMÁTICA



3. Propuestas de Enseñanza Sociocomunitaria

Los Proyectos Sociocomunitarios Solidarios son propuestas pedagógicas que se orientan a la integración de saberes, a la comprensión de problemas complejos del mundo contemporáneo y a la construcción de compromiso social desde la particular perspectiva de la participación comunitaria. Promueven además la búsqueda de información y de recursos teórico-prácticos para la acción, la producción de la propuesta de trabajo comunitario, su desarrollo y valoración colectiva.

PROPUESTAS DE ENSEÑANZA SOCIOCOMUNITARIA

	1° Año	2° Año	3° Año	4° Año	5° Año	6° Año
Disciplina A						
Disciplina B						
Disciplina C						
Disciplina D						
Disciplina E						
Disciplina F						
Disciplina G						
Disciplina H						
Disciplina I						
Disciplina J						
Disciplina K						

Acompañamiento a las Trayectorias Escolares

El Acompañamiento a las Trayectorias Escolares es una instancia preparatoria para la inserción social y consecuente participación ciudadana de los jóvenes, un espacio adecuado para la adquisición y práctica de principios de vida democráticos - pertenencia, solidaridad, compromiso, respeto, libertad entre otros- propios de la convivencia diaria. Estos principios se aprenden a través de la participación e implicándose en terreno. La participación convierte a los ciudadanos y a las ciudadanas en verdaderos/as protagonistas de la vida política y social.

La escuela cumple un rol más complejo en un proceso de socialización que no se reduce a la función que tradicionalmente asumió la familia. Se trata de una escuela que habilita discusiones acerca de la diversidad sexual, del embarazo adolescente, de las enfermedades de transmi-

sión sexual y de la legitimidad de la diferencia.

En este contexto, “Acompañamiento a las Trayectorias Escolares” constituye un dispositivo pedagógico pensado como un recorrido formativo para fortalecer al estudiante desde su rol y al joven desde su ejercicio ciudadano.

Como sostiene Sandra Nicastro (2011), se entiende la “Trayectoria como un camino que se recorre, se construye, que implica a sujetos en situación de acompañamiento”.

“Las trayectorias escolares son el producto del recorrido de cada uno de los jóvenes en su paso por la escuela en términos de ingreso-reingreso, permanencia y egreso. De esta manera, los recorridos son variados y singulares” (Aportes para el Acompañamiento a las Escuelas con Plan de Mejora Institucional).

Desde el Acompañamiento a las Trayectorias Escolares se deberá impulsar estrategias que favorezcan la incorporación gradual de adolescentes y jóvenes a través de acciones de articulación con el nivel primario. Este acompañamiento será una oportunidad para reflexionar y actuar sobre las desiguales situaciones de partida de los jóvenes en el ingreso a la escuela. Además, es fundamental, abordar las condiciones de egreso necesarias para integrarse al mundo laboral, ejercer la ciudadanía y continuar estudios superiores.

Estructura Curricular

La estructura curricular se organiza acorde a lo estipulado por la Resolución CFE N° 84/09, con veinticinco (25) horas reloj de clases semanales. La carga horaria en el ciclo básico de 2.712 horas reloj y en el ciclo orientado 2.736 horas reloj, con un total de 5.448 horas Reloj en el Nivel Secundario.

Se incluyen en los seis años de la educación secundaria, los espacios curriculares de Matemática, Lengua, Lengua Extranjera y Educación Física.

Se profundiza e incrementa la carga horaria de Lengua Extranjera, Educación Física y Educación Artística; de igual manera se incrementa la carga horaria a los espacios propios del campo de las Ciencias Naturales - Biología, Física y Química - y de las Ciencias Sociales - Historia y Geografía. Dentro de este último campo, se incorporan nuevos espacios curriculares: Construcción de Ciudadanía (articulado con el espacio de Formación Ética) en el Ciclo Básico; Política y Ciudadanía, Trabajo y Ciudadanía en el Ciclo Orientado, los que propiciarán la formación de los estudiantes para el ejercicio pleno de derechos y responsabilidades. El espacio curricular Trabajo y Ciudadanía se encuentra en el último año como una instancia de reflexión y preparación para el mundo del trabajo.

Se incorpora en 4° año de todas las orientaciones un nuevo espacio curricular: Salud y Adolescencia, propiciando que se generen prácticas saludables y responsables en relación con la salud

de los jóvenes estudiantes.

Esta nueva oferta educativa tiende a favorecer la calidad de la enseñanza y los aprendizajes como así también una mayor presencia del estudiante en la Institución, promoviendo la inclusión y el sentido de pertenencia.

Evaluación y Acreditación

El Régimen Académico de la provincia, Resolución N° 1224/5 (MEd) de fecha 13 de diciembre de 2011, reglamenta el Marco normativo para el ingreso, permanencia, movilidad, egreso y los procesos de evaluación, calificación, acreditación y promoción de los estudiantes, para todas las instituciones educativas de nivel de Educación Secundaria y Modalidades de Gestión pública estatal y privada.

El mismo promueve la producción de un saber pedagógico que permita delinear alternativas de evaluación que den cuenta de los aprendizajes alcanzados, pero al mismo tiempo de las condiciones y calidad de la enseñanza, y sus propios efectos. Alcanzar la exigencia en los procesos de enseñanza desde una política educativa inclusiva, significa poner el centro en el cuidado de los jóvenes y ofrecer lo mejor que la escuela puede dar, crear condiciones para que los estudiantes expresen sus producciones, esperar lo mejor que ellos tienen, encauzar y trabajar sobre aquello que aún no han logrado consolidar como aprendizajes.

La evaluación debe dar cuenta de los procesos de apropiación de saberes de los estudiantes y logros alcanzados hasta un cierto momento del tiempo, y también de las condiciones en que se produjo el proceso mismo de enseñanza, sus errores y aciertos, la necesidad de rectificar o ratificar ciertos rumbos, y sus efectos.

Para ello, urge reflexionar sobre los dispositivos de evaluación generalizados, orientando estos procesos hacia la producción académica por parte de los estudiantes. Se busca establecer pautas de trabajo con los estudiantes sobre niveles crecientes de responsabilidad en el propio aprendizaje, sobre la base de un compromiso compartido de enriquecimiento permanente y revisión crítica de los procesos de enseñanza.

La Resolución N° 1224/5 (MEd) que regula el Régimen Académico para la Educación Secundaria, afirma que: “...la acreditación y la promoción son decisiones pedagógicas fundamentales que impactan en las trayectorias escolares y demandan del docente una ética de la responsabilidad sobre el enseñar y evaluar en una escuela secundaria obligatoria”. En el marco de esta normativa, cada escuela deberá organizar instancias de trabajo con el objeto de:

- Realizar el análisis crítico de las prácticas pedagógicas habituales a fin de producir estrategias que propicien aprendizajes significativos, situando a la evaluación como parte de este proceso y no solo como instrumento de calificación.

- Considerar en forma prioritaria que, en este contexto, la calificación trimestral /cuatrimestral es la resultante de un proceso de aprendizaje, conformada con “al menos tres calificaciones y una instancia de evaluación integradora, la que constituye una calificación más del trimestre /cuatrimestre, dado su carácter relacional e integrador de saberes” (Resol. N° 1224/5, Anexo II, apartado sexto). Cabe destacar que esto constituye una condición mínima para fundamentar las valoraciones que los docentes deben hacer de cada estudiante.

- Contemplar el desarrollo de propuestas de enseñanza multidisciplinares en cada trimestre, de cursado obligatorio para los estudiantes. Estas propuestas priorizarán temas de enseñanza que requieran el aporte de distintas disciplinas y la calificación obtenida conformará 1 de las 3 calificaciones trimestrales de cada uno de los espacios curriculares involucrados en las propuestas.

- Tener presente que la evaluación, al integrar el proceso pedagógico, requiere de la necesaria coherencia con la propuesta de enseñanza.

- Considerando la función reguladora de la evaluación, será necesario realizar devoluciones a los estudiantes acerca de los resultados obtenidos durante el proceso de enseñanza en las distintas instancias de evaluación, reconociendo sus avances y orientándolos en los reajustes necesarios para una mejor apropiación de los saberes. Asimismo, se deberán proponer nuevas actividades y ajustes de estrategias que permitan superar las dificultades.

Coordinación de la Comisión Curricular

Prof. María Gabriela Gallardo

Autores

Ciclo Básico: Prof. Fabiana Ale, Prof. Silvia Camuña, Prof. Sergio Lizárraga

Ciclo Orientado: Prof. Fabiana Ale, Prof. Silvia Camuña

Proceso de Consulta y Recepción de Aportes

Equipos ministeriales de la Dirección de Asistencia Técnico Pedagógica

Especialistas: Prof. Laura Bongiovanni, Prof. Beatriz Masine, Dra. Constanza Padilla; Prof. Sonia Saracho. Docentes de Lengua de Escuelas Secundarias de la jurisdicción

Equipo de revisión, estilo y edición

Marcela Ocampo (coord.), Fabiana Ale, Silvia Camuña, Julieta Teitelbaum

Dirección de
EDUCACIÓN SECUNDARIA

Ministerio de
EDUCACIÓN



DISEÑO CURRICULAR

LENGUA Y LITERATURA

CICLO BÁSICO Y CICLO ORIENTADO
CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL

LENGUA Y LITERATURA

CICLO BÁSICO

1. FUNDAMENTACIÓN

La ley de Educación 26206 (2006), afirma en sus incisos la necesidad de “garantizar una educación integral que desarrolle todas las dimensiones de la persona y habilite tanto para el desempeño social y laboral, como para el acceso a estudios superiores”, “garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad”, “garantizar a todos/as el acceso y las condiciones para la permanencia y el egreso de los diferentes niveles del sistema educativo, asegurando la gratuidad de los servicios de gestión estatal, en todos los niveles y modalidades” y “fortalecer la centralidad de la lectura y la escritura, como condiciones básicas para la educación a lo largo de toda la vida, la construcción de una ciudadanía responsable y la libre circulación del conocimiento”(cap.II)

Necesidades profundas, que al hablar de áreas específicas, llaman a la reflexión acerca de cómo lograr estos objetivos desde la disciplina. Se considera que la enseñanza de la lengua, para habilitar para el desempeño social y laboral, el ingreso a estudios superiores, para ser motor para la inclusión educativa, garantizar la permanencia y egreso de los diferentes niveles del sistema educativo, fortalecer su enseñanza como condición básica para la educación a lo largo de toda una vida, debe reconceptualizarse como objeto de enseñanza. La ley de Educación (2006) enuncia entre sus propósitos “formar sujetos responsables, que sean capaces de utilizar el conocimiento como herramienta para comprender y transformar constructivamente su entorno social, económico, ambiental y cultural, y de situarse como participantes activos/as en un mundo en permanente cambio”(Cap IV, art. 30, inciso b), ¿Cómo lograr esto si sólo se enseña a los estudiantes prácticas centradas en la descripción de aspectos formales y estructurales de la lengua difícilmente significativas para ellos y desvinculadas de los contextos reales donde esos aspectos efectivamente se usan?

A continuación una afirmación de Nemirovsky (1999) válida para comprender en qué consiste esta “reconceptualización del objeto de enseñanza”:

Lo que hay dentro de la escuela generalmente no está afuera y viceversa. ¡Vaya paradoja!, para vivir en el medio social es necesario entonces utilizar previamente (¡durante ocho, diez, catorce años!) objetos ajenos a dicho medio. Parecería que para aprender a vivir es necesario encarar situaciones ajenas a la vida misma. La mayor contribución de esa concepción es que separa a la escuela de la vida, lo que da lugar a una escuela artificial y

sin sentido. Si las paredes de la escuela sirvieran sólo para sostener el tejado, y fueran al mismo tiempo simbólicamente franqueable, no habría situaciones como las antedichas (p.97).

Mucho tiene que ver la “escuela artificial y sin sentido” con la enseñanza de la lengua como código no como práctica social; el centrarse en aspectos formales y descriptivos de un sistema, no en prácticas de lectura y escritura vinculadas a las prácticas sociales. Si bien desde un marco teórico puede poseerse la claridad respecto a esta concepción de objeto de enseñanza del área, en la práctica todavía se adhiere a situaciones didácticas donde la concepción del objeto responde a la enseñanza de la lengua como código, ¿acaso no prevalecen aún en la escuela situaciones tales como leer un texto en voz alta sin propósitos definidos, sólo con el fin de evaluar la lectura, o se plantea responder preguntas literales acerca de un texto sin considerar la construcción de significados, la interacción necesaria del lector con el texto? ¿No es familiar al entorno de la escuela actual la convivencia de estas situaciones ligadas a la didáctica de la lectura y de la escritura?

De los cruces entre las ciencias del lenguaje y las ciencias del discurso en las últimas décadas del siglo XX surgieron nuevos campos de estudio. Las disciplinas como la lingüística, la antropología, la sociología, la filosofía, aunque no presentan un nuevo objeto de estudio producen nuevas perspectivas de análisis a partir de los años 50. Según Ducrot y Todorov (1995)

Las corrientes de investigación abarcan dominios diferentes de conocimientos. En estos dominios, las relaciones entre el lenguaje y la sociedad, son abordadas por disciplinas como la sociolingüística, la etnolingüística, la sociología del lenguaje, la psicolingüística y la antropología del lenguaje. Disciplinas que plantean la vinculación del sistema lingüístico con el sistema social por medio del contexto social (p. 39).

Estas nuevas perspectivas de análisis conducen a la reconceptualización de la alfabetización y de la enseñanza de la lengua como el uso de la lectura y la escritura para: a) construir significados a partir de textos escritos, b) como vehículos para el desarrollo del pensamiento de los individuos de una sociedad, y c) como eventos sociales donde los participantes se convierten en lectores y escritores independientes, utilizan la información escrita para aprender, y logran objetivos y metas individuales en una sociedad determinada. Según esta concepción de Villalobos (1995) se entiende la alfabetización como el desarrollo y aplicación de estrategias particulares de lectura y escritura para lograr propósitos determinados y en contextos sociales específicos y no simplemente como un conjunto de destrezas relacionadas con la lectura y escritura (p. 39).

O como enuncia Castedo (2000)

Afortunadamente, hace muchos años que los educadores sabemos que ser una persona alfabetizada es mucho más que conocer las letras, sus sonidos y sus formas de combinación. Somos conscientes de que alfabetizarse es resolver problemas prácticos ayudados por la escritura o por intermedio de la escritura, es acrecentar la comprensión del mun-

do, es usar el poder del lenguaje para convencer o disuadir, es disfrutar de una realidad que escrita es más hermosa que realizada, es jugar a decir de maneras extrañas, es anticipar mundos utópicos con palabras... Alfabetizarse es interactuar con la lengua escrita, proceso permanente que comienza antes de ingresar a la escuela y continúa durante y después de egresar de ella, en una ininterrumpida comunicación con los otros y en una constante reorganización del propio pensamiento (p.81).

Los conceptos de alfabetización enunciados hacen referencia tanto a la alfabetización inicial como a la alfabetización avanzada, y están reseñados por corresponderse con realidades jurisdiccionales, donde la necesidad de articular ambos ciclos de enseñanza (primaria y secundaria) es un tema actual y recurrente. No porque el objeto de conocimiento se complejice en la medida en que se avance en los niveles educativos, se debe perder de vista la necesidad de una reconceptualización y una adscripción al enfoque que considera a la enseñanza de la lengua como práctica social. Una de las características fundamentales de este diseño jurisdiccional, será ese, se considerará a la materia Lengua, un espacio donde el objeto de enseñanza lo constituirán las **prácticas del lenguaje**. Esto implica un cambio de perspectiva respecto a diseños curriculares anteriores, a ciertas concepciones acerca de la didáctica del área, y una articulación con la escuela primaria donde se están difundiendo propuestas didácticas del mismo enfoque.

1. 1. La lengua como código y la lengua como práctica:

La complejidad que tienen los hechos del lenguaje, y que en principio se presentó como una dificultad para convertirlo en el objeto de estudio de una ciencia propia, fue sustituida por un objeto que si bien forma parte del lenguaje, constituye sólo su parte homogénea, psíquica, convencional, general: la lengua. Durante años se asumió que este objeto de estudio –la lengua-, entendido como un sistema de signos, debía ser también un objeto de enseñanza –en los diversos niveles de la educación formal. Esto llevó a que, además de perder el sentido del objeto, la enseñanza del sistema de la lengua no lograra producir saberes genuinos, utilizables, profundos, y pertinentes acerca del lenguaje, porque se enseñaba la lengua desvinculada del uso.

Las investigaciones lingüísticas posteriores a Saussure, terminaron no sólo orientándose nuevamente hacia el uso lingüístico, sino que prestaron una especial atención a sus complejidades, incluso aquellas que condujeron a las ciencias del lenguaje a abordar interdisciplinariamente su objeto.

Hablar de *Prácticas del lenguaje* supone superar una distinción que, llevada a cabo con fines del estudio científico disciplinar, dio lugar a la enseñanza sólo de categorías ideales y homogéneas, categorías que construyeron una visión errónea de lo que significa un lenguaje: se entiende aquí que lenguaje y lengua son inseparables. El lenguaje opera con el sistema de la lengua pero no se agota en él; por un lado está constituido por una variedad de aspectos vinculados con las necesidades del pensamiento humano, y por el otro con las necesidades de la vida social: participar de la vida ciudadana, satisfacer necesidades materiales, regular el comportamiento de los demás, identificar y manifestar la identidad de los participantes de los intercambios co-

municativos, comunicar saberes, crear un mundo propio.

Dib, Ricardo y Rosas (2007) afirman:

Todas estas cuestiones se manifiestan de una u otra manera en la estructura de la lengua, ya que en cada lengua es posible encontrar una manera determinada de concebir el mundo, pero la explicación de esta riquísima abundancia de formas de expresión no estará en la lengua misma, sino en el lenguaje. Sin dudas, lo más rico de la lengua se encuentra en su vínculo con el lenguaje (p.355)

Confeccionar y llevar adelante propuestas áulicas enmarcadas en las prácticas del lenguaje supone abordarlo de una manera integral, es decir, sin fragmentar el uso en unidades menores -ya sea textuales, oracionales, léxicas-, sino preservando a este como objeto. Esto supone, por un lado, revisar aquellas prácticas de enseñanza centradas fundamentalmente en la descripción de aspectos formales y estructurales de la lengua, difícilmente significativas para los alumnos/as y desvinculadas de los contextos reales donde esos aspectos efectivamente se usan.

1.2. La transposición didáctica y el uso del tiempo didáctico.

La reconceptualización de la lengua, supone también una reorganización didáctica. Como enseñar **prácticas del lenguaje** es enseñar el dominio práctico del lenguaje en el marco de situaciones sociales reales, se debe evolucionar de actividades atomizadas, fragmentadas y lineales a otras modalidades organizativas que permitan el abordaje del objeto de aprendizaje de una manera integral, es decir, sin fragmentar su uso en unidades menores.

Estos procesos implican un cambio de perspectiva acerca del uso del tiempo didáctico en la enseñanza tradicional del área (pp.13-14) como se enuncia en los NAP del 3° Ciclo EGB, Nivel Medio del Ministerio de Educación de la Nación (2006). De acuerdo a criterios institucionales, se suele creer que la abundancia de “temas” en las clases, y la linealidad en su tratamiento, supone un avance en el aprendizaje de los alumnos, pero esta dinámica es sinónimo de fragmentación de contenidos y provoca su descontextualización. Este aspecto también tiene que ver con la horizontalidad en el tratamiento de los ejes de contenidos, que no deben considerarse en forma aislada sino en forma combinada.

Si se considera que el sujeto aprende por aproximaciones sucesivas a objetos de conocimiento complejos, no de modo sumativo, y porque se está enseñando el uso del lenguaje no categorías abstractas y homogéneas (el sistema de la lengua), se debería variar también el punto de vista desde el que se enseña.

Convertir las prácticas sociales de lectura, escritura e intercambio oral en contenidos curriculares, requiere de un proceso organizativo de ese discurso social, proceso de recorte, ampliación o condensación, en función de su enseñanza. Lerner (2001) nos dice que la función (explícita) de la institución escolar es comunicar saberes y quehaceres culturales a las nuevas

generaciones, la lectura y la escritura existen en ella para ser enseñadas y aprendidas, pero en la escuela no resultan “naturales” los propósitos que perseguimos habitualmente fuera de ella lectores y escritores. Al estar en primer plano los propósitos didácticos, que son mediatos desde el punto de vista de los alumnos porque están vinculados a los conocimientos que ellos necesitan aprender para utilizar en su vida futura, los propósitos comunicativos suelen ser relegados. Esta divergencia corre el riesgo de conducir a una situación paradójica: si la escuela enseña a leer y a escribir con el único propósito de que los alumnos aprendan a hacerlo, ellos no aprenderán a leer y escribir para cumplir otras finalidades que la lectura y la escritura cumplen en la vida social.

Esta propuesta curricular no presenta por separado lengua oral, lengua escrita, lectura y escritura, ya que esta organización condicionaría la concepción integral del lenguaje. Se planteará una superación de la horizontalidad en la organización de los contenidos, con una agrupación en ejes de contenidos de acuerdo al contexto de uso del lenguaje, ya que en las prácticas del hablante, del oyente, del lector y del escritor, todas estas dimensiones se encuentran en mayor o menor medida siempre relacionadas y dependen unas de otras.

Ejes de contenidos propuestos:

Prácticas del lenguaje en el eje Literatura

Prácticas del lenguaje en el eje Estudio

Prácticas del lenguaje en el eje Ámbito social

Con esta propuesta curricular se busca un diálogo entre las prácticas sociales y las prácticas escolares, y la construcción de una didáctica integral de las prácticas del lenguaje en la escuela.

El saber acerca del uso de la lengua se irá construyendo en una reflexión constante sobre aquello que se dice, lee, escribe, escucha. La propuesta didáctica se organizará en modalidades organizativas que permitan la participación activa de los estudiantes en **diversidad** de situaciones comunicativas reales en forma sostenida (**continuidad pedagógica**), para que estas prácticas se constituyan en objeto de reflexión y les permitan la sistematización de conocimientos, siempre en un ambiente de **trabajo colaborativo**. La **alternancia metodológica**, -sobre la que se ampliará más adelante-permitirá la diversidad de propuestas de enseñanza en cuanto al uso del tiempo didáctico (trabajo en proyectos, secuencias didácticas, actividades permanentes, sistemáticas y ocasionales), así como en **la modalidad de organización** (mayor o menor intervención del docente, trabajos individuales, en pequeños grupos y de grupo áulico total) y otras modalidades entre las que se encuentran las propuestas del Anexo *Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la Educación Secundaria Obligatoria* en la Res. CFE.93/09:

Propuesta de enseñanza disciplinarias.

Propuestas de enseñanza multidisciplinares (Seminarios temáticos intensivos/Jornadas de profundización temática).

Propuestas de enseñanza complementarias.

Propuestas de apoyo institucional a las trayectorias escolares.

2. FINALIDADES FORMATIVAS

- Desarrollar de modo conjunto el conocimiento lingüístico o textual, y el conocimiento socio-cultural y pragmático que permiten la comunicación con los otros, en forma oral o escrita, atendiendo al propósito comunicativo, el contexto y las características de los interlocutores.
- Desarrollar estrategias cognitivas y metacognitivas de lectura para abordar con diferentes propósitos, distintos tipos de textos de circulación social y académica, en diversos soportes (gráfico, digital, audiovisual).
- Propiciar la escritura de textos diversos atendiendo al proceso de producción como un proceso recursivo que implica la planificación, textualización en borradores, revisión y edición de los textos, teniendo en cuenta el propósito comunicativo, las características pragmáticas, textuales, gramaticales, así como su comunicabilidad y legibilidad.
- Implicar a los estudiantes en la observación crítica de hechos lingüísticos y discursivos, a partir de las prácticas de lectura, escritura y oralidad, para llegar a la reflexión y sistematización de las estructuras lingüísticas y de sus componentes y orientar este conocimiento hacia la optimización de las prácticas del lenguaje.
- Valorar la diversidad lingüística como una de las expresiones de la riqueza cultural de la región y del país para evitar los estereotipos lingüísticos que suponen juicios de valor y prejuicios clasistas, racistas o sexistas.
- Comprender y utilizar de manera crítica los lenguajes de las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación para obtener, interpretar, valorar y producir informaciones y opiniones diferentes, haciendo hincapié en la perspectiva de estos medios en relación con representaciones, identidades, valores y estereotipos que circulan en la cultura.
- Promocionar la lectura como fuente de placer y de construcción de la subjetividad, para que los alumnos sean partícipes activos de una comunidad de lectores de literatura, y desarrollen una postura estética frente a la obra literaria en tanto permite pensar en otros modos de comprender la realidad, a sí mismos e imaginar mundos posibles.

- Desarrollar la competencia literaria a partir de la lectura de textos de la tradición oral y de autores regionales, nacionales y universales a fin de formarse de modo progresivo, como lectores críticos y autónomos que regulen y generen, paulatinamente, un itinerario personal de lectura de textos literarios.

- Enriquecer la interpretación de los textos a partir de las herramientas conceptuales básicas de teoría y crítica literarias y de la comprensión de las relaciones entre literatura y otras artes.

- Producir textos orales y escritos, en los que se ponga en juego la creatividad, el carácter lúdico de la lengua para incorporar recursos propios del discurso literario y desnaturalizar el vínculo con el lenguaje.

3. CONTENIDOS

Como se enunció anteriormente, los contenidos se agrupan en ejes de acuerdo al ámbito o contexto de uso del lenguaje:

Prácticas del lenguaje en el eje Literatura

Prácticas del lenguaje en el eje Estudio

Prácticas del lenguaje en el eje Ámbito social

Cabe aclarar que, si bien los ámbitos significan una organización de las prácticas sociales, el objetivo de este tipo de organización es que estas puedan ser convertidas en contenidos curriculares, lo que no significa que en el mundo social todas ellas se presenten de manera escindida, o que aquellos contenidos tratados en un eje no tengan relación o repercusión con los otros, o que puedan suponer un tratamiento desde la perspectiva de alguno de ellos. Por ejemplo, la escritura de recomendaciones lectoras sobre textos literarios supone un cruce entre el ámbito de la literatura y el del estudio; y si esa recomendación se publicara en un diario o revista, además estaría vinculando la práctica discursiva con lo que aquí se ha llamado Prácticas del lenguaje en el eje Ámbito social. En “**Orientaciones metodológicas**” se ampliará con ejemplos acerca de cómo es posible “combinar” contenidos de los tres ejes en torno a un mismo núcleo temático.

Se desarrollan a continuación el enfoque y las características de las prácticas del lenguaje –oralidad, lectura, escritura y reflexión sobre el lenguaje- en los distintos ámbitos o ejes de contenidos.

3.1 Prácticas de ORALIDAD en los diferentes ejes de contenidos

Enfoque general

Según Monserrat Vilá y Santasusana (2001) las personas que escuchan de un modo receptivo y hablan de acuerdo a los contextos de uso, han adquirido cualidades necesarias para establecer buenas relaciones personales, profesionales y sociales. En cambio,

Los alumnos con dificultades expresivas se encontrarán limitados en su desarrollo aca-

démico y en su futuro profesional. La competencia oral es, pues, un factor de integración social de los jóvenes y un elemento facilitador del progreso profesional. Por ello, la enseñanza de la lengua oral ha de ocupar un lugar relevante dentro de la clase de lengua (p.4).

El desafío de la escuela en la jurisdicción será por lo tanto, formar a todos los estudiantes, de las disímiles regiones que conviven en nuestra geografía, como sujetos de las prácticas sociales del lenguaje, entendiendo que el aprendizaje de la lengua tiene sentido en la medida en que esté incluido en el proceso de apropiación de esas prácticas. Este proceso no debería desvalorizar las formas populares del lenguaje, cuestión que puede debilitar los sostenes identitarios según Requejo (1997).

Con respecto a las “variedades dialectales”, se retoma el punto de vista de Requejo (1997) quien descarta las clasificaciones meramente descriptivas, ya que las considera categorías de análisis despojadas de su referencialidad y causalidad, que escamotean la génesis socio-política de todo discurso, y rompen el nexo entre lenguaje-sujeto-realidad objetiva-material-orden social. La autora postula que es necesario gestar condiciones para la autoría de la palabra desde temprana edad, y en particular, en aquellos sectores, grupos y clases sociales más oprimidos, humillados o sub-valorados. No se trata de enseñar a

analizar o demostrar cómo es el lenguaje de los sujetos, sino comprender la policausalidad que lo gesta, sostiene, modifica y desarrolla. Con la meta de revalorizar y difundir los lenguajes populares, jerarquizando sus pensamientos e ideas, y contribuir a conquistar el derecho a nombrar, interpretar y transformar el mundo desde una cultura y origen social propios. No pretende (... ..) ser una lingüística normativo-descriptiva, inmanenista, sino de transformación científica, ideológico-cultural, y de liberación y toma de conciencia política y lingüística no ingenua. (p.4)

Se propone entonces tomar en cuenta los contenidos específicos en la adquisición de las competencias lingüísticas orales, pero en condiciones de valorización y respeto de los lenguajes (y sujetos). De este modo se contribuye a un posicionamiento subjetivo seguro en los estudiantes. Tener en cuenta, tal como lo afirma Seco (2007), la flexibilidad del habla, resultado de la sensibilidad ante la lengua, sin valoraciones negativas. Reemplazar en la enseñanza de las prácticas de oralidad la noción de **corrección** por la de **adecuación** superando la idea de un modelo lingüístico único. Centrarse en el desarrollo de competencias para que el alumno como hablante se sitúe ante la diversidad eligiendo la más acorde según la situación comunicativa que se le presente.

La Lingüística social enuncia los siguientes postulados:

- En una sociedad dividida en clases sociales, los grupos dominantes imponen como norma de prestigio la *de la minoría*, y relegan a la condición de “sub-estándar” a las formas de hablar y de pensar de las mayorías;

- La oralidad infantil y adolescente puede ser comprendida como puente lingüístico inter e intra generacional; garantía y sostén activo de la memoria social de nuestra especie;

- La historia lingüística de cada ser humano es resultante compleja, activa, contradictoria de su historia individual y social; jamás es anónima;

- Todas las lenguas maternas son cultas porque son la resultante de complejos procesos socio-históricos y culturales de los pueblos; no aceptamos la existencia de variedades incultas;

- Toda situación de humillación lingüística hacia quienes poseen oralidades o escrituras no valoradas socialmente, deja huellas subjetivas negativas en el sujeto;

- La autoría de la palabra desde temprana edad y el posicionamiento seguro del sujeto son condiciones imprescindibles para el desarrollo del lenguaje y del pensamiento, y sostén ideológico de una lectura del mundo no dependiente. (Requejo: 1997:5)

La televisión, Internet, la radio, constituyen una segunda escuela, que, cuando, priorizan la información sobre la comunicación, pueden alcanzar un rol protagónico en el desarrollo o adquisición de la lengua oral, y “saturar la memoria infantil y adolescente con instantaneísmos y aculturaciones mediáticas del presente, que debilitan la trama social de la autoría de la palabra” (Requejo, 1997:2). Para la investigadora, la memoria lingüística constituye una característica estructural, vital y necesaria de cada cultura y de cada sujeto, y cualquier intento de borrarla, negarla o confundirla constituye una violación explícita de un derecho humano. Por este motivo, la comunicación oral, fundada y fundamentada en la continua relación enriquecedora dentro del núcleo familiar debe tener una continuación programada en la escuela, y una vez constituida, irradiarse desde allí a los demás ámbitos sociales, sin desvalorizar y/o desconocer los derechos lingüísticos de los idiomas originarios y las formas populares del lenguaje. En la escuela, estos derechos, generalmente, sólo se adjudican a la norma de prestigio, denominada “cultura”. La “adopción” de pautas culturales homogéneas, anulan la diversidad, razón por la cual en la escuela no debería naturalizarse, que para la adquisición de competencias en las prácticas sociales del lenguaje, los estudiantes tengan que cambiar por completo su dialecto, lo que equivale a hablar y escribir por fuera de la propia cultura e historia.

La escuela debe formar jóvenes que puedan insertarse en el mundo del trabajo, acceder a estudios superiores, pero sin fracturar el puente entre oralidad social, dialecto social de origen y escritura, situación que contribuiría al debilitamiento, como ya se dijo antes, de sostenes identitarios.

Sólo con fines descriptivos, es válido recapitular que de acuerdo a la clasificación de W. Ong (1987), a la escuela le corresponde la enseñanza de lo que podemos denominar *oralidad secundaria*, es decir, la modalidad de lengua oral que los hablantes adquieren al interactuar en contextos formales y que sin duda está influida por la modalidad escrita de la lengua, regida

por convenciones sociales que son diferentes de las normas de convivencia familiar (*oralidad primaria*). Según Trigo Cutiño (1998) el hablante atraviesa por tres niveles en la adquisición de la lengua oral: el **microsistema** o escenario inmediato en que se encuentra, por ejemplo la familia, la escuela, etc.; el **exosistema** constituido por todas las influencias ambientales y los medios de comunicación, y que actúan de manera paralela junto a la escuela; y el **macrosistema** o conjunto de creencias, valores, conductas, etc, de todo lo cual los otros, la sociedad en general, son exponentes y representantes. En el recorrido en la adquisición de conductas lingüísticas, hasta ser un usuario de la lengua activo y participativo que progrese en la exposición de ideas y opiniones, es necesario que en la escuela:

se valoren y respeten los lenguajes (y sujetos) desde temprana edad, contribuyendo así a un posicionamiento subjetivo seguro en los alumnos, a la toma de conciencia activa de su propia realidad e historia, a la liberación y desarrollo del pensamiento. (Requejo, 1997:4)

3.1.1. Prácticas de oralidad - eje LITERATURA

Formar lectores de literatura implica también que los alumnos puedan expresar sus puntos de vista acerca de los textos y profundizar sus lecturas en un diálogo con otros lectores. Para ello se deben construir ámbitos de intercambio de ideas; en las discusiones orales favorecer la puesta en escena de distintos puntos de vista, la pluralidad de lecturas y opiniones de los estudiantes, reflexionando sobre las diferentes formas de comprender los textos, sobre las concepciones estéticas, y todos aquellos conocimientos que pone en juego un lector a la hora de leer. Para posibilitar estos espacios de intercambio, se hace necesario nuevamente recordar las características que la lectura de literatura tiene en la vida social: diversidad de interpretaciones, modalidades y propósitos diversos.

Para habilitar estos espacios, se sugiere, luego de la lectura, dejar de lado las preguntas que apuntan a la evaluación de la atención de los lectores, aquellas que sólo conducen a la re narración, o preguntas de respuesta literal que no aportan a la construcción del significado del texto. Sí propiciar aquellas intervenciones que apunten a la caracterización o motivación de los personajes; al modo en que el autor se expresa y que constituye su estilo o marca su pertenencia a una época o contexto determinado; a establecer relaciones intertextuales e interdiscursivas con otros textos; relectura de párrafos para explorar significados de expresiones o palabras, para analizar *cómo está dicho*, para despejar dudas en cuanto a las interpretaciones, recuperar momentos cruciales de la trama, o simplemente compartir un pasaje que resultó placentero.

Dentro de la misión de la escuela de formar lectores críticos, el alumno debe encontrarse con situaciones típicas de intercambio entre lectores que le permitan abrir significados y expandirlos cooperativamente, como por ejemplo, leer para otros, comentar, recomendar, confrontar opiniones, discutir, renarrar, escuchar activamente otras opiniones e historias, etc.

Según Chambers (2007), en gran medida el acto de lectura radica en la conversación sobre los

libros que leemos. A partir de estas palabras, Bajour (2009) revaloriza el espacio de intercambio lector, mediado por el profesor, como un momento específico de lectura, ya que la charla gira en torno a los distintos sentidos que el texto despierta en cada lector, y porque además, cuando se habla de los textos, se los está leyendo de nuevo. Y en este intercambio, las distintas miradas sobre una misma obra literaria, aportan fragmentos que van completándose, confrontándose, hasta confluir en un mismo mosaico; cada lector le da nombre a sus sensaciones, a los movimientos internos que el texto le provoca y en este proceso, el alumno ha practicado la escucha atenta del otro, que no se limita a un mero gesto de cordialidad o complacencia, sino que por el contrario, la palabra compartida implica el encuentro intersubjetivo de voluntades que aceptan al otro en su diferencia y están dispuestos a enriquecer su vida, su lectura y su visión de mundo con esa diferencia, aunque no coincida con ella. Construir significados con otros es condición fundamental de la escucha y esto supone una conciencia de que la construcción de sentidos no es un acto individual. Hablar de la “palabra compartida”, implica la participación en espacios de lectura en voz alta, donde el docente actúa como mediador, y promueve siempre después de la lectura la construcción de sentidos por parte de los estudiantes.

Por otra parte, también es importante distinguir formas de expresión populares y tradicionales, tales como música y danza, ritos y mitología, conocimientos y prácticas relacionados con la naturaleza y el universo, técnicas artesanales, así como los espacios culturales, entre otras. Resulta necesario sumar al corpus escolar, aquellas manifestaciones que enriquecen la tradición de cada comunidad, otorgándole a la literatura oral un espacio central y nunca más marginal. Incluir en el canon oralidades no valoradas socialmente, supone una apreciación positiva en el sujeto de la propia cultura, y promueve también una lectura no dependiente del mundo.

3.1.2. Prácticas de oralidad- eje Estudio

En este ámbito se espera que los alumnos ejerciten y desarrollen aún más sus competencias orales, como hablantes y como oyentes de textos diversos vinculados a propósitos comunicativos reales y que promuevan su formación académica: exponer sobre temas leídos para interlocutores conocidos y desconocidos; ver videos y participar en espacios de intercambio moderados por el docente; narrar experiencias, sucesos conocidos o historias de circulación oral vinculados a temáticas tratadas; entrevistar a distintos destinatarios con uso de Tecnologías de la Información y de la Comunicación (mp3, grabadores, filmadoras, celulares, net-book); emplear estrategias discursivas enriquecidas para exponer y explicar relaciones de ideas, citar fuentes y puntos de vista y proponer conclusiones claras y coherentes; indagar sobre temas diversos abordados tomando en consideración el contexto, y distintos puntos de vista.

La enseñanza y aprendizaje de la lengua oral requiere la integración de objetivos y contenidos de aprendizaje en actividades globales de uso que les den sentido, y que los hagan significativos para los alumnos.

Los contenidos se relacionan con la producción de un género discursivo (una conferencia, una explicación en clase, un debate cara a cara, una entrevista, la presentación y defensa de un tra-

bajo de campo, un relato) y se enmarcan, por tanto, dentro de situaciones reales o verosímiles de uso de la lengua oral.

Párrafo aparte merece la relación entre oralidad y TIC. Uno de los argumentos más manejados para apoyar el uso de las nuevas tecnologías de la comunicación consiste en que hace más accesible la información a gran parte de la población mundial (De Pablos, 2000). Por ejemplo será significativa para los alumnos la participación en una videoconferencia, que, como lo afirma Bravo Ramos (2010), implica mantener una reunión entre colectivos dispersos a los que se les ofrece la misma información, sincrónicamente y en tiempo real, permite el uso de distintos recursos, como videos, fotos, gráficos, y establece una nueva relación entre emisor-destinatario, dada su simultaneidad. El cine debate es otra opción recomendable, ya que insta en las aulas espacios de discusión, comentarios, socialización de las impresiones personales, etc.

En la práctica en las aulas, el ensayo del discurso constituye el elemento clave de aprendizaje. Tradicionalmente, la enseñanza de la lengua oral se orientó a proponer una actividad oral (una exposición, por ejemplo) que los alumnos preparaban por su cuenta y, posteriormente, exponían. Pero debe enseñarse cómo se construye un discurso, facilitar ayudas que garanticen el éxito comunicativo, enseñar la planificación de una secuencia didáctica, sugerir ensayos previos a la producción oral pública.

A continuación se detallan algunos componentes específicos de la competencia oral a tener en cuenta en la incorporación de contenidos lingüísticos según Vilá y Santasusana (2011)

a) Componente lingüístico-discursivo.

El dominio de la voz: la prosodia (articulación, pronunciación, entonación, proyección de la voz, ritmo, pausas)

La agilidad en la selección del vocabulario y en el uso de las estructuras morfosintácticas (inicio o cierre de las frases, orden sintáctico, concordancias) que la inmediatez de la oralidad exige.

Un control de la coherencia y cohesión del discurso superior al del discurso escrito, a causa de la inmediatez de lo oral y la no recursividad: cuando se habla, no se puede borrar lo dicho ni parar de hablar para organizar el párrafo siguiente. De ahí, la aparición de muletillas y de dispersiones, fragmentaciones, falsos cierres, falta de conectores metatextuales y lógico-argumentativos, determinada por el hecho de tener que controlar simultáneamente múltiples factores, en contraposición con el control secuenciado de la escritura.

El dominio de géneros discursivos orales formales prototípicos: conocimiento y uso de las estructuras discursivas características de los géneros orales (el debate, la conferencia, la mesa redonda, la explicación en clase, la entrevista oral)

b) El componente contextual

El uso de un registro lingüístico con el grado de formalidad adecuado al contexto comunicativo.

El control que ejerce el orador sobre el tiempo de escucha que se somete al interlocutor (diversos estudios sitúan el tiempo de escucha focalizada en un máximo de 15 o 20 minutos). Hay que educar en la continencia verbal, porque la escucha activa es una de las competencias comunicativas decisivas para lograr aprendizajes significativos, formación democrática y construcción de ciudadanía.

c) El componente estratégico-retórico

Comprende las estrategias que utiliza quien habla para incrementar su eficacia comunicativa. La integración de recursos retóricos en el discurso como, por ejemplo, analogías, breves secuencias narrativas, formas de anticipación y de síntesis, armonía en el uso de los elementos no verbales (gesticulación, mirada, movimiento...) (pp.1-12).

Hablar en la escuela es un quehacer que atraviesa el trabajo en todas las áreas. Quien habla, además de utilizar estrategias, cuenta con quehaceres definidos que se ponen en acción en el marco de contextos comunicativos públicos y formales:

Exponer / escuchar activamente una exposición.

Discutir.

Entrevistar.

Narrar / escuchar historias.

Comentar / solicitar y evaluar comentarios.

3.1.3. Prácticas de oralidad – eje Ámbito social

Al llegar a la escuela secundaria, los alumnos ya cuentan con experiencias de habla espontáneas, pero sus prácticas en situaciones formales de comunicación que requieren del despliegue de habilidades más complejas, han sido por lo general escasas.

El aula se constituye entonces, en un contexto oportuno para priorizar el desarrollo de capacidades verbales en discursos planificados, situados en contextos formales, reales o verosímiles. La escuela, deberá abordar de manera sistemática y reflexiva el aprendizaje de los usos lingüísticos menos presentes en la cotidianidad del alumno, más afines a la lengua escolarizada, e imprescindibles para el desempeño óptimo en un mundo laboral cada vez más complejo, tec-

nificado y especializado. Deberá enseñar a considerar el contexto, las expectativas del oyente, las ideas que se comunican, los recursos no verbales, etc. que son recursos que otorgan especificidad a las situaciones comunicativas.

Tal como se desarrolla y profundiza en el diseño de Ciclo Orientado, el abordaje de las prácticas de oralidad, es decir de escucha y producción oral, vinculadas con el ámbito social, se enmarcan en una Pedagogía crítica (Huergo, 2007) lo cual implica captar cuáles son las representaciones sociales hegemónicas que subyacen en los medios. Cómo se relacionan los mensajes y las prácticas, las maneras de ver el mundo, con las maneras de vivir la vida cotidiana, de nombrar las cosas, de decir los conflictos, de interpretar las relaciones, alentando no tanto el análisis de contenido mediático aisladamente, sino advirtiendo los modos en que se articulan con la vida cotidiana. Esto permite desnaturalizar las imágenes que se inscriben en los individuos coartando su autonomía y promoviendo su actuación en situaciones de marginalidad, de desventaja y de pérdida de la autonomía. En el ciclo básico de la Escuela Secundaria es necesario propiciar la reflexión, ya sea en conversaciones, debates, entrevistas, etc., acerca de cómo las construcciones y representaciones que proliferan en el discurso de los medios, pueden hacer posible experiencias de autonomía y transformación (por ejemplo, el modo como han ayudado los medios y el cine a comprender la historia reciente), o bien, pueden producir estereotipos, discriminaciones y obturaciones de experiencias autónomas (por ejemplo, al distinguir y estereotipar a los jóvenes como exitosos, indiferentes o peligrosos, casi siempre debido a su proveniencia social).

3.2. Prácticas de lectura en los diferentes ejes de contenidos

Enfoque general

En la actualidad circulan diferentes discursos y representaciones acerca de la lectura. Bombini (2008) distingue por un lado, aquellos que sostienen *su valor formativo* en tanto “deja enseñanzas”, “transmite mensajes”, “permite extraer moralejas”, es decir, una dimensión ética que la escuela ha traducido como contenidos transversales o enseñanza de valores. Por otro lado menciona el beneficio informativo que supone la lectura ya que en un sentido general, el *sujeto informado, o con destrezas para acceder a la información*, es también el sujeto que gracias a su ingreso en la cultura escrita *tiene garantizado el libre ejercicio de la ciudadanía*. Una tercera representación es aquella que acentúa el aporte de la lectura para la construcción de la subjetividad y de la identidad de los lectores, y por último, la que supone el *acercamiento a cierta dimensión estética* del lenguaje en tanto posibilita el placer o disfrute.

Conjuntamente con las representaciones anteriores, tienen gran difusión discursos decadenistas que sostienen una imagen deficitaria de la práctica de la lectura en la Argentina. Estos hacen hincapié en el déficit, describen las carencias de los sujetos y la ineficacia del sistema educativo, las falencias de los docentes y la pauperización de la cultura letrada.

Para superar este círculo cerrado del discurso del fracaso, sugiere Bombini (2008), es neces-

rio propiciar una mirada sociocultural sobre las prácticas de lectura, lo cual implica poner en acción estrategias en las que sea posible recuperar la voz de los lectores como perspectiva desde la cual observar el proceso de construcción de significado de los textos. Este diseño reconoce los beneficios de la lectura mencionados anteriormente y los recupera pero integrándolos en un enfoque sociocultural. Los alumnos de la Escuela Secundaria pertenecen a una comunidad de lectores, por lo tanto, desarrollan diversos modos de leer en los que se ponen en juego sus *particularidades sociolingüísticas y socioculturales* y despliegan sus tácticas para ponerse en contacto con la cultura escrita, sus modos diversos de construir significado y de poner en tensión representaciones y valoraciones sobre la lectura y la escritura. Los lectores adolescentes, como los lectores en general, se apropian de los textos de circulación social desde un lugar simbólico. La noción de apropiación implica la ruptura de la homogeneidad de los actos de lectura. Chartier (1999) se refiere a la pluralidad de usos, a la multiplicidad de interpretaciones, a la diversidad de comprensión de los textos. Para Rockwell (2001) la apropiación del lector tiene sus límites pero, al mismo tiempo, es una producción inventiva, una forma de construcción conflictiva de sentido. Bombini (2008) agrega que los significados de la lectura –superando la más reduccionista idea de comprensión- se juegan en la apropiación social, histórica e individual que los lectores hacen de los textos, apropiación que *incluye y a la vez trasciende los modos de leer propios de la escuela*. Los incluye, en tanto el modo de leer hegemónico de la escuela supone una marca que atraviesa la experiencia social de las personas y los trasciende en tanto los lectores *recuperan significados de sus habitus culturales*, de sus experiencias más privadas, de los usos más coyunturales de esos textos. Toda acción pedagógica en sentido amplio –ya sea referida a lo que sucede en un aula escolar o en una experiencia cultural de promoción de lectura–, habrá de proponer estrategias que *atiendan a estos modos singulares de construir un significado* ejercido por los lectores. De otra manera, persistir en prácticas que ignoren esta diversidad de apropiaciones y modos de leer de los estudiantes, sería, advierte Bombini (2008), reproducir la operación violenta en lo simbólico que realiza la escuela homogeneizadora con los sectores excluidos, contribuyendo a la construcción de experiencias de fracaso escolar y de exclusión de la cultura letrada.

Por otra parte es importante reconocer el aporte que los estudios de Psicolingüística hicieron por la lectura. Es así que comprendemos que el lector juvenil, durante la lectura, realiza sus apropiaciones a partir de un proceso de *interacción* con el texto, durante el cual despliega sus estrategias cognitivas. Estas estrategias, como señala Padilla (1997) le permiten recuperar indicios, hipotetizar, revisar y autocorregirse a partir de las transacciones entre la información textual y sus personales esquemas cognitivos. En este juego de interacciones, que como se ha estudiado de ninguna manera es oralización, desciframiento o mera repetición de contenidos de orden literal, se produce la construcción personal del significado, la “apropiación” de la palabra.

Con respecto a la lectura en el escenario cotidiano de las aulas, es fundamental, señala Rockwell (2001) concebir las actividades del aula como prácticas culturales que integran no sólo maneras de leer construidas para los propósitos de la enseñanza escolar, sino también aquellas derivadas de otros ámbitos sociales. La cultura escolar está atravesada por procesos sociales y

políticos originados fuera de la escuela. La diversidad del entramado social y cultural no debe simplificarse en prácticas reduccionistas sino que deben incluirse en la complejidad de la didáctica escolar.

La escuela secundaria, podrá constituirse en una microsociedad de lectores y escritores si se propician ciertas condiciones. Una de ellas es la que se vincula con los propósitos de lectura y en consonancia con Rockwell, Delia Lerner sostiene que para que la lectura como objeto de enseñanza no se aparte demasiado de la práctica social que se quiere comunicar, es imprescindible “representar” – en la escuela los diversos usos que ella tiene en la vida social. En consecuencia, cada situación de lectura responderá a un doble propósito: por una parte, enseñar y aprender algo acerca de la práctica social de la lectura (propósito cuya utilidad, desde el punto de vista del alumno, es mediata); por otra parte, cumplir con un objetivo que tenga sentido desde la perspectiva actual del alumno.

3.2.1. Prácticas de lectura- eje LITERATURA

*Los lectores son viajeros, circulan sobre la tierra de otra gente, nómadas que cazan furtivamente en los campos que no han escrito (p.187)
Certeau (1980)*

Las prácticas del lenguaje que comprende el ámbito de la literatura están orientadas a continuar con la formación de los estudiantes como lectores. La práctica fundamental en el enriquecimiento de la formación literaria de un alumno en la Educación Secundaria, consiste en leer literatura. Al afirmar esto, se hace necesario retomar la polémica instalada por diversos autores para definir ¿cómo leer literatura en la escuela? Es conveniente que los estudiantes participen de múltiples situaciones de lectura en la escuela, lecturas silenciosas, lecturas sociales, donde el docente puede cumplir el rol de mediador, situaciones que apuntan a desinstalar la lectura de literatura como actividad prescrita, coercitiva, para controlar y evaluar. De ese modo se deja de lado la concepción instrumentalista del lenguaje, los viejos modelos de lectura que inculcan temor al acceso directo a los libros y a la soledad del lector ante el texto.

Es oportuno promover espacios de lectura donde el lector establezca con el libro una relación que lo lleve a otorgar significados al lenguaje, a las imágenes, a su gusto. Nunca es posible controlar realmente la forma en que un texto se leerá, entenderá, interpretará porque cada lector se apropia de los textos de acuerdo a sus trayectorias personales de lectura y de su experiencia de vida. La lectura es un medio para elaborar la propia subjetividad y un medio para acceder al conocimiento, no existen lecturas “útiles” y de “distracción”, el lector no es pasivo, ya que lleva a cabo un trabajo productivo, reescribe, desplaza el sentido. Según Petit (2004) la lectura equipa al lector para resistir procesos de marginación, de ese modo el lector puede construirse, imaginar otros mundos posibles, soñar, encontrar un sentido. Si la vertiente de lectura determinada por “la libertad del lector” se instala en el ámbito escolar, se convertirá en una verdadera práctica social del lenguaje, y brindará a los estudiantes la posibilidad de construir sus trayectos de lectura de modo placentero. Cuando se hace referencia a la lectura “por placer”, o de la “libertad

del lector”, no se está delegando en los alumnos la selección de los textos propuestos, el docente mantiene un canon de lecturas, algunas obligatorias, que aseguren la apropiación de un corpus de textos que forman parte de la cultura universal y son considerados *clásicos*; obras de la literatura regional, muchas veces desconocidas y no valoradas en la jurisdicción, y que este diseño intentará acercar y difundir; también textos opcionales dentro del marco de los núcleos temáticos propuestos, y otros, sí de libre elección.

Petit (2004), inscribe la lectura de textos literarios dentro de los derechos culturales. Sostiene que toda persona tiene derecho a pertenecer a una sociedad, a un mundo, a través de lo que han producido quienes lo componen: textos, imágenes, donde escritores y artistas han tratado de transcribir lo más profundo de la experiencia humana. La apropiación de esos bienes culturales contribuye en las distintas etapas de la vida, a la construcción o al descubrimiento de sí mismo, a la apertura hacia el otro, al ejercicio de la fantasía –sin la cual no hay pensamiento-, a la elaboración del espíritu crítico.

La promoción de la lectura entre los jóvenes y los acercamientos que los adultos en calidad de mediadores puedan lograr, conlleva múltiples beneficios. Asegura Petit (2004) que la frecuentación del libro:

permite que los jóvenes realicen desplazamientos, reales o metafóricos: puede ser un punto de apoyo para que continúen sus estudios o su carrera profesional, impidiendo así que se detengan, inmovilizados por el fracaso escolar y el desempleo; puede sacudir la representación que tienen de sí mismos, su manera de pensar, de decirse, sus relaciones con la familia, con el grupo de pertenencia, con la cultura de origen y les evita a veces ser rehenes de una representación estereotipada que esa cultura les ofrece; puede ayudar a las chicas a salir de su confinamiento en el espacio doméstico y muchachos una alternativa para el gregarismo viril de la calle y para la delincuencia; lleva a otras formas de sociabilidad de solidaridad puede conducirlos a otras maneras de habitar y de percibir el barrio la ciudad, el país en que viven(p.116).

Frecuentar poemas, relatos, obras teatrales, ensayos, no es un mero pasatiempo, sino que puede incidir significativamente en la construcción de la subjetividad. La antropóloga francesa examina este beneficio de la lectura:

Los adolescentes buscan en los libros las palabras que les permitan domesticar sus miedos y encontrar respuestas a preguntas que los atormentan. Indagan y encuentran a veces el apoyo de un saber, o bien en un testimonio, en un relato, en una novela, en una poesía, el apoyo de una frase escrita, de un discurso desordenado, de una escenificación. Al poder dar un nombre a los estados que atraviesa, pueden ponerles puntos de referencia, apaciguarlos, compartirlos. Y comprender que esos deseos o esos temores que creían ser los únicos en conocer, han sido experimentados por otros que les han dado voz (p.46).

La escuela deberá propiciar ese puente con los textos literarios para permitir a los estudiantes

ejercer uno de sus derechos culturales y tener la oportunidad de habitar el lenguaje poéticamente para construir su subjetividad, desprendiéndose del discurso de los otros o de las determinaciones familiares y sociales y así poder enunciar su propia historia desde una posición de sujeto. En este proceso de construcción de la subjetividad, no es menor recuperar también la palabra propia, los autores de la región y la literatura tradicional no pueden quedar afuera del canon de lecturas para la escuela secundaria de la región.

3.2.2. Prácticas de lectura- eje ESTUDIO

Este diseño procura según la ley Provincial de Educación N° 8391(2009-2010) “promover la autonomía intelectual en el aprendizaje, mediante la adquisición y desarrollo de estrategias de estudio e investigación” (cap.5 art. 8) Por esta razón es necesario que el docente propicie sistemáticamente y en todas las áreas disciplinares- ya que la lectura es una habilidad transversal y elemental-, el ejercicio de los mecanismos de interacción textual. De esta manera, los alumnos al acercarse a los diferentes textos de estudio, desplegarán sus estrategias lectoras: buscar indicios, realizar inferencias, hipotetizar, corregir conjeturas, hasta lograr la construcción del sentido. Las intervenciones orales que realiza el docente o el trabajo posterior escrito con los textos, estimulará la comprensión de la información implícita y la realización de conjeturas, habilitará la voz y los modos particulares de construcción de significados en los textos a fin de formar lectores críticos y autónomos.

Es importante recordar que la lectura siempre está orientada por un propósito. En la escuela los estudiantes leen para resolver un problema práctico (hacer un experimento, utilizar o construir un artefacto, etc.); leen para informarse sobre un tema del ámbito social perteneciente a la actualidad política, cultural, etc., o al saber científico; leen para escribir, es decir, para profundizar el conocimiento que se tiene sobre el tema que investigan y sobre el cual deben entregar un trabajo práctico, informe o monografía, o también para comprender las características de un texto modélico que luego deberán producir; leen para buscar informaciones específicas que se necesitan por algún motivo (los datos biográficos de algún personaje histórico, el significado de una palabra, etc.); y también leen – como se explicó en el apartado anterior- para disfrutar del placer de ingresar a otro mundo posible donde la palabra escrita persigue una finalidad estética y no utilitaria.

A esta diversidad de propósitos se suman modalidades específicas. Así, cuando el objetivo es obtener información general sobre la actualidad nacional, el lector opera en forma selectiva: lee los titulares de todas las noticias y los copetes de las más importantes (para él), pero se detiene sólo en aquellas que le conciernen directamente o le interesan más; cuando el objetivo de la lectura es resolver un problema práctico, el lector tiende a examinar escrupulosamente toda la información provista por el texto, ya que esto es necesario para lograr poner en marcha el aparato que quiere hacer funcionar o para que el objeto que está construyendo tenga la forma y las dimensiones adecuadas; cuando el propósito es buscar una información específica o preparar un escrito posterior, la lectura se vuelve minuciosa, intensiva, se relee si es necesario, se ponen en marcha técnicas de procesamiento de la información: subrayado de ideas principales, notas,

esquemas de información, resúmenes; por el contrario, si se lee por placer, se puede centrarse en la acción y saltar las descripciones, o releer varias veces las frases cuya belleza, ironía o precisión resultan impactantes y prestar poca atención a otras partes del texto.

Por otra parte se debe considerar diferentes modalidades de lectura que pueden utilizarse en distintas situaciones, frente a un mismo tipo de texto: un mismo material informativo -científico puede ser leído para obtener una información global, para buscar un dato específico o para profundizar un aspecto determinado del tema sobre el que se está escribiendo; un artículo periodístico puede ser leído en un momento simplemente por placer y ser utilizado en otro momento como objeto de reflexión; un poema o un cuento pueden ser leídos en un momento por placer, y convertirse, en otra situación, en el medio que permite comunicarse.

En este eje se abordarán prácticas como:

- La exploración de textos informativos (capítulos de libros, enciclopedias, textos en soporte electrónico, revistas digitales, blogs, páginas web, foros, suplementos de diarios o revistas, biografías) en forma individual o compartida con el docente y el grupo de alumnos acerca de los núcleos temáticos trabajados.
- Lectura no secuencial de hipertextos con guía del docente, práctica que permitirá crear, agregar, enlazar y compartir de manera crítica información de diversas fuentes por medio de enlaces asociativos.
- El reconocimiento de los modos globales de organización de la información (descriptiva, secuencial, comparativa, problema- solución, presentación de causas y consecuencias) como también de la función que cumplen en los textos de carácter expositivo, las definiciones, citas, comparaciones, ejemplos, reformulaciones para luego poder utilizar estos mismos procedimientos en escritos propios.

3.2.3. Prácticas de lectura- eje ÁMBITO SOCIAL

Las prácticas de lectura en el ámbito social procuran poner al estudiante en contacto con los textos de circulación social, especialmente aquellos de los medios masivos de comunicación y los de carácter administrativo e institucional. La escuela secundaria debe “desarrollar las capacidades necesarias para la comprensión y utilización de los nuevos lenguajes producidos en el campo de las tecnologías de la información y la comunicación” de acuerdo a ley Provincial de Educación N° 8391(2009-2010). Por lo general, el propósito que anima estas lecturas es la búsqueda de información y a largo plazo, incide en la formación de ciudadanos críticos y autónomos.

Este diseño propone prácticas como:

- Lectura en forma individual o compartida de noticias para informarse y para formar opi-

nión, sobre la realidad de la región.

- Lectura compartida de textos periodísticos diferenciando hechos de opiniones y reconociendo los argumentos que sustentan la posición asumida por el autor, para poder expresar acuerdos y desacuerdos adoptando una posición personal o grupal fundamentada.

- Lectura de textos en soporte mediático adoptando una postura personal que permita poder interactuar activamente en espacios virtuales de opinión: blogs, foros, chat, etc.

- Lectura de textos modélicos que circulan en ámbitos institucionales, para comprender sus características y elaborar otros semejantes según el proyecto que se aborde, por ejemplo, cartas formales, solicitudes, invitaciones, formularios, currículos, etc.

Interactuar críticamente con los medios de comunicación se hace necesario también por el impacto que tienen las imágenes, su real alcance, los cambios y modificaciones que provocan en las relaciones sociales, en la generación de nuevas destrezas y distintas formas de conocer, diferentes a las que se estaba acostumbrado. Son realidades a tener en cuenta cada vez que se hace uso de los medios (por ejemplo Internet para la búsqueda de material con fines didácticos, el correo electrónico o el servicio de mensajería de los celulares, comentarios de una película o series de televisión).

Resulta esencial comprender cómo funcionan y cuál es la influencia que estas imágenes tienen en los alumnos, para desarrollar las herramientas conceptuales que permitan interpretar y operar sobre la realidad. Es por ello, que se considera fundamental el avance en la construcción de una mirada que incorpore el uso transversal de los medios de comunicación visual y audiovisual en el aula, enfatizando en el desarrollo de herramientas que logren establecer las metodologías necesarias para un análisis crítico sobre las consecuencias que acompañan cualquier innovación, en especial, las imágenes y su uso.

Al estudiar los medios es conveniente considerar los distintos puntos de vista presentes: El *emisor*, quien elabora la imagen; *el mensaje*, analizando los lenguajes utilizados, las convenciones y las técnicas que regulan su producción, y descubriendo o interpretando los valores e ideologías que reproducen; y los destinatarios *o audiencia*, quiénes son, cómo son sus mecanismos de interrelación, sus intereses, cómo se relacionan con los medios, etc. Es importante considerar que los medios representan el mundo desde visiones parceladas, seleccionan y jerarquizan la información, incorporando o sacando elementos para la construcción de un hecho, de manera tal que un mismo evento puede ser representado por un medio u otro con significados muy distintos.

Los medios *representan- presentan algo nuevamente-* y, en ese proceso, se involucran variadas decisiones que interfieren con la “objetividad” de lo que se quiere mostrar. Ese proceso está atravesado por factores ideológicos, económicos, técnicos y estéticos. Comprender los modos de producción de los mensajes para el trabajo con los medios en la educación, es muy impor-

tante, porque los mismos suelen representar con elementos recurrentes a un grupo social determinado, construyendo así estereotipos, que deben ser objeto de lecturas críticas y reflexivas.

Otro aspecto posible de analizar, es la participación de los medios en la construcción de identidad, entendida como la apropiación cultural que cada persona hace de manera individual y colectiva, constituida a partir de las relaciones de clases sociales, de género, laborales, étnicas, regionales, dentro de un marco histórico y social de desarrollo. En este contexto, es central que la escuela posibilite que sus alumnos se piensen como destinatarios, como sujetos que interactúan con los medios, determinando los mensajes que están dirigidos hacia ellos y hacia otros, pudiendo decodificar la diversidad de mensajes que los medios transmiten.

En el marco del desarrollo de la persona y su entorno, los medios son esenciales al momento de abordar temas como la construcción de ciudadanía o los procesos de globalización, la formación ética, el respeto a los derechos humanos, los principios de tolerancia y no discriminación, y la aceptación de la diversidad. Esta reflexión potencia las capacidades críticas y la toma de decisiones de los alumnos, estimulando su autonomía y responsabilidad; como también el desarrollo de habilidades comunicativas y argumentativas, a través de exposiciones o debates, que fortalecen el desarrollo de actitudes transversales como la criticidad, reflexividad, rigurosidad y perseverancia.

Otro aspecto vinculado con las prácticas de lectura en el ámbito social, es el relacionado con los textos normativos que circulan en otras esferas sociales, como por ejemplo, los reglamentos o estatutos de los clubes deportivos o bibliotecas públicas, ONG, Centros vecinales, etc. Los estudiantes del Ciclo Básico de la escuela Secundaria deben analizarlos para reconocer sus características, sus fundamentos, su proceso de construcción, comparando interpretaciones, confrontando posiciones; todo eso hace a la vida democrática y a la formación de comportamientos sociales en relación con las leyes. Los discursos normativos- jurídicos son elementos constitutivos de una nación cimentada en un sistema democrático, aportando en favor de la pacífica convivencia entre pares, el mutuo respeto y el compromiso por la búsqueda de la justicia.

3.3. Prácticas de escritura en los diferentes ejes de contenidos

Enfoque general

Según Camps (1997) tanto los aportes de la psicología cognitiva como los de la concepción de la lengua como actividad social, pueden ayudar a definir una postura acerca de la composición escrita, su enseñanza y su aprendizaje. El uso de la lengua es una actividad compleja inscrita en el entramado social de prácticas comunicativas representativas. En este entramado el individuo construye conocimiento, su pensamiento a partir de esta relación con los demás. Así pues, la comunicación oral o **escrita** implica procesos sociales y cognitivos, así como procesos afectivos inseparables unos de otros (pp.24-33).

Escribir como actividad social y cultural:

Es oportuno antes de reconceptualizar el objeto de enseñanza, recapitular cuáles fueron las prácticas de escritura en la escuela. En los primeros trabajos sobre los procesos de composición escrita surgidos en el paradigma cognitivo, el contexto se concebía como el conjunto de requerimientos retóricos que el escritor debía analizar y tener en cuenta para ajustar a ellos su texto. En los enfoques más recientes los aspectos de la interacción social entre el escritor y el lector han pasado a ocupar un lugar central.

Hernández Martín y Quintero Gallego (2011) señalan que:

En la evolución del enfoque sobre la composición escrita, se encuentran distintos modelos explicativos: *modelos orientados al producto*, *modelos orientados al proceso* y *modelos contextuales o ecológicos*. En la evolución por estos modelos, primó la necesidad de diseñar y validar nuevos modelos didácticos que consideraban a la expresión escrita como un sistema lingüístico relativamente independiente de la expresión oral, y a la escritura como una actividad cognitiva compleja y como un proceso continuo de resolución de problemas. Para comprender mejor la propuesta del enfoque de prácticas del lenguaje de este diseño, se revisará esa evolución, pensando que los nuevos modelos propuestos deben mejorar los procesos cognitivos de la composición en situaciones comunicativas diversas y reales.

Los modelos de producto están centrados en la evaluación de la composición escrita como resultado o producto concluido, intentando hallar en él las huellas de los procesos previos puestos en marcha por el sujeto. Son modelos descriptivos de las características formales y estructurales del texto producido, y dieron como resultado métodos fragmentarios y atomistas de enseñanza, donde no se enseñaban los procesos que subyacen a la composición escrita, sino que enseñaban descontextualizadamente gramática y ortografía. Estos modelos condujeron a actividades artificiales de escritura en el aula, sin fines comunicativos concretos ni significatividad para el aprendizaje (pp 49-80).

Flower y Hayes (1980) y Scardamalia y Bereiter (1987) aducen que *los modelos de proceso* se orientaron a tratar de explicar los procesos que subyacen a la actividad de escritura. Estos modelos se organizan en tres etapas evolutivas: *modelos de traducción*, *de etapas* y *los cognitivos*. Los de traducción consideran a la escritura sólo una “sustitución del soporte”, plasmar en soporte gráfico una idea. Los de etapa, si bien reconocen las fases o estadios del proceso (preescritura, escritura, reescritura o corrección, edición) los consideran de modo lineal y sucesivo, no como operaciones de carácter interactivo y recursivo, conceptos que sí retomarán los modelos cognitivos.

Los modelos contextuales o ecológicos constituyen un complemento a los modelos cognitivos, al conceptualizar la actividad de escritura no solamente como un proceso individual de resolución de problemas, sino también como un proceso comunicativo y social que adquiere pleno

significado en el contexto físico, social y cultural en que se desarrolla. No obstante, las líneas de investigación ecológica se han centrado mayoritariamente en el análisis del contexto del aula, es una perspectiva que se desarrolla en el núcleo de las situaciones educativas concretas. Es conveniente que además de plantear modelos de enseñanza acordes con esta dimensión, las propuestas de enseñanza de la composición escrita, tengan en cuenta contextos de producción sociales, a sus destinatarios, que las situaciones comunicativas sean reales, de acuerdo a lo planteado hasta aquí como prácticas del lenguaje, y se alternen situaciones donde los estudiantes escriban de modo individual con otros espacios donde se practique la escritura colaborativa.

Si bien las propuestas de escritura, variarán de acuerdo a los ámbitos de uso (*la literatura, estudio y ámbito social*), al género discursivo, el propósito de escritura y a los destinatarios, se sugiere para los tres ámbitos, de acuerdo a lo señalado en el Diseño Curricular para la Educación Secundaria 1° año SB (2007) Gobierno de la Provincia de Buenos Aires, que el docente:

- Brinde a los alumnos/as la posibilidad de producir diferentes y variados textos, enmarcados en situaciones comunicativas y en función de diversos propósitos e intenciones; instale la reflexión acerca de las necesidades de adecuación del texto a esos propósitos, teniendo en cuenta el destinatario y las intenciones para ajustar el tratamiento, tipo de registro, vocabulario, elementos paratextuales, entre otros.
- Propicie la permanente recurrencia a la lectura de textos modélicos, para descubrir las características de los diversos géneros y formatos, abstraer las particularidades de la lengua escrita en cada caso y así poder ponerlas en juego, teniendo un caudal cada vez mayor de herramientas que faciliten y enriquezcan las propias producciones, entendiendo mejor qué se puede escribir y de qué manera, aún en las escrituras creativas.
- Instale el hábito de los borradores “legalizándolos”. Es deseable que el docente oriente la corrección de los mismos en función de las situaciones de comunicación que condicionan al texto (aspecto pragmático) y en todas las demás dimensiones lingüísticas: pragmática, semántica, sintáctica, morfológica y notacional, como también los diferentes niveles: superestructura, macroestructura, microestructura, estilo. Asimismo, debe tender a que gradualmente haya cada vez menos corrección externa y mayor autocorrección.
- Trabaje las cuestiones de diseño y presentación adecuadas al formato y a la situación cuando se realiza la versión final.
- Garantice la oportunidad de participar en situaciones de escritura “cuidadas” y sostenidas en el tiempo, es decir con continuidad y progresión, proponiendo instancias de escritura individual y también instancias de escritura colaborativa.

Cree situaciones de aprendizaje sistemático de algunos aspectos regulares de la lengua escrita (Se ampliará en **Reflexión sobre el lenguaje**)

3.3.1. Prácticas de escritura- eje LITERATURA

En los NAP del 3° Ciclo EGB, Nivel Medio del Ministerio de Educación de la Nación (2006) se señala que a la escucha atenta y frecuente de textos literarios de la tradición oral, de autores regionales, nacionales y universales, e incorporación paulatina de procedimientos del discurso literario y de reglas de los distintos géneros para ampliar su interpretación, disfrutar, confrontar con otros su opinión, recomendar, definir sus preferencias, iniciar un itinerario personal de lectura, con la orientación del docente y otros mediadores, deben sumarse las actividades de producción sostenida de textos de invención para posibilitar experiencias de pensamiento, de interpretación y de escritura.

Escribir textos literarios a partir de consignas de invención, además de posibilitar el encuentro de los alumnos con su propio lenguaje, en el marco de situaciones de talleres de escritura, permite el juego con el lenguaje y a la vez el ahondamiento en el conocimiento de los textos modélicos con los cuales se trabajó en las instancias del taller y de las clases de lengua.

Algunas propuestas posibles que abordan la temática de la escritura creativa, y que fueron incluidas en el desarrollo de los núcleos temáticos seleccionados se detallan en el apartado **Orientaciones metodológicas**.

3.3.2. Prácticas de escritura- eje ESTUDIO

En este eje, como se dijo en la justificación, los alumnos deben abordar los contenidos en función del uso del lenguaje para aprender a estudiar, construir conocimiento, y poder comunicarlo. Las prácticas de escritura en este ámbito, abarcarán la producción, con creciente autonomía, de por ejemplo:

- Escrituras para guardar información: toma de notas mientras se lee, elaboración de fichas, y distintos tipos de cuadros; escritura de cuadernos de bitácora.
- Subrayado de información relevante de acuerdo a los criterios de búsqueda pautados por el docente.
- Elaboración de resúmenes junto al docente y los compañeros.
- Elaboración de informes junto a sus compañeros y de modo individual, señalando las fuentes utilizadas.

3.3.3. Prácticas de escritura- eje ÁMBITO SOCIAL

En este ámbito, es necesario propiciar la inserción y participación de los alumnos en el ámbito social y comunitario, pautando y promoviendo el acceso progresivo a la complejidad y pluralidad del discurso social. Los contenidos del eje Ámbito social se pueden agrupar en dos grandes

núcleos sintéticos de contenidos:

Interactuar críticamente con los medios de comunicación.

Interactuar con las instituciones.

En el primero de los núcleos, las prácticas de escritura están orientadas a que los alumnos también se apropien de estrategias discursivas para la producción de sus propios mensajes, de modo tal que puedan hacer conocer, de una manera cada vez más formal, sus opiniones y argumentos en relación con sus propias realidades y las de los demás, reforzando así su formación democrática.

En el segundo núcleo, estrechamente relacionado con el primero, se focaliza la atención en las prácticas discursivas que se producen en el intercambio con las instituciones. La primera de ellas es la misma escuela, donde deben poder comunicarse adecuadamente no solo con sus pares, sino también con quienes tienen una relación asimétrica y en situaciones comunicativas formales. Los alumnos deberán conocer también otras organizaciones sociales, clubes, empresas privadas, o distintos organismos estatales con los que deberán interactuar de acuerdo a los proyectos institucionales propuestos como parte de la escolaridad.

Las prácticas de escritura en este ámbito, abarcarán entonces la producción, con creciente autonomía, de por ejemplo:

- Argumentaciones por escrito en situaciones de dictado al docente y de escritura por sí mismos, acerca de valoraciones críticas sobre diferentes temas sugeridos en los núcleos temáticos (variedades lingüísticas presentes en la comunidad, por ejemplo)
- Escritura de cartas formales a superiores para, por ejemplo, solicitar autorización para salidas de estudio u organización de eventos, teniendo en cuenta textos modélicos y adecuando la escritura al propósito, al tipo de texto y al destinatario.
- Redacción de invitaciones para la comunidad escolar y barrial para diferentes eventos, explorando previamente modelos de invitaciones, adecuando la escritura al propósito, al tipo de texto y al destinatario.
- Llenado de formularios, completamiento de fichas para diferentes trámites, entre otras prácticas de este ámbito social.

3.4. La reflexión sobre el lenguaje en los diferentes ejes de contenidos

Enfoque general

Durante mucho tiempo no se puso en duda que la función del docente del área era enseñar

el sistema de la Lengua y la relación que se establece entre los elementos que lo componen. Pero el desplazamiento de la gramática oracional a la gramática textual fue de gran ayuda para comenzar a abordar algunas cuestiones relacionadas con el uso, aunque ese cambio no logró formar verdaderos usuarios del lenguaje; es decir, alumnos capaces de usar el lenguaje y a la vez reflexionar sobre su uso para construir conocimientos en torno a él.

En este diseño curricular se entiende que la enseñanza de la gramática y la ortografía deben volverse necesidades planteadas por el uso, superando el divorcio entre el **uso** y la **descripción** de los elementos que componen el lenguaje. Por este motivo los contenidos gramaticales y ortográficos se encuentran presentados en relación con las prácticas de referencia, como objetos de reflexión enmarcados en ellas. Por ejemplo, a la propuesta de escritura en “borradores” de algún género discursivo, se continúa la situación de “revisión” de los borradores, instancia donde se lleva a cabo la “reflexión sobre el lenguaje”, es decir la enseñanza vinculada al uso de los contenidos gramaticales y ortográficos, y su sistematización posterior (se va de la reflexión a la regla o norma, no a la inversa como los modelos inductivos tradicionales). Se “contextualiza” de esta manera la situación de reflexión, se resignifica la enseñanza desde una perspectiva deductiva, se parte del uso, de la resolución de dudas gramaticales y ortográficas, para la posterior sistematización de los contenidos. El conocimiento sobre gramática y ortografía se adquiere como responsabilidad del escritor ante una situación de escritura enmarcada en una secuencia o proyecto, se escribe para un destinatario real, por lo tanto, se debe *revisar*.

Pero se debe tener conciencia plena, que pese al cambio de enfoque -partir del uso a la reflexión-, deben existir en el aula instancias que permitan a los alumnos pasar de un conocimiento en uso sobre el lenguaje a uno más consciente y sistemático. Se propone al respecto una secuenciación: USO- REFLEXIÓN- SISTEMATIZACIÓN- ADECUACIÓN AL USO EN OTROS CONTEXTOS DE ESCRITURA. Parte del proceso de sistematización es poder descontextualizar el contenido acerca del que se reflexionó en determinada situación de revisión de borradores, y poder ponerlo en uso en situaciones futuras.

3.4.1. ¿En qué momento reflexionar sobre el lenguaje?

Se proponen entonces:

- A) situaciones de reflexión contextualizadas en las prácticas del lenguaje de los distintos ejes de contenidos (en la revisión de escrituras de los estudiantes)
- B) la reflexión descontextualizada, es decir en el marco de situaciones de enseñanza planificadas por el docente para producir reflexiones acerca de determinados contenidos gramaticales u ortográficos.

En ambos casos, la reflexión sobre el lenguaje adquiere carácter de actividad habitual, es un contenido más junto a las prácticas de oralidad, de lectura y de escritura en el que se deben formar los estudiantes para alfabetizarse en prácticas sociales del lenguaje, y poder resolver de

manera cada vez más autónoma sus dudas al escribir.

Es imprescindible la guía sistemática del docente, basada en acciones constantes y concretas, orientadas a que los estudiantes construyan el conocimiento involucrado en el complejo proceso de conceptualización a partir del uso. Además de favorecer constantes reflexiones sobre las características que tiene el lenguaje mientras se habla, escucha, lee o escribe, es conveniente realizar “cortes” que permitan sistematizar las reflexiones y construir conceptos. Por ejemplo, en las revisiones de borradores del proyecto de edición de folleto informativo acerca de culturas precolombinas en el NOA, el docente podría detectar problemas de sintaxis oracional por lo cual sería conveniente planificar una actividad de reflexión acerca de las oraciones coordinadas y las funciones de las palabras dentro de la oración. De nada servirá enseñar diversos y muchos “temas” de gramática y ortografía de modo descriptivo, de acuerdo a un modelo tradicional, si los alumnos no tienen la oportunidad de reflexionar sobre esos contenidos de modo sistemático y guiado por el docente, cada vez que un problema gramatical u ortográfico se manifiesta en sus prácticas de escritura. Para promover la autonomía en la toma de decisiones, será necesario brindar herramientas a los estudiantes para resolver sus dudas respecto del sistema (por ejemplo: recurrir a textos seguros o a los parentescos léxicos, manejo de la herramienta ortográfica en procesadores de textos, consulta de apartado de reflexión gramatical y ortográfica y libros específicos).

Ejemplo:

Situación de reflexión contextualizada “todo lo que se cuenta se escribe en pasado”.

Al revisar los tiempos verbales en narraciones escritas por los alumnos en el contexto del taller de escritura “Narrar desde un personaje” (2º año- Núcleo temático I) el docente releva qué problemas de escritura son comunes a todos, cuáles a muchos y cuáles a algunos de sus alumnos.

Selecciona algunos de ellos de acuerdo a la cantidad de alumnos que involucra, y su impacto sobre la calidad de los textos producidos, por ejemplo **el uso de los verbos en la narración: la expresión de relaciones de anterioridad.**

El obrero tenía en su casa un puñal con mango de crucifijo porque él lo compró para matarme cuando me encuentre.

Cuando podría haber escrito:

*El obrero tenía en su casa un puñal con mango de crucifijo porque él lo **había comprado** para matarme cuando me **encontrara**.*

Acciones anteriores	Punto de partida	Acciones posteriores
Pretérito pluscuamperfecto	Pretérito imperfecto	Pretérito imperfecto del subjuntivo
había comprado	tenía	encontrara

Luego de reflexionar acerca de los tiempos verbales del párrafo revisado, se sistematiza, es decir se toma nota del cuadro, se repasan los tiempos y modos verbales, para poder volver a él en posteriores revisiones de narraciones.

3.4.2. Las prácticas del lenguaje y la responsabilidad del escritor

Según Lerner (2004) plantear los problemas gramaticales y ortográficos en el contexto de verdaderas situaciones de escritura, es decir cuando se producen textos con la intención de comunicar algo a alguien, y no sólo para ser evaluados por el docente, se toma conciencia de la importancia de respetar las normas del lenguaje. Escribir pensando en los lectores de nuestros textos, es una condición esencial para descubrir que las normas ortográficas, tienen un papel en la comunicación, que tomarlas en cuenta al escribir favorece una rápida comprensión del mensaje y contribuye a generar en el destinatario una imagen positiva del emisor.

El docente enseña a sus alumnos a plantearse las dudas referidas a la gramática y a la ortografía, y también da las herramientas para resolverlas. Para esto puede realizar las siguientes acciones:

Utilizar los recursos disponibles socialmente de manera pertinente, de modo que la corrección se haga cada vez más autónoma (diccionarios, textos impresos leídos- textos seguros-, libros de gramática, corrector de la computadora, por ejemplo)

Establecer múltiples relaciones existentes entre morfología y ortografía; descubrir que los parentescos entre palabras son presentados por semejanzas ortográficas y utilizar este conocimiento para atribuir significado a palabras desconocidas, recurrir a palabras seguras para escribir otras.

Trabajar la puntuación de los textos en el marco de situaciones reflexivas donde el alumno comprenda que la opción de cómo colocar los signos puede otorgar o no claridad a su escrito, o lograr o no con sus elecciones claridad en su mensaje.

3.4.3. Los NAP en el marco de verdaderas situaciones de reflexión sobre el lenguaje

En relación con *la reflexión sobre la lengua (Sistema, Norma y uso) y los textos* de acuerdo a los NAP, 3º Ciclo EGB, Nivel Medio, Ministerio de Educación de la Nación (2006), se pueden enu-

merar contenidos gramaticales y ortográficos, que el docente tendrá en cuenta en el momento de planificar sus “recortes” para las actividades de reflexión sobre el lenguaje en sus clases. Ya no se tratará de *acumular* temas ni de enseñarlos de modo descriptivo para cumplir con un programa. Conceptualizar la enseñanza de la lengua como la enseñanza de prácticas del lenguaje, permitirá que los contenidos sobre reflexión gramatical y ortográfica se adquieran a lo largo del año de modo recursivo en los tres ámbitos de uso: literatura, estudio y ámbito social.

3.4.4. Reflexión sobre el lenguaje- eje Literatura

Nada más distante que conciliar la escritura creativa con los contenidos gramaticales y ortográficos. Por lo general se creyó siempre que corregir la ortografía y la gramática en los textos “inventados” por los alumnos, era un acto de mutilación. Pero si consideramos los talleres de escritura como una modalidad de trabajo “con el lenguaje”, como un espacio donde se trabaja el lenguaje como un artesano lo hace con sus materiales, y se instalan los proyectos de edición en la escuela (ediciones de antologías de cuentos, de poemas, revistas literarias, blogs, por ejemplo), la revisión de los textos literarios será una instancia necesaria para completar el proceso de escritura, y la reflexión sobre el lenguaje adquirirá sentido al contextualizarse en actividades con propósitos comunicativos, y con destinatarios reales.

3.4.5. Reflexión sobre el lenguaje- eje Estudio

La reflexión sobre el lenguaje en este eje apuntará a la sistematización de aspectos pragmáticos, estructurales, gramaticales y notacionales, entre otros. Por ejemplo, revisión de borradores de las diferentes escrituras reflexionando sobre la organización global de los textos producidos: párrafo, sangría, separación de palabras al final de la oración y otros aspectos gramaticales y ortográficos, utilizando soportes gráficos y soportes digitales- procesadores de texto, Word, comentarios insertos, controles de cambios-; utilización con ayuda del docente y de modo autónomo, de procedimientos de cohesión al escribir resúmenes (sinonimia, sustitución, elipsis; reflexión acerca del uso de diferentes tipografías y espaciado en títulos, epígrafes, entrecomillado para citas); reflexión acerca de los tiempos verbales en los textos expositivos; resolución de dudas ortográficas por parentescos léxicos y utilización de textos seguros, entre otras actividades.

3.4.6. Reflexión sobre el lenguaje- eje Ámbito social

La reflexión sobre el lenguaje es necesaria dentro de la lectura crítica de los medios de comunicación, porque la convivencia de los estudiantes con medios informales como los mensajes de textos, el chat, tienden a modificar normativas. Las redes sociales se han convertido en los últimos tiempos en una nueva forma de expresión, donde cada usuario busca ser original en sus mensajes, y con la idea de dar un toque personal o divertido a los mismos, o abreviar el tiempo de escritura, surgen usos particulares que desestiman las convenciones gramaticales y ortográficas, que luego aparecen “infiltradas” en situaciones comunicativas formales (por ejemplo evaluaciones, trabajos prácticos). Esto ocurre porque los estudiantes reproducen una

forma que les resulta familiar sin evaluar su adecuación al destinatario o al propósito. Es necesario que el docente instaure espacios de reflexión sobre el lenguaje identificando las prácticas discursivas pertenecientes a entornos formales o informales.

3.4.7. Las prácticas del lenguaje como contenidos de la materia

Las prácticas del lenguaje constituyen una totalidad, que incluye la oralidad, la lectura, la escritura, la reflexión sobre el lenguaje. Esto hace que a los fines de enseñanza, sea necesario hacer una selección y un recorte, por eje primero, por núcleo temático luego, para poder organizar estas prácticas de uso en objetos de enseñanza. A continuación se detallarán en un cuadro **los contenidos**, para que el abordaje de las orientaciones metodológicas y de los núcleos temáticos sugeridos, sea más claro al momento de la comprensión y puesta en práctica del enfoque.

Los contenidos en el cuadro no están separados por año, porque la gradación puede variar de un grupo a otro, como ocurre en la escuela inclusiva o en las aulas pluriaño, donde se debe atender a las trayectorias escolares reales de los estudiantes, o de modo simultáneo a diferentes grupos. Por este motivo, en el cuadro se enuncian los contenidos generales a las prácticas de oralidad, lectura, escritura y reflexión sobre el lenguaje, indicando la progresión dentro del mismo contenido: exponer para auditorios conocidos o desconocidos (la primera opción es para las primeras instancias de prácticas de oralidad, la segunda para las últimas del CB); leer de modo compartido o por sí mismos un corpus de textos; escribir borradores de géneros discursivos diversos por dictado al docente, luego de modo grupal y por último de manera individual; utilizar con ayuda del docente y luego de manera cada vez más autónoma, procedimientos de cohesión al escribir resúmenes: sinonimia, sustitución, elipsis; revisar borradores de textos redactados teniendo en cuenta con ayuda del docente y luego con creciente autonomía, procedimientos de cohesión léxica y gramatical al escribir textos informativos, entre otros muchos ejemplos presentes en el desarrollo de los contenidos. Los contenidos desarrollados por año de uno de los núcleos temáticos propuestos, pueden verse en **5.1.3. Núcleo temático I desarrollado**.

EJES	PRÁCTICAS DE ORALIDAD	PRÁCTICAS DE LECTURA	PRÁCTICAS DE ESCRITURA	REFLEXIÓN SOBRE EL LENGUAJE
LITERATURA	<p>Formar parte de situaciones sociales de intercambio oral que promuevan el aprendizaje del comportamiento de auditorio.</p> <p>Participar en situaciones de intercambio en el contexto de actividades lúdicas con el lenguaje.</p> <p>Utilizar recursos paraverbales adecuados al género discursivo y al contexto de habla.</p> <p>Renarrar atendiendo a las características de los destinatarios, y utilizar recursos verbales y no verbales para mantener la atención del auditorio.</p> <p>Ubicar temporal y espacialmente los acontecimientos. Presentar los personajes, los ambientes y espacios de la historia.</p> <p>Relacionar los textos leídos o escuchados con otros lenguajes artísticos.</p>	<p>Leer por placer textos literarios de la tradición oral de modo mediado, o lectura pos sí mismos - lectura silenciosa.</p> <p>Leer de forma compartida recopilaciones realizadas en la comunidad escolar y barrial.</p> <p>Leer de modo mediado por sí mismos el corpus obligatorio seleccionado para el año.</p> <p>Apreciar los recursos del lenguaje poético y sus efectos en la creación de sentidos.</p> <p>Reconocer la estructura de la narración, la sucesión lógica de las acciones; el espacio y tiempo; identificar la presencia del narrador; las voces de los personajes en los diálogos; caracterizar los personajes, reconocer y cotejar la función de la descripción.</p>	<p>Escribir para guardar información:</p> <p>Copia consentido de textos de la literatura tradicional, recopiladas de la comunidad.</p> <p>Reelaborar poesías tradicionales a partir de distintos procedimientos: juegos sonoros, asociaciones insólitas, connotación.</p> <p>Escribir textos poéticos a partir de consignas que propicien la invención y la experimentación, alternando situaciones de escritura individuales y grupales.</p> <p>Escribir en borradores, reflexionando acerca de las características distintivas de los textos modélicos seleccionados con ayuda del docente.</p> <p>Reelaborar textos narrativos de ficción de modo individual a partir de diferentes consignas.</p> <p>Escribir epígrafes para galerías de personajes, reformulando y reutilizando información.</p>	<p>Revisar de modo grupal e individual, los textos producidos (reglas básicas de nuestro sistema de escritura; signos de puntuación, y de modo progresivo procedimientos de cohesión al escribir narraciones: sinonimia, sustitución, elipsis; usos de los verbos, alternancia de los pretéritos en la narración, guión de diálogo) y editar los textos.</p> <p>Comprender con ayuda del docente nociones de dialecto (geográfico y social) y registrar y reflexionar sobre algunos usos locales, indagando el prestigio o desprestigio de los dialectos y las lenguas.</p> <p>Reflexionar acerca de la diversidad lingüística presente en la región, modismos y sistematización.</p> <p>Revisar de modo grupal la escritura de epígrafes teniendo en cuenta los recursos de la lengua para expender información (modificaciones del sustantivo: artículos, frases con preposición, adjetivos, aposiciones, aclaraciones) y los modos de expresar comparaciones.</p>

EJES	PRÁCTICAS DE ORALIDAD	PRÁCTICAS DE LECTURA	PRÁCTICAS DE ESCRITURA	REFLEXIÓN SOBRE EL LENGUAJE
ESTUDIO	Exponer sobre temas leídos para interlocutores conocidos y desconocidos, utilizando recursos gráficos.	Leer biografías de autores y personalidades de la cultura con consignas de búsqueda de información indicadas por el docente.	Fichar las obras leídas	Revisar borradores de las diferentes escrituras reflexionando sobre la organización global de los textos producidos: párrafo, sangría, separación de palabras al final de la oración.
	Ver videos documentales y participar en espacios de intercambio moderados por el docente.	Leer ensayos y análisis de los textos leídos.	Escribir para guardar información de modo individual o grupal: toma de notas mientras se lee, elaboración de fichas, y distintos tipos de cuadros con autonomía progresiva.	Utilizar con ayuda del docente y luego de manera cada vez más autónoma, procedimientos de cohesión al escribir resúmenes: sinonimia, sustitución, elipsis.
	Narrar experiencias, sucesos conodicos o historias de circulación oral.	Explorar textos informativos propuestos por el docente (capítulos de libros, enciclopedias, textos en soporte electrónico, suplementos de diarios y revistas) en forma individual o compartida acerca de temáticas abordadas.	Subrayar información relevante de acuerdo a los criterios de búsqueda pautados por el docentes.	Reflexionar acerca del uso de diferentes tipografías y espaciado en títulos, epígrafes, entrecomillado para citas.
	Recopilar textos de tradición oral para distintos destinatarios con uso de TIC (mp3, grabadores, filmadoras, celulares, net-book).	Reconocer la función que cumplen en los textos de información, las definiciones, citas, comparaciones, ejemplos, reformulaciones.	Elaborar resúmenes de textos explicativos con diversos propósitos, junto al docente y los compañeros; de modo individual.	Utilizar procedimientos de cohesión léxica y gramatical al escribir informes.
	Reconocer la diversidad lingüística presente en la región.	Identificar marcas paratextuales y discursivas que permitan reconocer información relevante.	Confeccionar fichas de datos pautados por el docente.	Reflexionar acerca de los tiempos verbales en los textos expositivos.
	Emplear estrategias discursivas adecuadas para exponer y explicar relaciones de ideas, citar fuentes y puntos de vista y proponer conclusiones.	Seleccionar textos informativos con criterios propios y compartidos donde buscar información pertinente vinculada a las temáticas abordadas.	Elaborar informes junto a sus compañeros o de modo individual señalando las fuentes utilizadas.	Revisar borradores de textos redactados teniendo en cuenta, con la ayuda del docente y luego con creciente autonomía, procedimientos de cohesión léxica y gramatical al escribir textos informativos, en soporte gráfico y en soporte digital (procesadores de texto, word, comentarios insertos, controles de cambios)
	Exponer e indagar sobre temáticas abordadas tomando en consideración el contexto y diferentes puntos de vista.	Indagar en distintas fuentes, enciclopedias, revistas especializadas (formato gráfico y digital), folletería, por ejemplo.	Producir borradores para la elaboración de folletos informativos, catálogos, revistas, blogs, etc, empleando las estrategias discursivas analizadas.	Resolver dudas ortográficas a partir de parentescos léxicos y utilización de textos seguros.
		Reconocer estrategias discursivas de textos expositivos: definiciones, reformulaciones, citas, comparaciones y ejemplos.		Revisar borradores de las escrituras colectivas reflexionando sobre la organización global de los textos producidos.

EJES	PRÁCTICAS DE ORALIDAD	PRÁCTICAS DE LECTURA	PRÁCTICAS DE ESCRITURA	REFLEXIÓN SOBRE EL LENGUAJE
ÁMBITO SOCIAL	Reconocer el interés que reviste el tema de la diversidad lingüística y su importancia en la elaboración de su opinión.	Leer en forma individual o compartida noticias y textos de opinión para obtener información.	Argumentar por escrito en situaciones de dictado al docente y en escrituras individuales acerca de diferentes temáticas abordadas en otros ejes, asumiendo posturas críticas.	Revisar borradores de las escrituras colectivas reflexionando sobre la organización global de los textos producidos.
	Realizar entrevistas, asistir a charlas vinculadas a las temáticas abordadas.	Leer en forma compartida y discutir textos periodísticos y de opinión vinculados a las temáticas abordadas.	Escribir borradores de otros géneros discursivos de circulación social (notas, cartas formales, por ej.) teniendo en cuenta textos modélicos y adecuando la escritura al propósito y al destinatario.	Utilizar y reflexionar en las escrituras colectivas e individuales de textos de opinión, los procedimientos de cohesión léxica y gramatical y estrategias argumentativas.
	Comentar, analizar y discutir temas polémicos.	Reflexionar sobre las representaciones y lecturas de la cultura del NOA en el imaginario colectivo y su vinculación con los contextos de producción en textos escolares y de medios de comunicación masivos.	Releer y monitorear los propios procesos de comprensión ante textos de circulación social, recuperando lo que se entiende y buscando mejorar la comprensión de lo que no se ha entendido.	Resolver dudas ortográficas por parentescos léxicos, utilización de textos seguros en soporte gráfico y en soporte digital (procesadores de texto, word, comentarios insertos, controles de cambios).
	Elaborar preguntas e intervenciones que giren en torno al tema abordado en diferentes intercambios orales: entrevistas, charlas, recopilaciones.	Expresar acuerdos y desacuerdos adoptando una posición personal o grupal fundamentada.	Reconocer en textos de opinión de: tesis, argumentos, conclusión.	Reflexionar acerca de algunos aspectos gramaticales involucrados (el yo personal, el nosotros estratégico, las formas impersonales).
	Socializar las interpretaciones y valoraciones en torno a lo leído/visto/escuchado, con el docente, con sus pares y eventualmente, con otros miembros de la comunidad.	Explorar otros géneros discursivos (epístolas, invitaciones, instructivos).	Organizar o tomar contacto con clubes de lectores, talleres literarios, tertulias literarias.	

4. ORIENTACIONES METODOLÓGICAS

Según señalan Castedo, Molinari y Wolman(1996) en la escuela es necesario seleccionar la mayor variedad posible de situaciones en las cuales se lean y escriban textos diversos, para que el docente tenga la posibilidad de enseñar y los alumnos aprender la mayor cantidad posible de contenidos, y puedan reformularlos ante diferentes circunstancias ¿Cómo organizar la propuesta didáctica para que las situaciones de lectura y escritura no se presenten de modo fragmentario y atomizado, oponiéndose al principio de aproximaciones sucesivas al objeto de conocimiento?, ¿cómo construir con los alumnos situaciones de lectura y escritura con propósitos claros, donde los docentes no sólo tengan el propósito de enseñar, sino también estén seguros de que los alumnos tienen un propósito claro para sí? Presentando textos completos, bien conectados y relacionados con un contexto comunicativo determinado, donde los alumnos tienen un propósito claro de la situación para sí. Por ejemplo escribir y/o recopilar las leyendas del NOA para armar una antología y difundirla en la comunidad; grabar un CD con poesía tradicional para donar a un biblioteca de no videntes; enviar y recibir correspondencia “de verdad” en el marco de situaciones comunicativas reales; revisar escrituras propias o de compañeros, reflexionando sobre su adecuación y pertinencia antes de que sean publicadas (utilizando procesadores de textos- comentarios insertos, control de cambios); editar una hoja de poesía, un catálogo de reseñas, un folleto informativo sobre algún tema estudiado, son algunas de las innumerables situaciones que en la escuela pueden plantearse con propósitos y destinatarios claros para los alumnos. Ellos no aprenderán ciertos elementos para afrontar determinada situación sino que, afrontando las situaciones, aprenderán a resolver problemas de lectura y escritura: qué leer, cómo leer, para qué leer, dónde buscar información, como recabar datos, qué estrategias poner en juego para resolver problemas de escritura.

Pero además de contextualizar las situaciones de intercambio oral, de lectura y de escritura, es necesario que en estas situaciones se contemple la posibilidad de aproximaciones sucesivas a los problemas planteados, para ello será parte imprescindible de esta propuesta curricular, no sólo replantear los problemas a lo largo de la escolaridad secundaria, sino trabajarlos en cada año al interior de proyectos de trabajo, donde los alumnos expliciten sus competencias lingüísticas y comunicativas, las confronten con las ideas de otros, del docente y de modelos textuales, y donde se incluyan certezas colectivas luego de trabajos de sistematización de conocimientos compartidos.

4.1.1. Modalidades organizativas: ACTIVIDADES HABITUALES; SECUENCIAS DIDÁCTICAS; PROYECTOS; PROPUESTAS DIDÁCTICAS DE LA RESOLUCIÓN CFE N° 93/09

A continuación de este ítem, se proponen núcleos temáticos para cada año del Ciclo Básico de Educación Secundaria, donde se consigna como aclaratoria la **MODALIDAD ORGANIZATIVA** dentro de la que puede trabajarse cada propuesta. Adoptar diferentes modalidades para organizar el trabajo en el aula, permitirá la convivencia de los ejes de contenidos propuestos (**prácticas del lenguaje en el eje LITERATURA; prácticas del lenguaje en el eje ESTUDIO; prácticas del lenguaje en el eje ÁMBITO SOCIAL**) dentro de un núcleo temático determinado, facilitando la tarea del docente al momento de enfrentarse con los diferentes géneros discursivos y su enseñanza: no será necesario saltar de un tema a otro para abordar textos de estudio, textos literarios o textos del ámbito social. Un mismo núcleo temático, como la literatura tradicional, por ejemplo, contextualizará dentro de un mismo marco, el abordaje de textos de los diferentes ámbitos, y también hará convivir en las diferentes etapas de realización, las **prácticas de oralidad, de lectura, de escritura y de reflexión sobre el lenguaje**.

4.1.2. Actividades habituales: son aquellas actividades que se retoman en forma periódica, como por ejemplo la **lectura de novelas** que se propone en algunos núcleos temáticos. Casi siempre la lectura de textos extensos se enmarca dentro de secuencias de trabajo, donde es ineludible el análisis estructural, la resolución de cuestionarios, la evaluación de la lectura. Leer novelas (de modo individual -en la escuela y también lectura domiciliaria- o de modo compartido en la escuela) como actividad habitual, supone también el comentario con el docente y entre pares de lo leído, la apertura de espacios de intercambio de opiniones acerca de los personajes, de la historia. La selección de las novelas puede comprender el corpus propuesto por el docente, algunas lecturas opcionales y otras seleccionadas por los alumnos.

Si bien dentro de los núcleos temáticos no se consigna como actividad habitual el uso de la **biblioteca**, se sugiere la organización de consultas, de exploraciones con diferentes propósitos, y la implementación de préstamos domiciliarios. Cada propuesta de trabajo, cada modalidad organizativa, supone el uso de bibliotecas de aula o de la escuela. Si bien es deseable la organización de bibliotecas por aula, como una continuidad de las prácticas de lectura de la escuela primaria, también forma parte de la progresión en competencias consultar en la biblioteca institucional o en otras de la comunidad para buscar información específica y formarse como lector.

Otra actividad habitual a sumar al repertorio, son las **reflexiones sobre el lenguaje**. Cuando se abordó el tema, se sugirieron además de las situaciones de reflexión contextualizadas en las prácticas del lenguaje de los distintos ámbitos, también la reflexión descontextualizada, en el marco de situaciones de enseñanza planificadas para producir reflexiones acerca del lenguaje. Esto supone el abordaje de los contenidos gramaticales y ortográficos de modo sistemático una vez a la semana, pero no de modo descriptivo, sino reflexivo, además de las situaciones de revisión de los textos escritos por los alumnos dentro de proyectos de edición.

La enseñanza vinculada al uso de los contenidos gramaticales y ortográficos, y su sistematización posterior (se va de la reflexión a la regla o norma, no a la inversa como los modelos inductivos tradicionales) permitirá a los alumnos pasar de un conocimiento en uso sobre el lenguaje a uno más consciente y sistemático. Se propone al respecto una secuenciación: USO-REFLEXIÓN- SISTEMATIZACIÓN- ADECUACIÓN AL USO EN OTROS CONTEXTOS DE ESCRITURA. Es importante recordar que parte del proceso de sistematización, es poder descontextualizar el contenido acerca del que se reflexionó en determinada situación de revisión de borradores, y poder ponerlo en uso en situaciones futuras. Para tal fin se sugiere la creación de un apartado de reflexión gramatical y ortográfica personal, en soporte escrito o bien en carpeta digital si los estudiantes cuentan con el recurso de las net-book.

La disposición de actividades habituales con periodicidad preestablecida, es complementaria con la realización de ACTIVIDADES OCASIONALES de lectura y escritura. El ámbito social y escolar, harán necesarias las prácticas del lenguaje en diferentes ocasiones, tales como efemérides, eventos institucionales, intercambios culturales. Situaciones que propiciarán la producción oral o escrita de los alumnos para tales ocasiones, retomando luego el curso de los proyectos y secuencias propuestos para el año.

4.1.3. Secuencias didácticas: las secuencias didácticas tienen propósitos específicos que aportan al logro de los propósitos didácticos: formar lectores y formar escritores. Las situaciones que componen una secuencia didáctica sobre un tema, son situaciones enlazadas en especial por las intervenciones del docente, y que todo el tiempo sostienen algún sentido para la enseñanza de ese tema. Miriam Nemirovsky (1999) la define como: "...adopto la denominación (...) de secuencia didáctica para designar a la organización del trabajo en el aula mediante conjuntos de situaciones didácticas estructuradas y vinculadas entre sí por su coherencia interna y sentido propio, realizada en momentos sucesivos." (p.125)

Cabe aclarar que los proyectos, si bien se diferencian de las secuencias por la elaboración de un "objeto" o producto final que puede intercambiarse y evaluarse, desarrollan también una serie ordenada de pasos que se constituye en secuencia. Es decir que en el contexto del desarrollo de un proyecto como la producción de una "Galería de personajes de seres mitológicos del NOA", puede incluirse una secuencia didáctica con un texto informativo acerca de la literatura tradicional; o dentro del proyecto de edición de antología de cuentos de miedo, puede incluirse una secuencia didáctica con proyección de película del género. Cuando en los núcleos temáticos se sugiere el trabajo con "secuencia didáctica con cuento a elección del docente", se está proponiendo que dentro de la lectura habitual de cuentos fantásticos, por ejemplo, se elija uno para organizar una secuencia didáctica de lectura y escritura. No todos los cuentos del género seleccionado serán trabajados en secuencias didácticas, sino se restringiría el número de lecturas, pero si es plausible de seleccionar un texto para profundizar en un lapso de dos semanas o diez días en actividades de lectura y escritura en torno a un texto.

4.1.4. Los proyectos son unidades de trabajo pedagógico. Se trata de desarrollar grupalmente, una serie de situaciones didácticas de intercambio oral, lectura, escritura y reflexión so-

bre el lenguaje, en las que se aborde determinado género discursivo y se plantee una situación de comunicación con verdaderos destinatarios. Un proyecto es una macrosituación de enseñanza en cuyo transcurso, el docente organiza y plantea las situaciones de clase que permitirán a los estudiantes acercarse a un tipo textual para apropiarse de sus características constitutivas. Cada una de las situaciones de enseñanza que forman parte de un proyecto no son ejercicios o "tareas" mecánicas y aisladas para cumplir con el docente, sino un trabajo de resolución compartida. Esto no quiere decir que el texto final o los productos finales a elaborar se escriban de forma colectiva, la producción escrita u oral puede ser de elaboración individual o grupal, pero el proyecto es un proceso de elaboración colectivo de los alumnos y el docente. Su sentido es el de un compromiso constante por construir certezas compartidas y por discutir las incertezas que permitirán a todos comprender cómo se escribe o se interpreta ese texto y comprenderse mejor entre pares para realizar la tarea. Los proyectos se realizan en etapas:

a)

- **Definición del producto del proyecto:** por ejemplo la presentación de Folleto informativo sobre culturas precolombinas en el NOA/ o diseño de blog temático

- **Propósitos:** *Didácticos y Comunicativos*

- **Destinatarios**

- **Armado de agenda de trabajo**

b)

- **Saber más sobre el tema** (Lectura de diversos materiales, consulta de videos educativos, entrevistas, consultas en Internet, materiales editados en CD- ROM; lectura exhaustiva de modelos de textos a escribir que buscan generar conciencia sobre las restricciones que caracterizan cada género discursivo; producción de apuntes, resúmenes o esquemas para organizar y conservar información relevante; comentario y/o exposición parcial a los compañeros sobre los temas estudiados)

c)

- **Producción escrita sobre el tema estudiado** (Planificación de la escritura, elaboración de borradores, revisión de lo escrito; producción del texto final; edición)

d)

- **Presentación ante los destinatarios**

Las diversas formas de trabajo ofrecen posibilidades distintas para que los alumnos expliciten sus saberes y los confronten con los materiales escritos, con otros compañeros, con el docente y otros actores institucionales o de la comunidad. Por este motivo todas las formas de organización de la clase son consideradas al planificar el proyecto, y la modalidad es recomendada especialmente cuando conviven en un mismo grupo diferentes trayectorias escolares que ameritan el diseño de cronologías de aprendizaje acordes; al trabajar en un proyecto, las cronologías están temáticamente vinculadas, y los roles y actividades son factibles de direccionarse de

acuerdo a los saberes de los estudiantes.

Los proyectos sugeridos en los núcleos temáticos, pueden oscilar entre dos o tres meses de tiempo de realización. La extensión temporal permitirá el logro de los propósitos didácticos y de los propósitos comunicativos, ya que muchas veces, por alcanzar la edición o la presentación del producto final, se olvidan o dejan de lado los propósitos didácticos. Por otra parte, también es necesario considerar en el Ciclo Básico de la Educación Secundaria, algunas de las propuestas didácticas de la Resolución 93 CFE, junto a las siguientes:

4.1.5. Propuestas de enseñanza Res. CFE N° 93/09

Propuestas de enseñanza disciplinares: el proceso de enseñanza y aprendizaje de las prácticas del lenguaje, puede adoptar a lo largo del año distintas posibilidades:

estrategias de desarrollo mixtas que alternen regularmente el dictado de clases con talleres de producción y/o profundización; o bien el trabajo en aula (algunos días de la semana) con el trabajo en gabinetes de TICs/ Biblioteca/ (en otros días).

alternancia del docente, es decir, el cursado de diferentes bloques temáticos con distintos docentes de la institución.

Por ejemplo en el núcleo temático III “De sustos y enigmas”, en 1° año se propone el desarrollo de una secuencia didáctica en torno a uno de los cuentos “de miedo” seleccionado; a esta secuencia puede continuar o ser simultánea, la proyección de películas o cortometrajes “de miedo” en la modalidad cine debate.

Dentro de las **Propuestas de enseñanza disciplinares** también se encuentran los **Talleres**, instancias disciplinares diferenciadas, específicamente organizadas para acrecentar el desarrollo de formas de conocimiento basadas en la exploración, la producción y la expresión de los estudiantes. Los talleres suman experiencias que les permiten a los estudiantes acceder a otros saberes y prácticas de apropiación y producción científica, académica y cultural. Se propone en este diseño el recorte que atañe al eje “escribir literatura”. A continuación, algunas sugerencias didácticas:

Para la narrativa:

Narrar por escrito desde un personaje: de acuerdo a las sugerencias de Ferreiro y Siro (2008) se propone a los alumnos narrar una leyenda o mito del noroeste argentino focalizando desde el personaje elegido, narrando en primera persona.

Ensalada de fábulas: Rodari (1993) propone la convivencia de personajes de cuentos tradicionales en un mismo relato. Este diseño sugiere la convivencia de diferentes héroes de relatos legendarios griegos y/o seres mitológicos (también de nuestra región) en un

mismo relato.

Sí mágico: tomando la idea de Stanislavsky (2009), se sugiere plantear como estrategia de invención el “sí mágico”, un sí condicional que habilita la ficción y que a su vez se vincula con las “circunstancias dadas”. Por ejemplo: ¿Qué pasaría si Teseo no venciera al minotauro?; ¿qué pasaría si me encontrara con el perro familiar en la esquina de mi casa?

Actividades de completamiento simple: Se propone incluir las siguientes frases (u otras seleccionadas por el docente) en el relato:

Principio: “La nieve seguía cayendo en grandes copos y todo estaba tan blanco que...”

Medio: “-Cambiaré de color – dijo”

Final: “No hay nada más lindo que cerrar las puertas con furia”

Para la lírica:

Siguiendo las propuestas de Alvarado, Rodríguez y Tobelem (1981)

Consignas surrealistas: “cadáver exquisito”, propuesta donde los participantes se sientan alrededor de una mesa, uno toma un papel y escribe una frase, luego lo pliega dejando ver la última palabra. El segundo participante escribe otra frase a partir de la palabra que el jugador anterior había dejado descubierta, y así sucesivamente hasta terminar la ronda. Si se desea se puede repetir la operación cuantas veces se quiera. Terminadas las vueltas, se desdobra el papel y se lee lo escrito.

El “**collage**”, técnica de la plástica que fue usada con bastante asiduidad por los pintores surrealistas, y que consiste en hacer coexistir distintos elementos figurativos (sacados de revistas, diarios, etc.) dentro de un contexto ajeno a ellos, acercamiento arbitrario que produce perplejidad en el espectador.

El “**diálogo surrealista**”, donde dos interlocutores, dos pensamientos, funcionan separadamente: un jugador escribe su pregunta en un papel, sin mostrarla, mientras que el otro escribe una respuesta, ignorando la pregunta. Luego se enfrentan y el primero lee su pregunta ante lo cual el segundo le contesta con seguridad como si conociera la respuesta.

El “**montaje**” que consiste en yuxtaponer o combinar partes de distintos textos, refranes, poemas.

Consignas oulipianas, que consideran a la restricción el mecanismo básico de la invención, por ejemplo, el “**lipograma**”, cuya escritura puede surgir, por ejemplo, de estas

variantes:

Escribir un texto en el que todas las palabras empiecen con la misma letra.

Escribir un texto en el que las palabras sigan el orden del abecedario.

Escribir un texto en el que cada palabra tenga una letra más (o una menos) que la anterior, o escribir un texto sin “a” o sin “o”, etc.

La transformación homofónica, se trata de la traducción imaginaria de un texto en otro idioma guiándose por el sonido de las palabras. Es la menos restrictiva de las consignas oulipianas.

Transformación definicional: El procedimiento se asemeja al de la consigna anterior por cuanto se trata de reemplazar palabras de un texto fuente recurriendo al diccionario; pero en este caso, afecta la totalidad de las palabras del texto (que será, necesariamente, breve) que son sustituidas por sus respectivas definiciones. Al igual que en la consigna anterior, la sustitución puede continuar casi hasta el infinito y cada reemplazo implica una expansión del texto fuente que lo conduce progresivamente hacia el caos (léase: el absurdo).

Permutación léxica: Sustantivos y verbos intercambian sus terminaciones en un texto, o bien lo hacen los sustantivos entre sí. Esta consigna suele proponerse a partir de poemas, donde el procedimiento se aplica verso por verso.

Metáforas muertas: La consigna pide revivir metáforas incorporadas al léxico y, a fuerza de uso, han perdido su sentido metafórico. Es lo que ocurre con “la boca del río”, “los brazos del sillón”, “las patas de la mesa”, “el ojo de la cerradura”, “la boca del subterráneo”, “la cabeza del alfiler”, entre otras.

En las **Propuestas de enseñanza multidisciplinares** se priorizan temas de enseñanza que requieren del aporte de distintas disciplinas o áreas curriculares. Podrán adoptar la forma de *Seminarios temáticos Intensivos* o *Jornadas de profundización temática*. Los **seminarios temáticos intensivos** proponen el desarrollo de campos de producción de saberes que históricamente se plantearon como *contenidos transversales del currículum*, tales como: Educación Ambiental, Educación para la Salud, Educación en los Derechos Humanos y otros que cada jurisdicción determine. En las **Jornadas de profundización temática** (entre tres y cinco por año) docentes y estudiantes abordan desde diferentes disciplinas involucradas, un aporte particular en torno a una pregunta, un problema o un dilema de actualidad o histórico. Se proponen el contacto con fuentes documentales diversas, la participación de personas de la comunidad extraescolar, la lectura de imágenes u obras de arte y la producción de diferentes productos orales, escritos o multimediales. Los estudiantes, en grupos heterogéneos a criterio de los docentes, participarán en las diferentes instancias en circuitos durante el desarrollo de las jornadas.

Por ejemplo en el núcleo temático IV, en los tres años del Ciclo Básico, se sugiere la **Propuesta de enseñanza multidisciplinar** ADOLESCENCIA: IDENTIDAD Y VÍNCULOS, donde intervienen los espacios curriculares: Lengua y Literatura, Historia, Formación de Ciudadanía y Educación Artística.

Las **Propuestas de apoyo institucional a las trayectorias escolares** acompañan y complementan las propuestas de enseñanza regulares generando nuevas oportunidades de enseñar y aprender a los alumnos que lo requieren al considerar sus necesidades, tiempos y ritmos de aprendizaje. En estas instancias, se propicia la solidaridad entre los alumnos. Las prácticas del lenguaje concurren integralmente y pueden encontrar un espacio interesante para ensayar propuestas innovadoras como talleres de periodismo, de radio o de espectadores críticos, proyectos de realización de comics o historietas o de realización de un blog de la escuela.

De acuerdo a la Res. CFE N° 93/09., las propuestas de apoyo institucional también habilitan espacios alternativos a la clase para enseñar prácticas de estudio (como por ejemplo, sistematizar información para tenerla luego disponible: distinguir lo importante de lo accesorio, comentarios de textos, resúmenes, apuntes, cuadros sinópticos, redes conceptuales, fichas u otras formas que sean de utilidad al alumno), responsabilidad que involucra al docente de Lengua y Literatura, como también a tutores, equipos de conducción u otros miembros institucionales.

5. NÚCLEOS TEMÁTICOS

Luego de haber definido y acordado los **ejes de contenidos** (ámbitos de uso del lenguaje), los **contenidos de prácticas del lenguaje** (prácticas de oralidad, de lectura, de escritura y reflexión sobre el lenguaje), se plantean **cuatro núcleos temáticos** donde podrán observarse las diferentes **modalidades organizativas** propuestas para trasponer didácticamente las prácticas sociales del lenguaje a la escuela.

La selección de los núcleos de contenidos constituye una innovación por:

- La organización de los contenidos en ejes de acuerdo al ámbito de uso del lenguaje.
- Las modalidades organizativas sugeridas para garantizar la enseñanza y el aprendizaje combinado de las prácticas sociales del lenguaje.
- El corpus de textos al que se integra la literatura regional contemporánea.
- La vinculación con las propuestas de ESI, Educación Sexual Integral para la Educación Secundaria, Contenidos y propuestas para el aula, Ministerio de Educación de la Nación.

Los textos presentados para cada núcleo son factibles de ser reemplazados por otros seleccionados por el docente, de igual modo que las sugerencias metodológicas son intercambiables entre un núcleo y otro. Se considera sí una condición necesaria que las modalidades sean respetadas en este orden cuantitativo: un proyecto por año (mínimo); tres o más secuencias didácticas en torno a un texto; y a lo largo de todo el año actividades habituales de reflexión sobre el lenguaje, actividades habituales de promoción de la lectura: lectura mediada o silenciosa, exploraciones de bibliotecas de aula y/o institucionales, préstamos domiciliarios.

El núcleo “Literatura de maduración”, toma su nombre de la clasificación de las tramas maestras o subgéneros del cine de acuerdo a la clasificación de Parquer (2012) y de Mckee (1990), quienes consideran “tramas de madurez” a las historias vinculadas a ritos de iniciación y tránsito, donde el personaje toma conciencia del advenimiento de una nueva era en su vida, trata de aprender aquello que precisa saber para vivir esta nueva era, fracasa y vuelve a intentarlo hasta que se supera.

1° AÑO	2° AÑO	3° AÑO
NÚCLEO TEMÁTICO I		
Literatura tradicional e identidad		
La literatura tradicional del NOA: coplas, rimas, cuentos de nunca acabar.	Los mitos y leyendas del NOA: El familiar, El duende, La salamanca, El patón, La laguna del tesoro, El alma mula, Las almas del río, entre otros.	Los mitos y leyendas de la cultura procolombina. Leyendas aztecas, incas, mayas. Textos precolombinos de valor sagrado como aproximación a la cosmovisión del hombre Precolombino (“Popol Vuh” y “Chilam Balam”)
Modalidad organizativa:	Modalidad organizativa:	Modalidad organizativa:
Proyecto: recopilación de poesía tradicional (producto CD de audio con recitado en voz alta de los alumnos)	Proyecto: edición de “Galería de personajes” en formato gráfico o digital. Modalidades organizativas opcionales: Actividad habitual: lectura de poesía de autores latinoamericanos. Taller de escritura: Escribir desde un personaje.	Proyecto: edición de folleto informativo acerca de las culturas procolombinas en el NOA / o diseño de blog temático. Modalidades organizativas opcionales: Viaje de estudio y Jornada de profundización temática. Actividad habitual: lectura de poesía de pueblos originarios.
NÚCLEO TEMÁTICO II		
Héroes y antihéroes		
Héroes y antihéroes Los mitos y leyendas de la mitología griega: Jasón y los argonautas; Teseo y el Minotauro; otros a elección. El héroe y su trayectoria en la literatura. La picaresca.	Trayectoria del héroe. Sagas. “El espejo africano”, Bodoc; Literatura germánica. “Crónicas de Narnia”; M. Ende, “La historia sin fin”; Jorge Accame, “Suriman ataca”.	El héroe y antihéroe contemporáneo. Novelas de autores argentinos. Nirmajer; “El alma al diablo”. Ernesto Sábato, “El túnel”.

CONTINÚA EN PRÓXIMA PÁGINA>>

CONTINÚA EN PRÓXIMA PÁGINA>>

CONTINÚA EN PRÓXIMA PÁGINA>>

Modalidad organizativa:	Modalidad organizativa:	Modalidad organizativa:
<p>Secuencia didáctica de lectura y escritura con mito a elección del docente.</p> <p>Modalidades organizativas opcionales:</p> <p>Actividad habitual: lectura episódica.</p> <p>Taller de escritura creativa.</p>	<p>Actividad habitual: lectura episódica.</p> <p>Modalidades organizativas opcionales:</p> <p>Taller de escritura creativa: Las cartas de Propp.</p>	<p>Actividad habitual: lectura episódica. de novelas.</p> <p>Modalidades organizativas opcionales:</p> <p>Propuestas multidisciplinares: Jornadas de profundización temática. Visionado de películas o documentales.</p>

NÚCLEO TEMÁTICO III

De sustos y enigmas

Lucía Laragione, “Tratado universal de monstruos”, “Amores que matan”; Saki, Horacio Quiroga, entre otros.	Alan Poe, Chesterton, Maupassant, Pablo de Santis, entre otros.	Julio Cortázar, Marco Denevi, Adolfo Bioy Casares, David Lagmanovich, Ardiles Gray.
Modalidad organizativa:	Modalidad organizativa:	Modalidad organizativa:
<p>Proyecto: edición de Antología / Fanzine de cuentos de miedo.</p> <p>Modalidades organizativas opcionales:</p> <p>Taller de escritura creativa. Elaboración de audiolibros. Proyección de películas de miedo.</p>	<p>Secuencia didáctica de lectura y escritura con cuento seleccionado por el docente.</p> <p>Modalidades organizativas opcionales:</p> <p>Taller de escritura creativa: el relato policial.</p> <p>Taller de armado de fotovelas de temática policial.</p>	<p>Secuencia didáctica de lectura y escritura con cuento seleccionado por el docente.</p> <p>Modalidades organizativas opcionales:</p> <p>Taller de escritura creativa: el cuento fantástico.</p> <p>Taller de guion de cine y realización de videos.</p>

NÚCLEO TEMÁTICO IV

Literatura de maduración

Silvia Shujer, “Las visitas”. María Teresa Andruetto, “Stefano”.	Bialet, “Jamón de sándwich”.	Paloma Bordons, “La tierra de los papas”.
Modalidad organizativa:	Modalidad organizativa:	Modalidad organizativa:
<p>Actividad habitual: lectura episódica de novelas.</p> <p>Modalidades organizativas opcionales:</p> <p>Propuesta multidisciplinar. Jornada de profundización temática.</p> <p>ADOLESCENCIA, IDENTIDAD Y VÍNCULOS (participan los espacios Prácticas del lenguaje, Lengua extranjera, Construcción de ciudadanía y Educación artística).</p> <p>Actividades sugeridas: cine debate (Proyección de <i>Caidos del mapa</i>, de Nicolás Silbert (2013); <i>Espérame mucho</i>, de Juan José Jusid (1983)</p>	<p>Proyecto: escritura de un nuevo capítulo.</p> <p>Modalidades organizativas opcionales:</p> <p>Propuesta multidisciplinar. Jornada de profundización temática.</p> <p>ADOLESCENCIA, IDENTIDAD Y VÍNCULOS (participan los espacios Prácticas del lenguaje, Lengua extranjera, Construcción de ciudadanía y Educación artística).</p> <p>Actividades sugeridas: cine debate (<i>Cuenta conmigo</i>, de Reiner (1986); <i>Kes</i>, de Ken Loach (1969); <i>Nadar sólo</i>, de Ezequiel Acuña (2003); <i>Baram</i> (Lluvia), de Majid Majidi (2001); <i>El chico de la bicicleta</i>, Jean Pierre Dardenne (2011), entre otras).</p>	<p>Proyecto: edición de catálogo de recomendaciones de novelas leídas.</p> <p>Modalidades organizativas opcionales:</p> <p>Propuesta multidisciplinar. Jornada de profundización temática.</p> <p>ADOLESCENCIA, IDENTIDAD Y VÍNCULOS (participan los espacios Prácticas del lenguaje, Lengua extranjera, Construcción de ciudadanía y Educación artística).</p> <p>Actividades sugeridas: cine debate (<i>Los cuatrocientos golpes</i>, de Francois Truffaut (1959); <i>Crónica de un niño solo</i>, de Leonardo Favio (1965); <i>El padre</i>, de Majid Majidi (1996), entre otras).</p>

5.1. Anexo de sugerencias de obras literarias por núcleos temáticos

Las obras mencionadas en el cuadro de los Núcleos Temáticos como las listadas a continuación, son sugerencias que pueden ser enriquecidas por los docentes y los alumnos al conformar el corpus anual de lecturas obligatorias.

Núcleo temático I: Literatura tradicional e identidad

Narrativa:

Ardiles Gray Julio, *Cuentos amables, nobles y memorables*.

Ardiles Gray, Julio \Briones Carola\Cejas Octavio\ *Reunión de cuentos*

Bravo Figueroa, Gustavo, *27 cuentos del norte argentino*

Cejas, Octavio, *Una noche: el familiar: y otros cuentos*

Cejas, Octavio, *El Tukma mágico*

Carrizo, Juan Alfonso, *Rimas y juegos infantiles*

Colombres, Adolfo. *Seres mitológicos argentinos*.

Colombres Adolfo, *Nuestros seres imaginarios*

Omil, Alba, *Mitos y Leyendas del Agua en el Noroeste Argentino*

Omil, Alba, *Lo demoníaco en los mitos del Noroeste Argentino*

Dávalos Juan Carlos, *Cuentos y relatos del norte argentino*

Ferro, Beatriz. *Historias fantásticas de América y el mundo*.

Suárez, Patricia; Actis, Beatriz (comp.) *Seres fabulosos, rituales e historias secretas. Mitos y leyendas de Latinoamérica*

Birmajer, Marcelo. *Mitos y recuerdos*.

Colección Cuentamérica. Editorial Sudamericana.

Repún, Graciela. *Leyendas argentinas*.

Rivera, Iris. *Relatos mitológicos; Mitos y leyendas de la Argentina*.

Schuff, Nicolás. *Leyendas urbanas*.

Ensayos:

Tzvetan Todorov, *La conquista de América. El problema del otro*.

George Lakoff y Mark Johnson, *Metáforas de la vida cotidiana*.

Eduardo Galeano, *Úselo y tírelo. El mundo visto desde una ecología latinoamericana*.

Poesía:

Poesía de pueblos originarios.

Literatura tradicional del NOA

Colección Juan Gelman: Palabras originarias; Gruss, Irene,

Teatro:

Alsina Carlos, *Los pedidos del viejo miseria; Por las hendijas del viento*

Núcleo temático II: Héroes y antihéroes

Mary Pope Osborne, *Mitos Griegos*

Arroyo, Jimena y Pablo Zamboni. *El libro de los héroes*

Graves, Robert. *Los mitos griegos (tomos 1 y 2)*.

Historias de la mitología griega. Dioses, héroes y heroínas.

Homero. *Odisea*

Vaccarini, Franco. *Héroes medievales*

Ende, Michael. *La historia sin fin*

Vaccarini, Franco. *Eneas, el último troyano*.

Verne, Julio. *De la Tierra a la Luna; La vuelta al mundo en ochenta días; Veinte mil leguas, de viaje submarino; Viaje al centro de la Tierra*

Anónimo. *El rey Arturo y los caballeros de la Mesa Redonda.*

Oesterheld, Héctor. *El Eternauta.*

Defoe, Daniel. *Robinson Crusoe*

Stevenson, Robert L. *La isla del tesoro.*

Tolkien, J. R. R. *El señor de los anillos.*

Twain, Mark. *Huckleberry Finn.*

Rowling, J. K. *Harry Potter y la piedra filosofal*

C. S. Lewis. *Crónicas de Narnia*

Teatro

Cortés, Víctor Hugo, *Teatro para niños I: Versiones poco conocidas de clásicos reconocidos*

Núcleo temático III: De sustos y enigmas

Shua, Ana María, *La fábrica del terror,*

Bierce, Ambrose, *Los ojos de la pantera,*

Guillot, Víctor Juan *Terror: cuentos rojos y negros,*

Wilde, Oscar, *El fantasma de Canterville ; El crimen de Lord Arturo Savile,*

Horacio Quiroga, *Cuentos de amor, de locura y de muerte.*

Villoria, Elisa de los Ángeles, *Violeta en el espejo* (PNL- Tucumán con todas las letras)

Sant Tochón, Alicia, *Hombres como pájaros* (PNL- Tucumán con todas las letras)

Lucero, Adriana, *El guardián* (PNL- Tucumán con todas las letras)

Borges, Jorge Luis; Bioy Casares, Adolfo (comp.). Colección “*El séptimo círculo*”; Los mejores cuentos policiales (tomos 1 y 2).

Walsh, Rodolfo. *Cuento para tahúres y otros relatos policiales; Diez cuentos policiales.*

Historias extraordinarias, de Edgar A. Poe

Gilbert Chesterton. *El candor del Padre Brown.*

Marco Denevi, *Falsificaciones.*

Jorge L. Borges. *Ficciones*, El informe de Brodie.

Julio Cortázar, *Historias de cronopios y de famas, Final de juego, Bestiario, Octaedro.*

Lugones, Leopoldo *El espejo negro: y otros cuentos.*

Núcleo temático IV: Literatura de maduración

Narrativa:

Autores varios del NOA, *Antología del amor, la muerte, el diablo y otras historias*

Juan José Hernández, *El inocente.*

Saint- Exúpery, Antoine, *El principito*

Silvia Shujer, *Las visitas.*

Vasconcelos, *Vamos a calentar el sol.*

María Teresa Andruetto, *Stefano.*

Paloma Bordons, *La tierra de las papas.*

Bialet, *El jamón del sándwich, Si tu signo no es cáncer.*

Liliana Hecker, *Cuentos completos.*

Furiasse, Mariana, *Rafaela.*

De Amicis, Edmundo, *Corazón*.

Bach, Richard, *Juan Salvador Gaviota*.

Boyne, John, *El niño con el pijama a rayas*.

Frank, Anna, *El diario de Anna Frank*.

Carrol, Lewis, *Alicia en el país de las maravillas*

Dahl, Roal, *Matilda*

De Boeck, María Gabriela, *Argumento para un tango llorón o agenda de amor de un día* (PNL-Tucumán con todas las letras)

Teatro:

Shakespeare, W, *Romeo y Julieta, Sueño de una noche de verano*.

Rostand Edmond, *Cirano de Bergerac*

Casona, Alejandro, *La dama del alba, La tercera palabra, La barca sin pescador, Los árboles mueren de pie*.

García Lorca, Federico, *La zapatera prodigiosa, Doña Rosita la soltera*.

Sánchez, Florencio, *M'hijo el doctor*.

Gorostiza, Carlos, *El puente*.

Gambaro, Griselda, *Decir sí*.

Poesía:

Autores: Pablo Neruda, Rubén Darío, Federico García Lorca, entre otros.

Colección Juan Gelman: Adúriz, Javier (comp.) *El soneto*; Alberti, Rafael, *Antología poética*; Bellessi, Diana, *La rebelión del instante*; Benedetti, Mario *El olvido está lleno de memoria*; Bernárdez, Francisco Luis, *La ciudad sin Laura/ El buque*; Bignozzi, Juana, *Si alguien tiene que ser después*; Brecht, Bertolt, *La cruzada de los niños*; Carrera, Arturo (comp.) *Haikus de las cuatro estaciones*; Dávalos, Jaime, *El nombrador*; Duthie, Torquil (comp.), *Poesía clásica japonesa*; Fernández, Macedonio, *Poemas*; Fernández Moreno, César, *Argentino hasta la muerte*; § Gentile, Ángela (comp.), *La mitad de la verdad*; Guillén, Nicolás, *Selección poética*; Huidobro, Vicente,

Poemas ilustrados; Marechal, Leopoldo *Largo día de cólera*; Martí, José, *Poesía completa*; Mujica, Hugo, *Y siempre después el viento*;

Nalé Roxlo, Conrado, *El grillo y otros poemas*; Ocampo, Silvina, *Poesía Completa I y II*; Ortiz, Juan Laurentino, *Antología*; Pessoa, Fernando, *Lo mejor del mundo son los niños*; Ruta, Carlos, *Llueve y distancia*; Silva, Alberto (comp.), *El libro del haiku*; Spinetta, Luis Alberto, *Guitarra Negra*; Storni, Alfonsina, *Ésta es mi Storni*; Trejo Mario, *En lo más implacable de la noche*;; Villarino, Idea, *Los pájaros perdidos*; Yupanqui, Atahualpa, *La capataza*;

5.2. Núcleo temático I desarrollado

Se desarrollará a continuación uno de los núcleos temáticos propuestos, donde podrán verse los **Ejes de contenidos, los contenidos de prácticas del lenguaje** en función de un tema (Literatura tradicional e identidad) y **las modalidades organizativas y textos sugeridos** para el núcleo. Es un modelo que cada docente podrá modificar en su modalidad organizativa (desarrollar en vez de un proyecto, una secuencia didáctica, o una propuesta multidisciplinaria o un taller) o en los textos sugeridos (en vez de leyendas del NOA, propondrá leyendas urbanas, por ejemplo, u autores de su preferencia en vez de los listados para el núcleo temático), pero es fundamental que en la planificación anual y en la práctica diaria, los contenidos se enuncien, se enseñen y se aprendan como PRÁCTICAS DEL LENGUAJE.

EJES	1º AÑO - Núcleo temático I- La literatura tradicional del NOA: Modalidad organizativa: Proyecto			
	PRÁCTICAS DE ORALIDAD	PRÁCTICAS DE LECTURA	PRÁCTICAS DE ESCRITURA	REFLEXIÓN SOBRE EL LENGUAJE
LITERATURA	<p>Comportamiento de auditorio. Escucha atenta, respeto por los turnos de habla del otro, diálogo dirigido, conversación sostenida con el docente y sus pares.</p> <p>Participación en situaciones de intercambio en contexto de actividades lúdicas (completar, cambiar, repetir, un verso o frase, cambio de voces) con la mediación del docente.</p> <p>Utilización de recursos para-verbales en el recitado de literatura tradicional (entonación, tonos de voz, volumen) y de recursos no verbales (gestos, postura corporal) de manera adecuada, según el tipo de texto (coplas, rimas, cuentos de nunca acabar).</p>	<p>Lectura por placer de textos literarios de la tradición oral del NOA de modo mediado, o lectura por sí mismos: coplas, rimas, adivinanzas, cuentos de nunca acabar para conocer y disfrutar.</p> <p>Apreciación de los recursos del lenguaje poético y sus efectos en la creación de sentidos.</p> <p>Lectura compartida de recopilaciones realizadas en la comunidad escolar y barrial.</p>	<p>Escritura para guardar información: Copia con sentido de coplas otros textos de la literatura tradicional, recopiladas de la comunidad.</p> <p>Reelaboración de poesías tradicionales a partir de distintos procedimientos: Juegos sonoros, asociaciones insólitas, connotación.</p> <p>Escritura de textos poéticos a partir de consignas que propicien la invención y la experimentación, alternando situaciones de escritura individuales y grupales.</p> <p>Escritura en borradores, reflexionando acerca de las características distintivas de los textos modélicos seleccionados (rima, versificación, estructura en general) con ayuda del docente.</p>	<p>Lectura por placer de textos literarios de la tradición oral del NOA de modo mediado, o lectura por sí mismos: coplas, rimas, adivinanzas, cuentos de nunca acabar para conocer y disfrutar.</p> <p>Apreciación de los recursos del lenguaje poético y sus efectos en la creación de sentidos</p> <p>Lectura compartida de recopilaciones realizadas en la comunidad escolar y barrial</p>
ESTUDIO	<p>Exposición sobre temas leídos para interlocutores conocidos.</p> <p>Visionado de videos sobre literatura tradicional. Participación en espacios de intercambio moderados por el docente.</p> <p>Narración de experiencias, sucesos conocidos o historias de circulación oral.</p> <p>Recopilación de textos literarios de tradición oral del NOA para distintos destinatarios (adivinanzas para niños, coplas para adultos, etc) con uso de TIC (mp3, grabadores, filmadoras, celulares, neet-book).</p> <p>Reconocimiento de la diversidad lingüística presente en la región. Modismos.</p>	<p>Lectura de la biografía de Juan Alfonso Carrizo con consignas de búsqueda de información indicadas por el docente.</p> <p>Exploración de textos informativos propuestos por el docente (capítulos de libros, enciclopedias, textos en soporte electrónico, suplementos de diarios o revistas) en forma individual o compartida con el docente y el grupo de alumnos acerca de la literatura tradicional del NOA.</p> <p>Reconocimiento de la función que cumplen en los textos de información, las definiciones, citas, comparaciones, ejemplos, reformulaciones.</p>	<p>Escritura para guardar información de modo grupal: toma de notas mientras se lee.</p> <p>Subrayado de información relevante de acuerdo a los criterios de búsqueda pautados por el docente.</p> <p>Elaboración de resúmenes junto al docente y los compañeros.</p> <p>Confección de fichas de datos pautados por el docente.</p>	<p>Revisión de borradores de las diferentes escrituras reflexionando sobre la organización global de los textos producidos: párrafo, sangría, separación de palabras al final de la oración.</p> <p>Utilización con ayuda del docente, de procedimientos de cohesión al escribir resúmenes: sinonimia, sustitución, elipsis.</p> <p>Reflexión acerca del uso de diferentes tipografías y espaciado en títulos, epígrafes, entremecillado para citas.</p>
ÁMBITO SOCIAL	<p>Reconocimiento del interés que reviste el tema de la diversidad lingüística y su importancia en la elaboración de su opinión como lectores</p>	<p>Lectura en forma individual o compartida de noticias y textos de opinión acerca de la diversidad lingüística para obtener información y construir opinión, sobre la diversidad lingüística presente en la región.</p>	<p>Argumentación por escrito en situaciones de dictado al docente acerca de la valoración de las variedades lingüísticas presentes en la comunidad</p>	<p>Revisión de los borradores de las escrituras colectivas reflexionando sobre la organización global de los textos producidos.</p> <p>Utilización y reflexión en las escrituras colectivas de textos de opinión, de procedimientos de cohesión léxica y gramatical y estrategias argumentativas.</p>

EJES	2º AÑO - Núcleo temático I- Los mitos y leyendas del NOA. Modalidad organizativa: Proyecto			
	PRÁCTICAS DE ORALIDAD	PRÁCTICAS DE LECTURA	PRÁCTICAS DE ESCRITURA	REFLEXIÓN SOBRE EL LENGUAJE
LITERATURA	<p>Renarración de leyendas atendiendo a las características de los destinatarios, con la utilización de recursos verbales y no verbales para mantener la atención del auditorio.</p> <p>Renarración a partir de propuestas lúdicas (a partir de un personaje por ej).</p> <p>Ubicación temporal y espacial de los acontecimientos. Presentación de los personajes, de los ambientes y espacios de la historia.</p> <p>Comportamiento de auditorio en las participaciones en espacios de intercambio. Escucha atenta, respeto por los turnos de habla del otro, diálogo dirigido, conversación sostenida con el docente y sus pares.</p>	<p>Lectura por placer de mitos y leyendas del NOA: El familiar, El duende, La salamanca, El patón, La laguna del tesoro, El alma mula, Las almas del río, entre otros, y testimonios recopilados (El Tukma mágico). Participación en rondas de lectura mediada y situaciones de lectura silenciosa.</p> <p>Reconocimiento de la estructura de la narración, la sucesión lógica de las acciones; el espacio y tiempo; identificación de la presencia del narrador; las voces de los personajes en los diálogos; caracterización de los personajes, reconocimiento y cotejo de la función de la descripción.</p>	<p>Reelaboración de leyendas de modo individual a partir del procedimiento: "Narrar por escrito desde un personaje" (ser personaje y al mismo tiempo narrador).</p> <p>Escritura de epígrafes para la galería de personajes, reformulando y reutilizando información acerca de los seres mitológicos.</p> <p>Escritura en borradores, reflexionando acerca de las características distintivas de los textos modélicos seleccionados (tiempo y espacio de los hechos; orden de las acciones; presentación de los personajes; descripciones de lugares y objetos; voces de los personajes).</p>	<p>Revisión de modo grupal e individual, las reelaboraciones de las leyendas seleccionadas (Utilizar procedimientos de cohesión al escribir narraciones: sinonimia, sustitución, elipsis; usos de los verbos, alternancia de los pretéritos en la narración; guión de diálogo) y edición del texto.</p> <p>Revisión de modo grupal de los epígrafes para la galería de seres mitológicos, teniendo en cuenta los recursos de la lengua para expandir información (modificadores del sustantivo: artículos, frases con preposición, adjetivos, aposiciones, aclaraciones) y los modos de expresar comparaciones.</p>
ESTUDIO	<p>Visionado de videos sobre literatura tradicional, apertura de espacios de opinión.</p> <p>Exposición sobre temas leídos para auditorios desconocidos.</p> <p>Empleo de estrategias discursivas adecuadas para exponer y explicar relaciones de ideas, citar fuentes y puntos de vista y proponer conclusiones claras y coherentes.</p> <p>Establecimiento de una conexión entre el texto oral y los soportes audiovisuales.</p>	<p>Selección de textos informativos con criterios propios y compartidos donde buscar información pertinente para lo que quieren conocer acerca de los mitos y leyendas del NOA.</p> <p>Exploración de textos informativos y lectura mediada y por sí mismos acerca de los temas abordados.</p>	<p>Escritura para guardar información: toma de notas mientras se lee; elaboración de fichas, y distintos tipos de cuadros con autonomía progresiva.</p> <p>Elaboración de informes junto a sus compañeros señalando las fuentes utilizadas.</p>	<p>Utilización de procedimientos de cohesión léxica y gramatical al escribir informe.</p> <p>Reflexión acerca de los tiempos verbales en los textos expositivos.</p>
ÁMBITO SOCIAL	<p>Entrevistas, charlas, visitas</p> <p>Elaboración de preguntas e intervenciones que giren en torno al tema abordado en diferentes intercambios orales: Entrevistas, charlas, recopilaciones.</p> <p>Expresar acuerdos y desacuerdos adoptando una posición personal o grupal fundamentada; socializar las interpretaciones y valoraciones en torno a lo leído, con el docente, con sus pares y, eventualmente, con otros miembros de la comunidad.</p>	<p>Lectura compartida y discusión de textos periodísticos y de opinión vinculados al tema.</p> <p>Exploración de otros géneros discursivos (epístolas, invitaciones).</p> <p>Reflexión sobre las representaciones y lecturas de los mitos del NOA en el imaginario colectivo y su vinculación con los contextos de producción.</p> <p>Relectura y monitoreo de los propios procesos de comprensión, recuperando lo que se entiende y buscando mejorar la comprensión de lo que no se ha entendido.</p>	<p>Escritura en borradores de cartas formales para solicitar autorización para presentar la Galería de seres mitológicos en la Institución, teniendo en cuenta textos modélicos y adecuando la escritura al propósito y al destinatario.</p> <p>Redacción de invitaciones para la comunidad escolar y barrial para el evento, explorando previamente modelos de invitaciones, adecuando la escritura al propósito, al tipo de texto y al destinatario.</p>	<p>Revisión de borradores de textos redactados teniendo en cuenta con ayuda del docente algunos procedimientos de reformulación oracional: eliminación de elementos, expansión.</p> <p>Resolución de dudas ortográficas por parentescos léxicos y utilización de textos seguros</p>

EJES	3º AÑO - Núcleo temático I- Los mitos y leyendas de la cultura precolombina. Mod. organiz.: Proyecto			
	PRÁCTICAS DE ORALIDAD	PRÁCTICAS DE LECTURA	PRÁCTICAS DE ESCRITURA	REFLEXIÓN SOBRE EL LENGUAJE
LITERATURA	<p>Recopilación de relatos orales de circulación local, relaciones de semejanza o distancia entre los mismos y principales tópicos presentes</p> <p>Utilización adecuada en relación al texto narrado para diferentes auditorios, de recursos verbales y no verbales, entonación, ritmo, pausas.</p> <p>Comportamiento de auditorio en las participaciones en espacios de intercambio. Escucha atenta, respeto por los turnos de habla del otro, diálogo dirigido, conversación sostenida con el docente y sus pares.</p> <p>Ubicación temporal y espacial de los acontecimientos. Presentación de los personajes, de los ambientes y espacios de la historia.</p>	<p>Lectura por placer de mitos y leyendas de la cultura precolombina (Leyendas aztecas, incas, mayas (El sol y la luna; El maíz; El robo del fuego; Manco Capac; El dorado; Creación del mundo) y de textos de valor sagrado: Popol Vuh y Chilam Balam, como aproximación a la cosmovisión del hombre precolombino.</p> <p>Participación en rondas de lectura mediada y situaciones de lectura silenciosa.</p> <p>Reconocimiento de la estructura de la narración, la sucesión lógica de las acciones; el espacio y tiempo; identificación de la presencia del narrador; las voces de los personajes en los diálogos; caracterización de los personajes.</p>	<p>Fichado de leyendas leídas, personajes y sus características, cultura de origen, y otros datos relevantes para la comprensión de las leyendas y de los textos de valor sagrado.</p>	<p>Las variedades lingüísticas y el contexto de producción. Las marcas dialectales.</p> <p>Escritura e ideología. Registros y autorías.</p>
ESTUDIO	<p>Exposición oral: indagación sobre temas de literatura abordados tomando en consideración del contexto, puntos de vista.</p>	<p>Leer para saber: indagar en distintas fuentes, enciclopedias, revistas especializadas (formato gráfico y digital), folletería, por ejemplo.</p> <p>Reconocimiento de estrategias discursivas de textos expositivos: definiciones, reformulaciones, citas, comparaciones y ejemplos.</p>	<p>Elaboración de informes grupales o individuales, respecto a las culturas de origen de las leyendas y textos sagrados leídos, señalando las fuentes utilizadas.</p> <p>Escritura para guardar información: toma de notas mientras se lee; elaboración de fichas, y distintos tipos de cuadros con autonomía progresiva.</p> <p>Producción de borradores para el folleto informativo empleando las estrategias discursivas analizadas. ("La herencia de la cultura incaica en nuestra cultura diaguita", o "Vigencia de ritos".</p>	<p>Revisión de borradores de textos redactados teniendo en cuenta con ayuda del docente procedimientos de cohesión léxica y gramatical al escribir textos informativos, en soporte gráfico y en soporte digital (procesadores de texto, Word, comentarios insertos, controles de cambios)</p> <p>Reflexión acerca de los tiempos verbales en los textos expositivos.</p> <p>Resolución de dudas ortográficas por parentescos léxicos y utilización de textos seguros.</p>
ÁMBITO SOCIAL	<p>Debates sobre las representaciones sociales de la cultura precolombina en los distintos medios.</p>	<p>Lectura crítica de los distintos modelos de representación de las culturas precolombinas en textos escolares y de comunicación masivos. Reconocimiento en textos de opinión de : tesis, argumentos, conclusión,</p> <p>Los nuevos colectivos inmigrantes de origen andino en el país y la permanencia de los estigmas.</p>	<p>Escritura de textos de opinión, de modo grupal e individual de textos argumentativos, asumiendo una postura crítica acerca de la diversidad cultural y la identidad latinoamericana.</p>	<p>Organizadores discursivos y conectores en los textos de opinión.</p> <p>Revisión de borradores de textos redactados teniendo en cuenta procedimientos de cohesión léxica y gramatical al escribir textos argumentativos, en soporte gráfico y en soporte digital (procesadores de texto, Word, comentarios insertos, controles de cambios)</p>

6. ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN

La propuesta de prácticas del lenguaje adhiere a un enfoque constructivista acerca de la evaluación en sus diversas modalidades: inicial, formativa y sumativa. Considera la capacidad de la evaluación de propiciar la **autorregulación** autónoma de los conocimientos, porque en este marco, los estudiantes aprenden criterios y parámetros que les permiten también, aprender por su cuenta, como señala Perrenoud (2008)

Esto supone comprender que la evaluación es un componente más del proceso educativo lo cual implica la correspondencia entre la propuesta de enseñanza y la propuesta de evaluación. Sobre este aspecto los lineamientos nacionales postulan en CFE N° 93/09, art 74, Ministerio de Educación de la Nación, “Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación secundaria obligatoria” que “la evaluación entendida como procesual no necesariamente se lleva a cabo en momentos específicos pautados con mayor o menor grado de formalización. De este modo, se la integra al mismo proceso y no se reduce a un acto artificial y burocrático” (art. 74). La modalidad organizativa “proyecto de edición” propuesta de este diseño, facilita el desarrollo de actividades evaluativas acordes a “la cultura de la evaluación”, ya que propone la evaluación como paso necesario para avanzar en las diferentes etapas de desarrollo de un proyecto de edición. Evaluar “cómo” se avanza en la realización de una edición impresa o virtual, supone diferentes trayectos evaluativos y diferentes modalidades de evaluación, de acuerdo al momento y al producto final seleccionado. Por ejemplo, el registro final (luego de varios ensayos) de las voces de los alumnos de 1° año del CB recitando poesía tradicional para el armado del CD de audio; es una instancia evaluativa que no se enuncia como tal de acuerdo a parámetros tradicionales, pero que forma parte de esa “evaluación de procesos” que se brega por instalar. La edición de las escrituras propuestas para 2° año del CB, narrar por escrito desde un personaje y conformación de una antología, también puede considerarse una instancia evaluativa: luego de escribir varios borradores, revisar, reflexionar sobre aspectos gramaticales y ortográficos, de modo grupal, individual, “pasar en limpio” el texto para su publicación, es una instancia de evaluación en el marco del proceso de desarrollo del proyecto, una modalidad de trabajo que responde al carácter social tanto del aprendizaje como de la evaluación.

El enfoque presupone lo que se ha denominado “cultura de la evaluación” para oponerse a la cultura del test” de acuerdo a Solé (1991) La cultura de la evaluación implica las siguientes características:

Predominio de la función reguladora y de actividades múltiples y globales.

Contenidos complejos y relevantes: comprensión y producción oral, escritura, análisis y razonamiento.

Énfasis en el proceso.

Carácter social tanto del aprendizaje como de la evaluación.

Inscripción dentro de la situación de enseñanza-aprendizaje

Instrumento que permite acceder a las representaciones de los alumnos y reorientarlas.

Isabel Solé (2001) advierte que la continuidad entre las actividades de enseñanza- aprendizaje y las de evaluación puede generar para los docentes un problema de límites. Para subsanar esta dificultad el profesor debe tener la “**intencionalidad**” de evaluar en los diferentes momentos, es decir:

Observar a un grupo o a un alumno

Contrastar lo observado en clase con *criterios de realización*

Emitir *un juicio* valorativo

Tomar *decisiones pedagógicas y de acreditación*

Para facilitar la evaluación de procesos se sugiere a los docentes una serie de estrategias:

- Actividades de preparación en las que presenta a sus alumnos los parámetros y criterios con los que se evaluarán sus producciones.

- Diversidad de actividades y tareas que constituyan fuentes de evaluación, como monografías, reelaboración de textos, trabajos domiciliarios, pruebas programadas y otras no programadas, tareas cotidianas. La Resolución N°93/09 sostiene que “La formación integral de los alumnos que permita el desarrollo de distintas habilidades (resolución de problemas, interpretación de textos, comunicación de las ideas elaboradas, etc.) requiere de diferentes estrategias de enseñanza y, en consecuencia, de una diversidad de estrategias de evaluación”.

- Actividades de evaluación específicas tendientes a revisar y corregir los productos elaborados, para tomar conciencia (en el caso de los alumnos) de los aciertos y errores y poder autorregular su proceso de aprendizaje.

- Uso de diversos recursos como fuentes de apoyo o de referencia (diccionarios, dossiers ortográficos, etc.)

Es necesario considerar que cada uno de los ejes organizadores de los contenidos presenta sus características y las prácticas que los conforman constituyen un proceso que los estudiantes deben recorrer durante el año. Estas prácticas deben enmarcarse en un proceso que incluya tanto la relación entre la evaluación y las condiciones didácticas necesarias para la producción de aprendizajes, como las características que adquiere esa relación en cada eje. De acuerdo con esto, la **evaluación de prácticas del lenguaje** se realizará por eje, y dentro de cada eje las prácticas que lo componen serán pensadas en su relación con las otras.

También es importante tener en cuenta las sugerencias acerca de la evaluación de las distintas estrategias metodológicas mencionadas en la Res.93 CFE:

a) Propuestas de enseñanza disciplinares

El desarrollo anual, tal como se ha presentado en el apartado *Contenidos*, organiza las prácticas del lenguaje en torno a tres ámbitos de uso de la lengua – literatura, ámbito social y estudio-. Estas a su vez, están vinculadas a núcleos temáticos e integradas a distintas modalidades organizativas. Este modo de presentar los contenidos implica necesariamente mecanismos de evaluación inscriptos en el mismo proceso de enseñanza y aprendizaje. Es decir, que si el docente opta por el desarrollo de estrategias mixtas que alternan el dictado de clases con talleres de producción y/o profundización en el aula o en otros espacios como biblioteca o gabinete de TIC, deberá considerar el monitoreo de la diversidad de actividades y tareas que involucran las diferentes prácticas del lenguaje y que constituyan fuentes de evaluación. La participación en tertulias literarias, en situaciones de audición de textos orales de circulación en el ámbito social, presentaciones orales, tareas cotidianas, trabajos domiciliarios, reelaboración de textos, pruebas programadas sobre temas diversos, proceso de elaboración de informes, monografías y también los productos finales que surjan en el marco de talleres que estimulen procesos de exploración, apropiación y creación, se complementarán con actividades de evaluación específicas. Estas últimas se harán en función de revisar y corregir los productos elaborados, para tomar conciencia (en el caso de los alumnos) de los avances y dificultades y poder autorregular sus procesos de aprendizaje; y en el caso del docente realizar los ajustes pertinentes para reorientar los procesos de enseñanza y aprendizaje. El monitoreo cotidiano como las actividades de evaluación específicas, posibilitarán la acreditación parcial y progresiva, por tramos correlativos, de la asignatura anual.

b) Propuestas de enseñanza multidisciplinares

Ya sea que adopte la forma de Seminarios intensivos, o de Jornadas de Profundización temática en torno a problemáticas transversales del currículum, la condición de obligatoriedad del cursado implica la evaluación del desempeño del estudiante en cada una de las actividades propuestas pero desde el marco de las diferentes asignaturas que se involucran en la propuesta.

Es así, que si en la Institución se desarrolla una Propuesta multidisciplinar, por ejemplo, sobre ADOLESCENCIA, IDENTIDAD Y VÍNCULOS, donde participan las asignaturas Prácticas del lenguaje, Lengua y Cultura Extranjera y Formación de ciudadanía, cada profesor valorará la participación en las distintas tareas propuestas teniendo en cuenta los ejes de contenidos trabajados y los ámbitos involucrados, los propósitos formativos comprometidos y los resultados obtenidos por los estudiantes. Para esta valoración podrá utilizar diferentes indicadores de progreso para que el alumno acredite este tramo parcial del recorrido en cada asignatura implicada como una de las tres instancias de evaluación trimestral.

c) Propuestas de apoyo institucional a las trayectorias escolares

El profesor realiza el seguimiento del proceso de los alumnos que participan en instancias de apoyo monitoreando los progresos con respecto a los propósitos formativos del espacio curricular, por lo cual deberá realizar los ajustes que considere adecuados a los itinerarios diseñados. Asimismo, en el caso de las propuestas innovadoras y creativas, el docente deberá orientar a los alumnos comprometidos en distintos aspectos vinculados con la planificación, implementación y evaluación promoviendo la autorregulación, ya que las propuestas constituyen una instancia para profundizar los aprendizajes de los más avanzados como también de incidir en las necesidades de los estudiantes de cursos más bajos.

En todos los casos, los indicadores de avance en el aprendizaje en las instancias de apoyo, se traducirán en la acreditación parcial de la asignatura.

Bibliografía

Alvarado, Rodríguez & Tobelem (1981) *Grafeim, teoría y práctica de un taller de escritura*. Al-talena Editores.

Bajour, C. (2009) *Oír entre líneas: el valor de la escucha en las prácticas de lectura*. Revista Imaginaria.

Bombini.G (2008) La lectura como política educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*. Nº 46

Bravo Ramos, J. (2010) *Algunas consideraciones sobre la video conferencia como medio de formación*. Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad Politécnica de Madrid.

Camps, A. (1997). Escribir. La Enseñanza y el aprendizaje de la Composición escrita. *Teoría y práctica de la educación*. Signos Nº 20, 24- 33.

Caprara G. (2007) *Variación lingüística y traducción*. Tesis Doctoral, Málaga. Universidad de Málaga. Servicio de Publicaciones

Castedo, Molinari & Wolman (2000). *Letras y números: alternativas didácticas para jardín de infantes y primer ciclo de la EGB*. Buenos Aires: Edit. Santillana.

Certeau, M. (1980) *La invención de lo cotidiano. Leer una cacería furtiva*. México. Universidad Iberoamericana.

Chartier, R. y otros. (1999) *Cultura escrita, literatura e historia: conversaciones con Roger Chartier*. México: FCE

De Pablos, J. (2000) *Las tecnologías de la información y la comunicación: un punto de vista educativo*. Disponible en: <http://www.ucm.es/info/multidoc/multidoc/revista/num8/jpablos.html>

Devetach, L. (2008) *La construcción del camino lector*. Argentina. Edit. Comunicarte.

Dib, J. Ricardo, J. Rosas, M., Rodríguez, M.E. (2007) *Diseño SB*. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. Disponible en: <http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/escuelasecundaria.pdf>

Diseño Curricular para la Educación Secundaria (2007) Gobierno de la Provincia de Buenos Aires, 2º año SB.

Ducrot, O. & Todorov, T. (1995) *Diccionario Enciclopédico de las Ciencias del Lenguaje*: Edit. S. XXI

Ferreiro, E. & Siro A. (2008) *Narrar por escrito desde un personaje*. Espacios para la lectura. Buenos Aires: FCE.

Flower & Hayes (1980) & Scardamalia & Bereiter (1987) *Las ciencias del lenguaje y las ciencias del discurso en el siglo XX*. Cuadernos FH y SC, UNJu, N° 39, pág. 91

Hernández, M. & Quintero Gallego, A. (2011) *Comprensión y composición escrita*. Madrid: Edit. Síntesis, 49-80.

Huergo, J. (2007) *Los medios y tecnologías en educación*, Disponible en: www.me.gov.ar/curri-form/publica/medios_tecnologias_huergo.pdf

Lavob, W. (1983) *Modelos sociolingüísticos*. Ediciones Cátedra.

Lerner D. (1996) *Es posible leer en la escuela*. *Revista Lectura y vida*. N° 1, 17-24.

Lerner D. (2001). *Leer y escribir en la escuela, lo real, lo posible y lo necesario*. México: FCE

Ley de Educación 26206 (2006) Ministerio de Educación de la Nación

Ley Provincial de Educación N°8391 (2009- 2010) San Miguel de Tucumán. Argentina

Mackee, R. (1990) *El guión*. Edit. Alba (p. 109)

Molinari & Siro. (2004) *Un proyecto didáctico para leer y escribir en contextos de estudio- Experiencias en aulas multigrado rural*. Fundación Pérez Compans- Argentina.

NAP, 3º Ciclo EGB, Nivel Medio (2006) Ministerio de Educación de la Nación.

Nemirovsky, M. (1999) *Con qué organizar la enseñanza del lenguaje escrito. Sobre la enseñanza del lenguaje escrito*. Barcelona: Edit. Paidós.

Ong, W. (1987). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México: Fondo de Cultura Económica.

Padilla de Zerdán, C. (1997) *El acto de la lectura desde un enfoque psicolingüístico es presentado. Lectura y escritura: adquisición y proyecciones pedagógicas*. Serie Tesis doctorales. Tucumán, INSIL, UNT. 36-57

Parquer, P. (2012) *Como escribir el guión perfecto*. Bs As: Robin Book (p.125)

Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires, Editorial Colihue. Alternativa Pedagógica.

Pètit, M. (1999) *Agradecimientos y Primera jornada. Las dos vertientes de la lectura. Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: FCE, 11-12 y 13-59.

Pètit, M. (2004) *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. Venezuela. Fondo de Cultura Económica, Espacios para la lectura.

Resolución CFE N° 93/09 (2009) *Anexo: Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la Educación Secundaria Obligatoria*. Ministerio de Educación de la Nación.

Rockwell, E. (2001) *La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares*. *Educação e Pesquisa*. São Paulo. V.27, n.1, 11-26

Requejo, I. (1997) *Lingüística social y educación emancipadora: abordajes interdisciplinarios*. Tucumán: Cerpacu. UNT

Rodari, G. (1993) *Gramática de la fantasía*. Buenos Aires: Edit. Colihue. 62-64.

Seco, M. (2007) *Dialectos sociales y estilísticos*. Ministerio de Educación. Gobierno de España.

Solé, I. (2001) Evaluar lectura y escritura: algunas características de las prácticas de evaluación innovadoras. *Revista Lectura y Vida*. Nº4, 6-17.

Stanislavsky, K. (2009). *El trabajo del actor sobre sí mismo*. Disponible en <http://elsimagico.wordpress.com/%C2%BFque-es-el-si-magico/>

Trigo Cutiño, J.M (1998) *Desarrollo de la oralidad en la educación secundaria*. Universidad de Sevilla.

Vilá, M & Santasusana (2011) *Seis criterios para enseñar lengua oral en la educación obligatoria*. Universidad de Barcelona.

Villalobos, J. (1995) La alfabetización: un enfoque social. *Revista Lectura y Vida*. Nº 4,

LENGUA Y LITERATURA CICLO ORIENTADO

1. FUNDAMENTACIÓN

La Educación Secundaria tiene como finalidad habilitar a los jóvenes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el mundo del trabajo y para la continuación de estudios superiores. Para ello es relevante el aporte que desde la disciplina Lengua y Literatura se puede brindar ya que incide directamente en la consecución de los objetivos que proclama la Ley de Educación Nacional 26206 (2006): “desarrollar y consolidar en cada estudiante las capacidades de estudio, aprendizaje e investigación”, “desarrollar las competencias lingüísticas, orales y escritas de la lengua española”, “desarrollar las capacidades necesarias para la comprensión y utilización inteligente y crítica de los nuevos lenguajes producidos en el campo de las tecnologías de la información y la comunicación” y “estimular la creación artística, la libre expresión, el placer estético y la comprensión de las distintas manifestaciones de la cultura” (art. 30) En definitiva, y de acuerdo a la Resolución CFE N° 84/09 (2009) Lengua y Literatura como espacio curricular específico en el campo de formación general de todas las orientaciones de la Educación Secundaria, deberá desarrollar saberes reflexivos acerca del lenguaje, que redunden en beneficios de prácticas de lectura y escritura, amplíen el universo cultural de los jóvenes y contribuyan al desarrollo de su propia subjetividad (Anexo I) .

Este diseño propone la continuidad del enfoque epistemológico del Diseño Curricular provincial para el Ciclo Básico (2014), cuya característica fundamental es la de considerar a las **prácticas del lenguaje** como el objeto de enseñanza del área. Esto implica un cambio de perspectiva respecto a diseños curriculares anteriores y de ciertas concepciones acerca de la didáctica del área. Según Dib, Ricardo y Rosas (2007), esta reconceptualización supone superar una distinción que, llevada a cabo con fines del estudio científico disciplinar, dio lugar a la enseñanza sólo de categorías ideales y homogéneas, categorías que construyeron una visión errónea de lo que significa un lenguaje: se entiende aquí que lenguaje y lengua son inseparables. El lenguaje opera con el sistema de la lengua pero no se agota en él; está constituido por una variedad de aspectos vinculados con las necesidades del pensamiento humano, y con las necesidades de la vida social por el otro: participar de la vida ciudadana, satisfacer necesidades materiales, regular el comportamiento de los demás, identificar y manifestar la identidad de los participantes de los intercambios comunicativos, comunicar saberes, crear un mundo propio. Todas estas cuestiones se manifiestan de una u otra manera en la estructura de la lengua, ya que en cada lengua es posible encontrar una manera determinada de concebir el mundo, pero la explicación de esta riquísima abundancia de formas de expresión no estará en la lengua misma, sino en el lenguaje. Sin dudas, lo más rico de la lengua se encuentra en su vínculo con el lenguaje.

La reconceptualización del objeto de enseñanza supone también considerar a los estudiantes como ciudadanos sujetos de las prácticas del lenguaje que ponen en juego acciones comunicativas. La formación en el ciclo orientado debe entonces potenciar las prácticas de lectura, de escritura y de oralidad que los estudiantes realizan en los diferentes ámbitos de uso de la lengua, es decir, en el ámbito de la literatura, en el ámbito de estudio y en el ámbito social, a fin de ampliar su acción comunicativa y enriquecer su conocimiento crítico de los textos, de los discursos de su universo social y del lenguaje que los constituye.

Para potenciar y enriquecer las prácticas de oralidad, de lectura y de escritura de los estudiantes en los diferentes ámbitos de uso del lenguaje, este diseño propone la organización de los contenidos en tres ejes: **Eje Literatura, Eje Estudio, y Eje Ámbito Social.**

2. FINALIDADES FORMATIVAS

Los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios para el Campo de la Formación General en el Ciclo Orientado para Lengua y Literatura (2012) prescriben que la escuela debe ofrecer situaciones de enseñanza que promuevan:

- La ampliación de los repertorios de lecturas literarias y no literarias para fortalecer la formación de los adolescentes como lectores críticos y autónomos, capaces de conocer, confrontar y construir sus propias opiniones.
- La participación asidua en espacios de escritura de textos literarios (ficticiales y no ficticiales) en los que se profundice la exploración y reflexión sobre las características particulares del discurso literario para la producción de sentidos.
- La escritura de textos no ficticiales tanto del ámbito de Estudio (notas, resúmenes, reseñas, diarios e informes) como otros del ámbito social que los habilite para expresar sus opiniones, conocimientos y experiencias.
- La participación asidua en espacios –escolares y extraescolares- de interacción oral sobre temas de la cultura, la vida ciudadana, experiencias personales y de estudio.
- El reconocimiento de la diversidad lingüística y cultural en el marco del respeto por la alteridad y las identidades.

El desarrollo de autonomía y autorregulación en los procesos de interpretación y producción textual -tanto en relación con los textos propios del área como con los que deban abordarse en la formación específica de cada Orientación-, y la capacidad de recurrir a saberes sobre la lengua, los textos y los contextos para optimizar dichos procesos.

La participación frecuente en situaciones que les permitan compartir sus producciones y lecturas, y relacionarse con diversos circuitos de socialización, incluidos aquellos ofrecidos por las Tecnologías de la Información y la Comunicación (pp.1-2)

3. EJES DE CONTENIDOS

Para dar continuidad al Diseño Curricular para el Ciclo Básico (2014), esta propuesta curricular para el Ciclo Orientado de la Escuela Secundaria no presenta por separado las prácticas del lenguaje (prácticas de oralidad, prácticas de lectura, prácticas de escritura y reflexión sobre el lenguaje), ya que esta organización condicionaría la concepción integral del lenguaje. Se plantea una superación de la horizontalidad en la organización de los contenidos, con la agrupación en ejes de contenidos de acuerdo a los ámbitos o contextos de uso del lenguaje, ya que en las prácticas sociales del hablante, del oyente, del lector y del escritor, todas estas dimensiones se encuentran en mayor o menor medida siempre relacionadas y dependen unas de otras.

Prácticas del lenguaje en el eje Literatura

Prácticas del lenguaje en el eje Estudio

Prácticas del lenguaje en el eje Ámbito social

Es importante aclarar que el espacio curricular Lengua y Literatura es parte del Campo de Formación General del Ciclo Orientado de Educación Secundaria, por lo tanto, los contenidos presentados en los distintos ejes son comunes y básicos a todas las orientaciones, así como los núcleos temáticos que más adelante se enuncian. Pero se dará prioridad a las prácticas en algunos ejes de acuerdo a la modalidad, como se referirá luego en el marco de cada orientación. Es decir que cada Orientación, en función de las particularidades y necesidades de la misma, podrá poner énfasis en un eje de contenidos en particular, sin anular los otros. Así, por ejemplo, el Ciclo Orientado en Agro y Ambiente podrá priorizar el eje Estudio o bien el Ciclo Orientado en Lenguas podría priorizar el eje Literatura. Este margen también atañe a las modalidades organizativas (consignadas en estrategias metodológicas) y a los núcleos temáticos propuestos que son los siguientes:

Literatura e identidad

Literatura y Género

Historia y ficción

3.1. Prácticas de ORALIDAD en los diferentes ejes de contenidos

Las prácticas de oralidad en el Ciclo Orientado de la Educación Secundaria deben formar a todos los estudiantes como sujetos de las prácticas sociales del lenguaje, entendiendo que el aprendizaje de la lengua tiene sentido en la medida en que esté incluido en el proceso de apropiación de esas prácticas. El desafío de la escuela en la jurisdicción será por lo tanto, formar a todos los estudiantes, de las disímiles regiones que conviven en nuestra geografía, como sujetos de las prácticas sociales del lenguaje sin desvalorizar las formas populares del lenguaje, ya que de este modo se podrían debilitar los sostenes identitarios según Requejo (1997).

La televisión, Internet, la radio, constituyen una segunda escuela, que, cuando, priorizan la información sobre la comunicación, pueden alcanzar un rol protagónico en el desarrollo o adquisición de la lengua oral, y “saturar la memoria infantil y adolescente con instantaneísmos y aculturaciones mediáticas del presente, que debilitan la trama social de la autoría de la palabra” (Requejo, 1997:2). Para la investigadora, la memoria lingüística constituye una característica estructural, vital y necesaria de cada cultura y de cada sujeto, y cualquier intento de borrarla, negarla o confundirla constituye una violación explícita de un derecho humano. Por este motivo, la comunicación oral, fundada y fundamentada en la continua relación enriquecedora dentro del núcleo familiar debe tener una continuación programada en la escuela, y una vez constituida, irradiarse desde allí a los demás ámbitos sociales, pero se debe cuidar de no desvalorizar y/o desconocer los derechos lingüísticos de los idiomas originarios y las formas populares del lenguaje. En la escuela, estos derechos, generalmente, sólo se adjudican a la norma de prestigio, denominada “cultura”. La “adopción” de pautas culturales homogéneas, anulan la diversidad, razón por la cual en la escuela no debería naturalizarse, que para la adquisición de competencias en las prácticas sociales del lenguaje, los estudiantes tengan que cambiar por completo su dialecto, lo que equivale a hablar y escribir por fuera de la propia cultura e historia.

La escuela debe formar jóvenes que puedan insertarse en el mundo del trabajo, acceder a estudios superiores, pero sin fracturar el puente entre oralidad social, dialecto social de origen y escritura.

Sólo con fines descriptivos es válido recapitular que de acuerdo a la clasificación de W. Ong (1987), a la escuela le corresponde la enseñanza de lo que podemos denominar *oralidad secundaria*, es decir la modalidad de lengua oral que los hablantes adquieren al interactuar en contextos formales y que sin duda está influida por la modalidad escrita de la lengua, regida por convenciones sociales que son diferentes de las normas de convivencia familiar (*oralidad primaria*). Según Trigo Cutiño (1998) el hablante atraviesa por tres niveles en la adquisición de la lengua oral: el microsistema o escenario inmediato en que se encuentra, por ejemplo la familia, la escuela, etc., el exosistema constituido por todas las influencias ambientales y los medios de comunicación, y que actúan de manera paralela junto a la escuela, y el macrosistema o conjunto de creencias, valores, conductas, etc, de todo lo cual los otros, la sociedad en general, son exponentes y representantes. En el recorrido en la adquisición de conductas lingüísticas, hasta ser un usuario de la lengua activo y participativo que progresa en la exposición de ideas

y opiniones, es necesario que:

en la escuela se valoren y respeten los lenguajes (y sujetos) desde temprana edad, contribuyendo así a un posicionamiento subjetivo seguro en los alumnos, a la toma de conciencia activa de su propia realidad e historia, a la liberación y desarrollo del *pensamiento*. (Requejo, 1997:4)

Este diseño, como el diseño para el Ciclo Básico de la Educación Secundaria, retoma el punto de vista de Requejo (1997) quien descarta las clasificaciones meramente descriptivas de las variedades dialectales, ya que las considera categorías de análisis despojadas de su referencialidad y causalidad, que escamotean la génesis socio-política de todo discurso, y rompen el nexo entre lenguaje-sujeto-realidad objetiva-material-orden social. De acuerdo a lo postulado por la autora, se considera que es necesario gestar condiciones para la autoría de la palabra en la escuela, y en particular, en aquellos sectores, grupos y clases sociales más oprimidos, humillados o sub-valorados. La escuela debe, a la vez que prepara para el ingreso a estudios superiores o para el mundo del trabajo, no sólo analizar o demostrar cómo es el lenguaje de los sujetos, sino comprender la policausalidad que lo gesta, sostiene, modifica y desarrolla. Se propone entonces tomar en cuenta los contenidos específicos en la adquisición de las competencias lingüísticas orales, pero en condiciones de valorización y respeto de los lenguajes (y sujetos[51]). De este modo se contribuye a un posicionamiento subjetivo seguro en los estudiantes. Tener en cuenta, tal como lo afirma Seco (2007), la flexibilidad del habla, resultado de la sensibilidad ante la lengua, sin valoraciones negativas. Reemplazar en la enseñanza de las prácticas de oralidad la noción de **corrección** por la de **adecuación** superando la idea de un modelo lingüístico único. Centrarse en el desarrollo de competencias para que el alumno como hablante se sitúe ante la diversidad eligiendo la más acorde según la situación comunicativa que se le presente.

Las prácticas de oralidad en el **Eje Literatura**, se vinculan con la formación de lectores, e implican que los alumnos puedan expresar sus puntos de vista acerca de los textos y profundizar sus lecturas en un diálogo con otros lectores y con otros textos. Para ello se deben continuar propiciando ámbitos de intercambio de ideas, discusiones orales de puesta en escena de distintos puntos de vista, reflexiones sobre las diferentes formas de comprender los textos, sobre las concepciones estéticas, y todos aquellos conocimientos que pone en juego un lector a la hora de leer. La gradación de las propuestas del Ciclo Básico al Ciclo Orientado, suponen el ejercicio de las prácticas de oralidad tanto en contextos escolares como extraescolares, para enriquecer y potenciar la construcción crítica en torno a la literatura y su contexto de producción.

Por otra parte, también es importante distinguir formas de expresión, populares y tradicionales, tales como música y danza, ritos y mitología, conocimientos y prácticas relacionados con la naturaleza y el universo, técnicas artesanales, así como los espacios culturales, entre otras. Resulta necesario sumar al corpus escolar, aquellas manifestaciones que enriquecen la tradición de cada comunidad, otorgándole a la literatura oral un espacio central y nunca más marginal. Incluir en el canon oralidades no valoradas socialmente, supone una apreciación positiva en el sujeto de la propia cultura, y promueve también una lectura no dependiente del mundo.

En el **Eje Estudio**, se espera que los alumnos ejerciten y desarrollen sus competencias orales como hablantes y como oyentes de textos diversos vinculados a propósitos comunicativos reales y que también promuevan su formación académica: exposiciones sobre temas leídos para interlocutores conocidos y desconocidos; participación en proyecciones de videos de ficción y documentales y en espacios de intercambio posteriores moderados por el docente u otros moderadores de ciclos de cine extraescolares; narraciones de experiencias, sucesos conocidos o historias de circulación oral vinculados a temáticas tratadas; entrevistas a distintos destinatarios con uso de Tecnologías de la Información y de la Comunicación (mp3, grabadores, filmadoras, celulares, net-book); empleo de estrategias discursivas adecuadas para exponer y explicar relaciones de ideas, para citar fuentes y puntos de vista y proponer conclusiones claras y coherentes; indagación sobre temas diversos abordados tomando en consideración el contexto y distintos puntos de vista.

En el **Eje Ámbito Social** se continuará formando a los estudiantes en las prácticas de oralidad, en el desarrollo de capacidades verbales en discursos planificados, situados en contextos formales, reales o verosímiles. Se continuarán abordando de manera sistemática y reflexiva el aprendizaje de los usos lingüísticos más afines a la lengua escolarizada, e imprescindibles para el desempeño en un mundo actual cada vez más complejo, tecnificado y especializado.

Jorge Huergo (2010) sostiene que la sociedad del conocimiento permite el aumento de la comprensión del mundo actual. Mundo que presenta un cambio doble en el estatuto del saber: uno epistemológico vinculado con la diseminación, descentramiento, deslocalización de los saberes y otro más bien experiencial. Este último radica en la posibilidad de acercarse a la comprensión de los modos de producción, circulación, distribución y consumo de conocimientos desde un punto de vista de la comprensión ligada a la acción. Es decir que la comprensión de las dinámicas sociales es previa a la actuación sobre las mismas.

Esta comprensión, enmarcada en una Pedagogía crítica, implica captar cuáles son las representaciones sociales hegemónicas que subyacen en los medios. Cómo se relacionan los mensajes y las prácticas, las maneras de ver el mundo, con las maneras de vivir la vida cotidiana, de nombrar las cosas, de decir los conflictos, de interpretar las relaciones, alentando no tanto el análisis de contenido mediático aisladamente, sino advirtiendo los modos en que se articulan con la vida cotidiana. Esto permite desnaturalizar las imágenes que se inscriben en los individuos coartando su autonomía y promoviendo su actuación en situaciones de marginalidad, de desventaja y de pérdida de la autonomía. Según Huergo (2007) en la Escuela Secundaria es necesario propiciar la reflexión acerca de cómo las construcciones y representaciones que proliferan en el discurso de los medios, pueden hacer posible experiencias de autonomía y transformación (por ejemplo, el modo como han ayudado los medios y el cine a comprender la historia reciente), o bien, pueden producir estereotipos, discriminaciones y obturaciones de experiencias autónomas (por ejemplo, al distinguir y estereotipar a los jóvenes como exitosos, indiferentes o peligrosos, casi siempre debido a su proveniencia social)

La comprensión de las dinámicas sociales, implica procesos de lectura y también de produc-

ción, es decir, de la puesta en circulación de la propia imagen en el espacio público, enmarcada en la concepción de la formación ciudadana que no se restringe a la comprensión de los derechos sino también a la actuación social. Esta actuación, según el autor mencionado, tiene que posibilitar, por un lado, no sólo el refuerzo de la autonomía, sino la creación de puentes de diálogo intercultural (intergeneracional, de género, sexual, étnico, etc.). Por otro lado la actuación debe hacer posible la propuesta de modelos de identificación para los alumnos, pero también de modelos de comprensión y problematización del mundo en que vivimos.

En el cuadro de CONTENIDOS DE PRÁCTICAS DEL LENGUAJE se especifican los contenidos de prácticas de oralidad propuestos para los tres ejes.

3.2. Prácticas de LECTURA en los diferentes ejes de contenidos

Con respecto a la lectura en el escenario cotidiano de las aulas, es fundamental, señala Rockwell (2001) concebir las actividades del aula como prácticas culturales que integran no sólo maneras de leer construidas para los propósitos de la enseñanza escolar, sino también aquellas derivadas de otros ámbitos sociales. La cultura escolar está atravesada por procesos sociales y políticos originados fuera de la escuela. La diversidad del entramado social y cultural no debe simplificarse en prácticas reduccionistas sino que deben incluirse en la complejidad de la didáctica escolar, aún con mayor frecuencia que en el Ciclo Básico, ya que el Ciclo Orientado de la Educación Secundaria debe promover las prácticas de lectura en los distintos ejes de contenidos de modo integrado tanto en el ámbito escolar como fuera de este.

Las prácticas de lectura en el **Eje Literatura** en el ciclo Orientado requieren una consideración especial. Sobre la lectura de literatura especialmente, circulan diferentes representaciones sociales - las cuales también han sido desarrolladas en el Diseño de Ciclo Básico-. Este diseño reconoce los beneficios de la lectura proclamados en las diferentes representaciones y los recupera, pero integrándolos en un enfoque sociocultural. Los alumnos de la Escuela Secundaria pertenecen a una comunidad de lectores, por lo tanto, desarrollan diversos modos de leer en los que se ponen en juego sus particularidades sociolingüísticas y socioculturales y despliegan sus tácticas para ponerse en contacto con la cultura escrita, sus modos diversos de construir significado y de poner en tensión representaciones y valoraciones sobre la lectura y la escritura. Los lectores adolescentes, como los lectores en general, se apropian de los textos de circulación social desde un lugar simbólico. La noción de apropiación implica la ruptura de la homogeneidad de los actos de lectura. Bombini (2008) agrega que los significados de la lectura -superando la más reduccionista idea de comprensión- se juegan en la apropiación social, histórica e individual que los lectores hacen de los textos, apropiación que incluye y a la vez trasciende los modos de leer propios de la escuela. Los incluye, en tanto el modo de leer hegemónico de la escuela supone una marca que atraviesa la experiencia social de las personas y los trasciende en tanto los lectores recuperan significados de sus habitus culturales, de sus experiencias más privadas, de los usos más coyunturales de esos textos. Toda acción pedagógica en sentido amplio -ya sea referida a lo que sucede en un aula escolar o en una experiencia cultural de promoción de lectura-, habrá de proponer estrategias que atiendan a estos modos singulares de construir

un significado ejercido por los lectores.

Por otra parte, Petit (2004), inscribe la lectura de textos literarios dentro de los derechos culturales. La apropiación de esos bienes culturales contribuye en las distintas etapas de la vida, a la construcción o al descubrimiento de sí mismo, a la apertura hacia el otro, al ejercicio de la fantasía –sin la cual no hay pensamiento–, a la elaboración del espíritu crítico. Este espacio curricular, desde este enfoque, tiende a la conformación de un estudiante crítico y reflexivo, y apuesta a la lectura de Literatura como uno de los caminos para lograrlo.

Es necesario aclarar que si bien este diseño centraliza las prácticas del lenguaje como objeto de enseñanza y aprendizaje, en el caso de la práctica de lectura de textos literarios, no se deja de lado la reflexión sobre la especificidad de ese discurso. El énfasis puesto en la centralidad de las prácticas no soslaya los saberes específicos acerca de la literatura como construcción histórica y cultural, la lengua literaria, los textos y los contextos, pero se pretende que los estudiantes se apropien de ellos para diversificar y complejizar los modos de explorar y abordar la obra literaria, indagar sus condiciones de producción y recepción y enriquecer sus estrategias de construcción de sentido.

Por lo tanto, es conveniente que los jóvenes de la Escuela Secundaria, independientemente de la orientación elegida, participen de múltiples situaciones de lectura, lecturas silenciosas, lecturas sociales, donde el docente puede cumplir el rol de mediador, situaciones que apuntan a desinstalar la lectura de literatura como actividad prescrita y coercitiva, para convertirla en una verdadera práctica social del lenguaje, brindando a los estudiantes la posibilidad de construir sus propios itinerarios lectores. Se trata entonces de recuperar el campo de lecturas literarias; propiciar situaciones que establezcan un diálogo entre los textos literarios con otras prácticas estéticas y universos culturales, mediante frecuentes y diversas actividades de interpretación, creación y recreación.

En lo referido al **Eje Estudio**, este diseño procura según la ley Provincial de Educación N° 8391(2009-2010) “promover la autonomía intelectual en el aprendizaje, mediante la adquisición y desarrollo de estrategias de estudio e investigación” (cap.5 art. 8) Por esta razón es necesario que el docente propicie sistemáticamente y en todas las áreas disciplinares- ya que la lectura es una habilidad transversal y elemental-, el ejercicio de los mecanismos de interacción textual. De esta manera, los alumnos al acercarse a los diferentes textos de estudio, desplegarán sus estrategias lectoras: buscar indicios, realizar inferencias, hipotetizar, corregir conjeturas, hasta lograr la construcción del sentido. Las intervenciones orales que realiza el docente o el trabajo posterior escrito con los textos, estimulará la comprensión de la información implícita y la realización de conjeturas, habilitará la voz y los modos particulares de construcción de significados en los textos a fin de formar lectores críticos y autónomos, preparados para la inserción en las prácticas universitarias o laborales.

Las prácticas de lectura en el **Eje Ámbito social**, ya iniciadas de modo sistemático en el Ciclo Básico de la Educación Secundaria, procuran diversificar y profundizar en el Ciclo Orientado

el contacto con los textos de circulación social, especialmente aquellos de los medios masivos de comunicación y los de carácter administrativo e institucional. La escuela Secundaria debe “desarrollar las capacidades necesarias para la comprensión y utilización de los nuevos lenguajes producidos en el campo de las tecnologías de la información y la comunicación” de acuerdo a ley Provincial de Educación N° 8391(2009-2010). Por lo general, el propósito que animó estas lecturas en el eje Ámbito Social en el Ciclo Básico fue la búsqueda de información, pero en el Ciclo Orientado se atenderá también a cómo a largo plazo, esas lecturas inciden en la formación de ciudadanos críticos y autónomos. Por ello, advierte Huergo (2007), se debe tener en cuenta que el encuentro entre el texto y el lector no se hace en el vacío sino que está atravesado por estructuras de poder, y que el encuentro entre el texto y el lector nunca es inaugural. Por otra parte la autonomía del receptor no es absoluta, sino que es relativa ya que la riqueza y complejidad de la lectura o recepción (en cuanto proceso de resignificación) está dada por la participación en una comunidad de recepción (como puede ser el grupo educativo). Los estudiantes del ciclo orientado, al participar en instancias de lectura y reflexión grupal acerca del texto mediático podrán avanzar en procesos de problematización o desnaturalización de las representaciones que, en los textos, pueden aparecer naturalizadas o congeladas, y que en verdad responden a los intereses de los productores de esos textos o a los intereses que representan los sectores que hegemonizan el mercado de los medios.

En el cuadro de CONTENIDOS DE PRÁCTICAS DEL LENGUAJE se especifican los contenidos de prácticas de lectura propuestos para los tres ejes.

3.3. Prácticas de ESCRITURA en los diferentes ejes de contenidos

De acuerdo a la clasificación de Hernández Martín y Quintero Gallego (2011) este diseño adscribe a los modelos contextuales o ecológicos que constituyen un complemento a los modelos cognitivos, al conceptualizar la actividad de escritura no solamente como un proceso individual de resolución de problemas, sino también como un proceso comunicativo y social que adquiere pleno significado en el contexto físico, social y cultural en que se desarrolla. No obstante, las líneas de investigación ecológica se han centrado mayoritariamente en el análisis del contexto del aula, es una perspectiva que se desarrolla en el núcleo de las situaciones educativas concretas. Es conveniente que además de plantear modelos de enseñanza acordes con esta dimensión, las propuestas de enseñanza de la composición escrita, tengan en cuenta contextos de producción sociales, a sus destinatarios, que las situaciones comunicativas sean reales, con propósitos definidos, de acuerdo a lo planteado hasta aquí como prácticas del lenguaje, y se alternen situaciones donde los estudiantes escriban de modo individual con otros espacios donde se practique la escritura colaborativa.

Como está referido en los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios de Lengua y Literatura del Campo de Formación General del CO (2012), este diseño en el **Eje Literatura** propone y desarrolla trayectos de contenidos que propician la participación asidua de los estudiantes en espacios de escritura de textos literarios (ficcional y no ficcional) en los que se profundiza la exploración de las potencialidades del lenguaje para la producción de sentidos; la escritura

de notas, resúmenes, reseñas, diarios e informes de lectura -géneros que articulan interpretación y producción-, para registrar, organizar y reelaborar información, reflexionando sobre los procesos de conocimiento que se ponen en juego; la escritura de textos no ficcionales de circulación social que los habilite para expresar sus opiniones, conocimientos y experiencias en distintos ámbitos del mundo de la cultura, la vida ciudadana, el estudio y el trabajo. Las producciones escritas se proponen tanto en relación con los textos propios del área como con los que deban abordarse en la formación específica de cada Orientación. Es así como en el **Eje Estudio** los estudiantes deberán abordar, en progresiva complejidad, los contenidos en función del uso del lenguaje para aprender a estudiar, construir conocimiento, y poder comunicarlo dentro de la orientación, con creciente autonomía. Los estudiantes continuarán su formación como autores de sus propios registros, narrativas o cuadernos de bitácora que acompañan sus trayectos de estudio.

En el **Eje Ámbito social**, a partir de las orientaciones para la organización pedagógica de la Res.93 del CFE (1993), se promoverá la inserción y participación de los alumnos en el ámbito social y comunitario, pautando el acceso progresivo a la complejidad y pluralidad del discurso social, a partir de la producción escrita de diferentes géneros discursivos en diferentes soportes (gráficos y digitales), con propósitos y destinatarios reales. Los contenidos del eje Ámbito social se pueden agrupar en dos grandes núcleos sintéticos de contenidos:

Interactuar críticamente con los medios de comunicación.

Interactuar con las instituciones.

En el primero de los núcleos, las prácticas de escritura están orientadas a que los alumnos también se apropien de estrategias discursivas para la producción de sus propios mensajes, de modo tal que puedan hacer conocer, de una manera cada vez más formal, sus opiniones y argumentos en relación con sus propias realidades y las de los demás, reforzando así su formación democrática.

En el segundo núcleo, estrechamente relacionado con el primero, se focaliza la atención en las prácticas discursivas que se producen en el intercambio con las instituciones. La primera de ellas es la misma escuela, donde los estudiantes deben poder comunicarse adecuadamente no solo con sus pares, sino también con quienes tienen una relación asimétrica y en situaciones comunicativas formales. Los alumnos deberán conocer también otras organizaciones sociales, clubes, empresas privadas, o distintos organismos estatales con los que deberán interactuar de acuerdo a las orientaciones específicas y los proyectos institucionales vinculados a esa formación.

En el cuadro de CONTENIDOS DE PRÁCTICAS DEL LENGUAJE se especifican los contenidos de prácticas de escritura propuestos para los tres ejes.

3.4. REFLEXIÓN SOBRE EL LENGUAJE en los diferentes ejes de contenidos.

En este diseño curricular se entiende que la enseñanza de la gramática y la ortografía deben volverse necesidades planteadas por el uso, superando el divorcio entre el uso y la descripción de los elementos que componen el lenguaje, enfoque ya presente en el Diseño del Ciclo Básico, por lo que se espera que en el Ciclo Orientado, los estudiantes adquieran cada vez mayor autonomía en la planificación y escritura-de manera individual y grupal- de las primeras versiones de un texto, teniendo en cuenta durante el proceso de escritura cuestiones tales como: mantenimiento del tema, el modo en el que se va estructurando la información, las relaciones que establecen entre sí las oraciones del texto, el uso de un vocabulario adecuado al ámbito de circulación del texto, al género y al tema, la segmentación en párrafos de acuerdo a los temas y subtemas, el uso de los conectores y marcadores apropiados, la puntuación y la ortografía. Compartir estas primeras versiones y tomar en cuenta las observaciones de los lectores (docentes, pares) para reelaborar el texto a fin de lograr la mejor versión final posible, empleando las cuatro estrategias de reformulación: ampliación, sustitución, recolocación y supresión. Editar el texto en vistas a su publicación en distintos soportes (en papel o en espacios virtuales, tales como páginas web, blogs, etc.). Utilizar las herramientas propias de los procesadores de texto y de otros programas de edición.

A esta creciente autonomía como escritores, también debe sumarse la reflexión descontextualizada sobre los hechos del lenguaje, es decir situaciones de enseñanza planificadas por el docente (por fuera de los proyectos de edición) para producir reflexiones acerca de determinados contenidos gramaticales u ortográficos.

En ambos casos, la reflexión sobre el lenguaje adquiere carácter de actividad habitual e implica la consulta de bibliografía específica, el fichado de contenidos, y la conformación o continuación del “apartado de reflexión gramatical y ortográfico” iniciado en el Ciclo Básico (en soporte gráfico o digital si se cuenta con netbooks). Siempre deben existir en el aula instancias que permitan a los alumnos pasar de un conocimiento en uso sobre el lenguaje a uno más consciente y sistemático. Se propone al respecto una secuenciación: USO- REFLEXIÓN- SISTEMATIZACIÓN- ADECUACIÓN AL USO EN OTROS CONTEXTOS DE ESCRITURA. Parte del proceso de sistematización es poder descontextualizar el contenido acerca del que se reflexionó en determinada situación de revisión de borradores, y poder ponerlo en uso en situaciones futuras.

3.4.1. Reflexión sobre el lenguaje- eje Literatura

Nada más distante que conciliar la escritura creativa con los contenidos gramaticales y ortográficos. Por lo general se creyó siempre que corregir la ortografía y la gramática en los textos “inventados” por los estudiantes, era un acto de mutilación. Pero si consideramos a los talleres de escritura como una modalidad de trabajo “con el lenguaje”, como un espacio donde se trabaja el lenguaje como un artesano lo hace con sus materiales, y se instalan los proyectos de

edición en la escuela (ediciones de antologías de cuentos, de poemas, revistas literarias, blogs, por ejemplo), la revisión de los textos literarios será una instancia necesaria para completar el proceso de escritura, y la reflexión sobre el lenguaje adquirirá sentido al contextualizarse en actividades con propósitos comunicativos, y con destinatarios reales.

También la reflexión sobre el lenguaje en el Ciclo[s2] Orientado de la Educación Secundaria comprende la indagación sobre la relación entre lengua y poder, especialmente entre el español y las lenguas de los pueblos originarios.

3.4.2. Reflexión sobre el lenguaje- eje Estudio

La reflexión sobre el lenguaje en este eje apuntará a la sistematización de aspectos pragmáticos, estructurales, gramaticales y notacionales, entre otros, por ejemplo revisión de borradores de las diferentes escrituras reflexionando sobre la organización global de los textos producidos (párrafo, sangría, separación de palabras al final de la oración y otros aspectos gramaticales y ortográficos, utilizando soportes gráficos y soportes digitales- procesadores de texto, Word, comentarios insertos, controles de cambios-); utilización con ayuda del docente y de modo autónomo, de procedimientos de cohesión al escribir resúmenes (sinonimia, sustitución, elipsis; reflexión acerca del uso de diferentes tipografías y espaciado en títulos, epígrafes, entrecomillado para citas); reflexión acerca de los tiempos verbales en los textos expositivos; resolución de dudas ortográficas por parentescos léxicos y utilización de textos seguros, entre otras actividades.

3.4.3. Reflexión sobre el lenguaje- eje Ámbito social

La reflexión sobre el lenguaje es necesaria dentro de la lectura crítica de los medios de comunicación, porque la convivencia de los estudiantes con medios informales como los mensajes de texto, el chat, tienden a modificar normativas. Las redes sociales se han convertido en los últimos tiempos en una nueva forma de expresión, donde cada usuario busca ser original en sus mensajes, y con la idea de dar un toque personal o divertido a los mismos, o abreviar el tiempo de escritura, surgen usos particulares que desestiman las convenciones gramaticales y ortográficas, que luego aparecen “infiltrados” en situaciones comunicativas formales (por ejemplo evaluaciones, trabajos prácticos). Esto ocurre porque los estudiantes reproducen una forma que les resulta familiar sin que medie reflexión sobre la adecuación del uso elegido en función del destinatario o del propósito. Es necesario que el docente instaure espacios de reflexión sobre el lenguaje identificando las prácticas discursivas pertenecientes a entornos formales o informales.

4. LAS PRÁCTICAS DEL LENGUAJE COMO CONTENIDOS DE LA MATERIA

Las prácticas del lenguaje constituyen una totalidad, que incluye la oralidad, la lectura, la escritura, y la reflexión sobre el lenguaje. Esto hace que a los fines de enseñanza, sea necesario hacer una selección y un recorte, por eje primero, por núcleo temático luego, para poder organizar estas prácticas de uso en objetos de enseñanza. A continuación se detallarán en un cuadro **los contenidos de PRÁCTICAS DEL LENGUAJE**, para que el abordaje de las orientaciones metodológicas y de los núcleos temáticos sugeridos, sea más claro al momento de la comprensión y puesta en práctica del enfoque.

Los contenidos en el cuadro no están separados por año, porque la gradación puede variar de un grupo a otro, o de una orientación a otra. Por este motivo, en el cuadro se enuncian los contenidos generales a las prácticas de oralidad, lectura, escritura y reflexión sobre el lenguaje.

CONTENIDOS - PRÁCTICAS DEL LENGUAJE

PRÁCTICAS DE ORALIDAD	PRÁCTICAS DE LECTURA	PRÁCTICAS DE ESCRITURA	REFLEXIÓN SOBRE EL LENGUAJE
<p>Participación en situaciones de intercambio dialógico; sobre temas propios del ámbito de la literatura.</p> <p>Participación en situaciones de escucha y lectura en voz alta de textos literarios en ámbitos escolares y sociales.</p> <p>Elaboración y realización de entrevistas a personalidades del ámbito de la literatura, de la región y del país.</p> <p>Participación en variadas situaciones de interacción con la literatura oral de los pueblos originarios.</p> <p>Preparación y representación de obras teatrales para ser presentadas ante compañeros y/o público diverso.</p>	<p>Frecuentación de obras de la literatura universal, latinoamericana, argentina y de la región, de género narrativo, lírico y dramático de diversas épocas y autores.</p> <p>Reflexión sobre los supuestos presentes en los textos literarios acerca de la noción de identidad latinoamericana, nacional (argentina) y regional así como también sobre las miradas con las que se construye la inclusión o exclusión del otro.</p> <p>Análisis de obras pertenecientes a géneros propios de las culturas originarias.</p> <p>Construcción de itinerarios personales de lectura, a partir del seguimiento de un autor, un género, un tema, un personaje.</p> <p>Construcción de relaciones temáticas, simbólicas y estilísticas entre la producción literaria, otras artes y multimedios.</p> <p>Reconocimiento y comparación de pervivencias, adaptaciones y reformulaciones.</p> <p>Resignificación de sentidos de textos leídos poniendo en juego saberes sobre sus contextos socio-históricos y culturales de producción.</p> <p>Construcción de líneas de continuidad y ruptura en la serie histórica de movimientos, corrientes y generaciones de literatura universal considerando géneros, subgéneros,</p>	<p>Escritura de textos de opinión que dan cuenta de la interpretación y análisis crítico de una obra o de un corpus variado de ellas.</p> <p>Lectura y producción de textos académicos (de estudio) y críticos (de análisis) de Literatura, acordes a los ejes elaborados.</p> <p>Producción de biografías de autores de obras literarias leídas. Invención de biografías apócrifas y entrevistas ficticias a un autor.</p> <p>Escritura de textos narrativos, poéticos, dramáticos, atendiendo a consignas de invención y experimentación. Invención de prólogos y capítulos apócrifos.</p> <p>Creación de poemas, episodios narrativos, diálogos y monólogos teatrales según estrategias intertextuales de parodia y de estilización (<i>escribir a la manera de...</i>)</p> <p>Participación en proyectos de escritura de ficción colaborativa en redes virtuales de escritores adolescentes y jóvenes.</p> <p>Invención de notas de lector apócrifas.</p> <p>Invención de cartografías e itinerarios fantásticos.</p>	<p>Reflexión sobre el uso de variadas figuras retóricas (metáfora, metonimia, comparación, personificación, elipsis, anáfora, ironía, concesión, pregunta retórica, entre otras) en los textos literarios, así como en el lenguaje cotidiano para interpretar los efectos de sentido que generan, tomando en cuenta los contextos de producción.</p> <p>Reflexión sobre el empleo de recursos de cohesión léxico-gramatical, de progresión temática, de adecuación lingüística y estilística, elementos paratextuales y adecuación textual en la producción de textos literarios y no literarios.</p> <p>Apropiación reflexiva de conceptos de la gramática oracional como herramientas para la interpretación y la producción textual:</p> <p>Las construcciones sustantivas, adjetivas, adverbiales y sus posibles combinaciones para la construcción de oraciones.</p> <p>Reglas morfosintácticas de orden, concordancia y selección.</p> <p>Los constituyentes oracionales en el sujeto y en el predicado.</p> <p>Variaciones de sentido que producen las reformulaciones.</p> <p>Impersonalidad semántica y sintáctica.</p> <p>Coordinación de pala-</p>

CONTINÚA EN PRÓXIMA PÁGINA>>

tópicos, formas de representación de la realidad y la experiencia, estilos de autor.

Seguimiento de líneas de continuidad, transformación y ruptura en la literatura universal de matriz épica en diferentes géneros.

Análisis de personajes, poniendo en juego conceptos que enriquezcan las interpretaciones: héroes mitológico, héroe moderno, superhéroe y antihéroe; tipos, estereotipos y arquetipos.

bras, construcciones y suboraciones: tipos y nexos.

Indagación sobre los cruces entre periodismo y literatura; exploración sobre el uso de herramientas de representación propios del campo de la literatura (narrador, puntos de vista, la temporalidad, presencia de distintas voces, entre otras posibilidades).

En los ensayos, exploración sobre la variedad de formas que adopta este género; reconocimiento de los procedimientos para expresar la defensa de un punto de vista personal y subjetivo, para sostener el pacto de lectura (coloquialismo, estilo conversacional, tono confesional, invitaciones y apelaciones al lector, entre otros); sobre los procedimientos argumentativos.

La indagación acerca de las relaciones de poder entre el español y las lenguas de los pueblos originarios en el contexto sociohistórico de la conquista de América, y sobre las relaciones, en general, entre lengua y poder.

EJES	CONTENIDOS - PRÁCTICAS DEL LENGUAJE			
	PRÁCTICAS DE ORALIDAD	PRÁCTICAS DE LECTURA	PRÁCTICAS DE ESCRITURA	REFLEXIÓN SOBRE EL LENGUAJE
ESTUDIO	<p>Exposición sobre temas leídos para interlocutores conocidos y desconocidos, utilizando recursos gráficos.</p> <p>Discriminación de argumentos válidos y no válidos en sus intervenciones y las de los demás.</p> <p>Identificación, registro y sistematización (toma de apuntes y elaboración de organizadores gráficos) de núcleos informativos relevantes en exposiciones sobre temáticas diversas a cargo de los pares, el docente y especialistas invitados.</p> <p>Escucha atenta de entrevistas a especialistas con registro de la información relevante y reconstrucción de la secuencia expositiva y/o argumentativa.</p> <p>Planificación (organización de estructura y contenido) de presentaciones orales de carácter explicativo, con soporte de las tecnologías de la información y la comunicación.</p>	<p>Selección de fuentes -impresas y electrónicas- en el contexto de una búsqueda temática.</p> <p>Lectura detenida de textos expositivos haciendo anticipaciones a partir de paratextos verbales (títulos, notas, prólogo, entre otros) e icónicos (en medios impresos y digitales).</p> <p>Reconocimiento de los procedimientos específicos (definiciones, reformulaciones, citas, comparaciones y ejemplos) de los diferentes tipos textuales y su utilización como claves en la construcción de sentido.</p> <p>Afianzamiento de estrategias de monitoreo, regulación, verificación y autocorrección de los propios procesos de comprensión.</p> <p>Desarrollo de estrategias de inferencia de significado de palabras (por familia léxica, campo semántico, contextualización, etimología) y de segmentos textuales, empleando hipótesis que posteriormente serán confirmadas, en procesos de creciente autonomía lectora.</p>	<p>Producción de textos expositivos para registrar la información. Elaboración de resúmenes (aplicando procedimientos de sujeción, generalización y construcción), incorporación de cuadros, notas, fichas, redes conceptuales.</p> <p>Producción de textos expositivos sobre temas estudiados (artículo de divulgación, nota de investigación, informes), teniendo en cuenta los distintos modos de organización de la información, los recursos propios de este tipo de textos (definiciones, ejemplos, datos precisos, entre otros), la inclusión de cuadros, tablas, gráficos y los aspectos formales de presentación según el soporte.</p> <p>Producción de textos digitales -atendiendo a condiciones básicas del soporte- sobre temáticas de estudio investigadas para ser difundidos a través de mails, comentarios en blogs y foros.</p>	<p>Identificación y uso de particularidades de la gramática de la oralidad: reiteraciones, suspensiones, deicticos.</p> <p>Identificación y uso de recursos para presentar y desarrollar el discurso en una exposición oral: fórmulas de apertura, de seguimiento y de cierre, recapitulaciones.</p> <p>Reflexión sistemática sobre distintas unidades y relaciones gramaticales y textuales en los textos expositivos de estudio y de divulgación: el tiempo presente (marca de atemporalidad); los adjetivos descriptivos (caracterización de objetos); organizadores textuales y conectores.</p> <p>Reconocimiento de la función que cumplen los siguientes paratextos: la nota al pie, la referencia bibliográfica, los epígrafes, las dedicatorias, entre otros, en la lectura y la escritura de textos académicos.</p>

EJES	CONTENIDOS - PRÁCTICAS DEL LENGUAJE			
	PRÁCTICAS DE ORALIDAD	PRÁCTICAS DE LECTURA	PRÁCTICAS DE ESCRITURA	REFLEXIÓN SOBRE EL LENGUAJE
ÁMBITO SOCIAL	<p>Participación en diversos espacios escolares y comunitarios realizando presentaciones orales.</p> <p>Escucha comprensiva y crítica de discursos que involucren problemáticas del ámbito político, sociocultural, artístico, económico y que aborden temáticas relacionadas con la participación ciudadana, la construcción de la memoria, los derechos humanos, las problemáticas de género, la sexualidad y la convivencia intercultural.</p> <p>Intervención activa y reflexiva en conversaciones, reportajes y entrevistas sobre temas y hechos de actualidad y de la orientación.</p> <p>Planificación y desarrollo de presentaciones orales sobre hechos de actualidad vinculados con la orientación con soporte de las tecnologías de la información y la comunicación.</p>	<p>Lectura y comentario de textos periodísticos de opinión: editoriales, artículos de opinión y cartas de lectores y de sus estructuras y estrategias argumentativas en soportes gráficos y virtuales.</p> <p>Lectura e interpretación de relatos biográficos y autobiográficos de referentes culturales, políticos y económicos en formatos tradicionales (diario íntimo, cartas, entre otros) y virtuales (blogs, fotolog, entre otros).</p> <p>Análisis de la función, características y alcances del discurso publicitario y propagandístico en la sociedad actual.</p> <p>Lectura y utilización de distintos documentos administrativos y legales para resolver situaciones propias de la vida social.</p> <p>Lectura reflexiva de discursos que involucren problemáticas del ámbito político, sociocultural, artístico, y que aborden temáticas relacionadas con la participación ciudadana, la construcción de la memoria, los derechos humanos, las problemáticas de género, la sexualidad, la convivencia intercultural y otros temas de la orientación.</p>	<p>Diseño y ejecución de microproyectos de investigación con base en encuestas y sondeos de opinión.</p> <p>Elaboración de propagandas sobre temas de interés social.</p> <p>Participación en prácticas de escritura vinculadas con la solución de problemas de la escuela y de la comunidad: producción de editoriales y artículos de opinión.</p> <p>Utilización de espacios virtuales para compartir y socializar opiniones, propuestas y producciones: foros, chat, blog, redes sociales.</p>	<p>Reflexión sistemática sobre distintas unidades y relaciones gramaticales y textuales en los textos de opinión.</p> <p>Uso adecuado del léxico específico para comunicar lo aprendido.</p> <p>Exploración y análisis de las particularidades de los modos de hibridación y mixtura de las formas de oralidad y escritura en los nuevos soportes, medios y lenguajes digitales (mensajes de texto, chat / chat de voz, teleconferencias, foros, redes sociales).</p>

5. ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS

Las estrategias metodológicas propuestas se vinculan con el trayecto ya iniciado en el Ciclo Básico, pero suman complejidad y especificidad de acuerdo a la progresión del aprendizaje de los alumnos y de las diferentes orientaciones de los bachilleratos. En la Res.93 CFE se afirma que

Organizar la variedad y la diversidad plantea la necesidad de ofrecer a todos los estudiantes, en el curso de su recorrido por la escuela, propuestas de enseñanza que:

- estén organizadas a partir de diferentes intencionalidades pedagógicas y didácticas,
- impliquen que los docentes se organicen de distinta forma para enriquecer la enseñanza,
- agrupen de distintos modos a los alumnos,
- transcurran en espacios que den lugar a un vínculo pedagógico más potente entre los estudiantes, los docentes y el saber, dentro de la propia escuela o fuera de ella,
- permitan que los alumnos aprendan a partir de múltiples prácticas de producción y apropiación de conocimientos,
- sumen los aportes de otros actores de la comunidad para enriquecer la tarea de enseñar,
- planteen una nueva estructura temporal, sumando a los desarrollos regulares anuales clásicos, propuestas curriculares de duración diferente (Art. 1.2 Inc.17)

Las “propuestas de enseñanza” involucran tanto los contenidos seleccionados como su organización didáctica. Este diseño, propone para el aprendizaje de las prácticas del lenguaje, las siguientes modalidades organizativas para el Ciclo Orientado:

Actividades habituales

Secuencias didácticas

Proyectos

Propuestas de enseñanza disciplinares

Propuestas de enseñanza multidisciplinares: Seminarios temáticos intensivos; Jornadas de profundización temática

Propuestas de enseñanza sociocomunitarias

Propuestas de enseñanza complementarias

Propuestas de apoyo institucional a las trayectorias escolares

A continuación de este apartado de Estrategias metodológicas, se proponen núcleos temáticos para cada año del Ciclo Orientado de la Educación Secundaria, donde se consigna como aclaratoria la **Modalidad Organizativa** dentro de la que puede trabajarse cada propuesta. Adoptar diferentes modalidades para organizar el trabajo en la escuela, permitirá la convivencia de los ejes de contenidos propuestos (prácticas del lenguaje en el eje LITERATURA; prácticas del lenguaje en el eje ESTUDIO; prácticas del lenguaje en el eje ÁMBITO SOCIAL) dentro de un núcleo temático determinado, y la adquisición y profundización por parte de los estudiantes de saberes propios de la orientación elegida.

Las **Actividades habituales** son aquellas actividades que se retoman en forma periódica, como por ejemplo la lectura mediada del docente, o la lectura silenciosa de obras literarias seleccionadas para cada núcleo, algunas lecturas opcionales y otras seleccionadas por los alumnos, y el posterior espacio de intercambio de opiniones. Otra actividad habitual consiste en la visita a la biblioteca de la escuela, o el uso de la biblioteca del aula si se cuenta con una, conocimiento y uso de bibliotecas digitales, para consultas, exploraciones con diferentes propósitos, y la implementación de préstamos domiciliarios por parte de la biblioteca de la institución. Cada propuesta de trabajo, cada modalidad organizativa, supone el uso de bibliotecas de aula, digitales, institucionales o de la comunidad.

Otra actividad habitual a sumar al repertorio, son las reflexiones sobre el lenguaje. Además de las situaciones de reflexión contextualizadas en las diferentes modalidades organizativas que supone una edición, se sugiere también la reflexión descontextualizada, en el marco de situaciones de enseñanza planificadas por fuera de los proyectos. Esto supone el abordaje de los contenidos gramaticales y ortográficos de modo sistemático una vez a la semana, de modo reflexivo, además de las situaciones de revisión de los textos escritos por los alumnos. Las actividades de reflexión planificadas implican la selección de algunos de los contenidos establecidos en los NAP para el Ciclo Orientado, Nivel Medio, Ministerio de Educación de la Nación (2006) y su planteamiento deductivo: USO- REFLEXIÓN- SISTEMATIZACIÓN- ADECUACIÓN AL USO EN OTROS CONTEXTOS DE ESCRITURA, para que los estudiantes desarrollen en cada aproximación un nivel de comprensión más profundo de los problemas involucrados.

Es importante recordar que parte del proceso de sistematización, es poder descontextualizar el contenido acerca del que se reflexionó en determinada situación de revisión de borradores, y poder ponerlo en uso en situaciones futuras. Se sugiere el armado de un apartado gramatical y ortográfico (banco de datos individual con la información sistematizada: normas, reglas, usos comunes, por ejemplo) en soporte gráfico o digital, al que los estudiantes puedan acceder cada vez que tengan dudas al producir sus textos.

La disposición de actividades habituales con periodicidad preestablecida, no se condice con la realización de ACTIVIDADES OCASIONALES de lectura y escritura. El ámbito social y escolar, harán necesarias las prácticas del lenguaje en diferentes ocasiones, efemérides, eventos institucionales, intercambios culturales, actividades en la comunidad.

Las **Secuencias didácticas** tienen propósitos específicos que aportan al logro de los propósitos didácticos: formar lectores y formar escritores. Las situaciones que componen una secuencia didáctica sobre un tema, son situaciones enlazadas en especial por las intervenciones del docente, y que todo el tiempo sostienen algún sentido para la enseñanza de ese tema. Miriam Nemirovsky (1999) la define como: “la organización del trabajo en el aula mediante conjuntos de situaciones didácticas estructuradas y vinculadas entre sí por su coherencia interna y sentido propio, realizada en momentos sucesivos.” (p.125) Cabe aclarar que los proyectos, si bien se diferencian de las secuencias por la elaboración de un “objeto” o producto final que puede intercambiarse y evaluarse, desarrollan también una serie ordenada de pasos que se constituye en secuencia. Es decir que en el contexto del desarrollo de un proyecto como el de producción de un blog de “Aguafuertes locales”, puede incluirse una secuencia didáctica con un texto informativo acerca de las crónicas diarias que dieron origen al “aguafuerte”. Cuando en los núcleos temáticos se sugiere el trabajo con “secuencia didáctica con un texto seleccionado por el docente”, se está proponiendo que dentro de la lectura habitual de, por ejemplo, cuentos de autoras, se elija uno para organizar actividades de lectura y escritura. No todos los cuentos “de autoras” serán trabajados en secuencias didácticas, sino se restringiría el número de lecturas, pero sí es plausible de seleccionar uno o algunos para profundizar en los contenidos del núcleo.

Los proyectos son unidades de trabajo pedagógico. Se trata de desarrollar grupalmente, una serie de situaciones didácticas de intercambio oral, lectura, escritura y reflexión sobre el lenguaje, en las que se aborde determinado género discursivo y se plantee una situación de comunicación con verdaderos destinatarios. Un proyecto es una macrosituación de enseñanza en cuyo transcurso, el docente organiza y plantea las situaciones de clase que permitirán a los estudiantes acercarse a un tipo textual para apropiarse de sus características constitutivas. Cada una de las situaciones de enseñanza que forman parte de un proyecto no son ejercicios o “tareas” mecánicas y aisladas para cumplir con el docente, sino un trabajo de resolución compartida. Esto no quiere decir que el texto final o los productos finales a elaborar se escriban de forma colectiva, la producción escrita u oral puede ser de elaboración individual o grupal, pero el proyecto es un proceso de elaboración colectivo de los alumnos y el docente. Su sentido es el de un compromiso constante por construir certezas compartidas y por discutir las incertezas que permitirán a todos comprender cómo se escribe o se interpreta ese texto y comprenderse

mejor entre pares para realizar la tarea. Los proyectos se realizan en etapas:

a)

- DEFINICIÓN DEL PRODUCTO DEL PROYECTO. Ejemplo: Edición Blog con “aguafuertes locales”

- PROPÓSITOS: *Didácticos y Comunicativos*

- DESTINATARIOS

- ARMADO DE AGENDA DE TRABAJO

b)

- SABER MÁS SOBRE EL TEMA (Lectura de diversos materiales, consulta de videos educativos, entrevistas, consultas en Internet, materiales editados en CD- ROM; lectura exhaustiva de modelos de textos a escribir que buscan generar conciencia sobre las restricciones que caracterizan cada género discursivo; producción de apuntes, resúmenes o esquemas para organizar y conservar información relevante; comentario y/o exposición parcial a los compañeros sobre los temas estudiados).

c)

- PRODUCCIÓN ESCRITA SOBRE EL TEMA ESTUDIADO (Planificación de la escritura, elaboración de borradores, revisión de lo escrito; producción del texto final; edición)

d)

- PRESENTACIÓN ANTE LOS DESTINATARIOS.

Las diversas formas de trabajo ofrecen posibilidades distintas para que los alumnos expliciten sus saberes y los confronten con los materiales escritos, con otros compañeros, con el docente y otros actores institucionales o de la comunidad. Por este motivo todas las formas de organización de la clase son consideradas al planificar el proyecto, y la modalidad es recomendada especialmente cuando conviven en un mismo grupo diferentes trayectorias escolares que ameritan el diseño de cronologías de aprendizaje acordes; al trabajar en un proyecto, las cronologías están temáticamente vinculadas, y los roles y actividades son factibles de direccionarse de acuerdo a los saberes de los estudiantes.

Los proyectos sugeridos en los núcleos temáticos, pueden oscilar entre dos o tres meses de tiempo de realización. La extensión temporal permitirá el logro de los propósitos didácticos y de los propósitos comunicativos, ya que muchas veces, por alcanzar la edición o la

presentación del producto final, se olvidan o dejan de lado los propósitos didácticos. Por otra parte, esta modalidad organizativa se inscribe dentro de las propuestas didácticas de la Resolución 93 CFE.

En las **Propuestas de enseñanza disciplinares** el proceso de enseñanza y aprendizaje de la Lengua y la Literatura, puede adoptar a lo largo del año distintas posibilidades:

Estrategias de desarrollo mixtas que alternen regularmente el dictado de clases con talleres de producción y/o profundización; o bien el trabajo en aula (algunos días de la semana) con el trabajo en gabinetes de TICs/ Biblioteca (en otros días)

Alternancia del docente, es decir, el cursado de diferentes bloques temáticos con distintos docentes de la institución.

Dentro de las **Propuestas de enseñanza disciplinares** también se encuentran los **Talleres**, instancias disciplinares diferenciadas, específicamente organizadas para acrecentar el desarrollo de formas de conocimiento basadas en la exploración, la producción y la expresión de los estudiantes. Los talleres suman experiencias que les permiten a los estudiantes acceder a otros saberes y prácticas de apropiación y producción científica, académica y cultural. Se propone en este diseño el recorte que atañe al eje “escribir literatura”. A continuación, algunas sugerencias didácticas para trabajar la poesía en la escuela, tal como aparece consignado en el cuadro de Núcleos temáticos:

Siguiendo las propuestas de Alvarado, Rodríguez y Tobelem (1981)

Consignas surrealistas: “cadáver exquisito”, propuesta donde los participantes se sientan alrededor de una mesa, uno toma un papel y escribe una frase, luego lo pliega dejando ver la última palabra. El segundo participante escribe otra frase a partir de la palabra que el jugador anterior había dejado descubierta, y así sucesivamente hasta terminar la ronda. Si se desea se puede repetir la operación cuantas veces se quiera. Terminadas las vueltas, se desdobra el papel y se lee lo escrito.

El “**collage**”, técnica de la plástica que fue usada con bastante asiduidad por los pintores surrealistas, y que consiste en hacer coexistir distintos elementos figurativos (sacados de revistas, diarios, etc.) dentro de un contexto ajeno a ellos, acercamiento arbitrario que produce perplejidad en el espectador.

El “**diálogo surrealista**”, donde dos interlocutores, dos pensamientos, funcionan separadamente: un jugador escribe su pregunta en un papel, sin mostrarla, mientras que el otro escribe una respuesta, ignorando la pregunta. Luego se enfrentan y el primero lee su pregunta ante lo cual el segundo le contesta con seguridad como si conociera la respuesta.

El “**montaje**” que consiste en yuxtaponer o combinar partes de distintos textos, refranes, poemas.

Consignas oulipianas, que consideran a la restricción el mecanismo básico de la invención, por ejemplo, el “**lipograma**”, cuya escritura puede surgir, por ejemplo, de estas variantes:

Escribir un texto en el que todas las palabras empiecen con la misma letra.

Escribir un texto en el que las palabras sigan el orden del abecedario.

Escribir un texto en el que cada palabra tenga una letra más (o una menos) que la anterior, o escribir un texto sin “a” o sin “o”, etc.

La transformación homofónica, se trata de la traducción imaginaria de un texto en otro idioma guiándose por el sonido de las palabras. Es la menos restrictiva de las consignas oulipianas.

Transformación definicional: El procedimiento se asemeja al de la consigna anterior por cuanto se trata de reemplazar palabras de un texto fuente recurriendo al diccionario; pero en este caso, afecta la totalidad de las palabras del texto (que será, necesariamente, breve) que son sustituidas por sus respectivas definiciones. Al igual que en la consigna anterior, la sustitución puede continuar casi hasta el infinito y cada reemplazo implica una expansión del texto fuente que lo conduce progresivamente hacia el caos (léase: el absurdo).

Permutación léxica: Sustantivos y verbos intercambian sus terminaciones en un texto, o bien lo hacen los sustantivos entre sí. Esta consigna suele proponerse a partir de poemas, donde el procedimiento se aplica verso por verso.

Metáforas muertas: La consigna pide revivir metáforas incorporadas al léxico y, a fuerza de uso, han perdido su sentido metafórico. Es lo que ocurre con “la boca del río”, “los brazos del sillón”, “las patas de la mesa”, “el ojo de la cerradura”, “la boca del subterráneo”, “la cabeza del alfiler”, entre otras.

En las **Propuestas de enseñanza multidisciplinarias** se priorizan temas de enseñanza que requieren del aporte de distintas disciplinas o áreas curriculares. Podrán adoptar la forma de *Seminarios temáticos Intensivos* o *Jornadas de profundización temática*. Los **seminarios temáticos intensivos** proponen el desarrollo de campos de producción de saberes que históricamente se plantearon como *contenidos transversales del currículum*, tales como: Educación Ambiental, Educación para la Salud, Educación en los Derechos Humanos y otros que cada jurisdicción determine. En las **Jornadas de profundización temática** (entre tres y cinco por año) docentes y estudiantes abordan desde diferentes disciplinas involucradas, un aporte particular en torno

a una pregunta, un problema o un dilema de actualidad o histórico. Se proponen el contacto con fuentes documentales diversas, la participación de personas de la comunidad extraescolar, la lectura de imágenes u obras de arte y la producción de diferentes productos orales, escritos o multimediales. Los estudiantes, en grupos heterogéneos a criterio de los docentes, participarán en las diferentes instancias en circuitos durante el desarrollo de las jornadas.

Por ejemplo en el mismo núcleo temático del ejemplo anterior, también en 4º año se sugiere la **Propuesta de enseñanza multidisciplinar- Jornadas de profundización temática: *Imagen, papel y condición de la mujer en la cultura calchaquí***, donde intervendrían los espacios curriculares: **Lengua y Literatura, Historia, Educación artística y Comunicación.**

Las **Propuestas de enseñanza sociocomunitarias** se orientan a la integración de saberes, a la comprensión de problemas complejos del mundo contemporáneo y a la construcción de compromiso social. En el ciclo orientado, los estudiantes podrán realizar acciones en Jardines maternales, CAPS, centros barriales a partir de proyectos de promoción de la lectura, de apoyo a los procesos de lectura y escritura y de técnicas de estudio aplicadas a las distintas disciplinas, u otras opciones determinadas por las necesidades de la comunidad.

Las **Propuestas de enseñanza complementarias** están centradas en prácticas y saberes de relevancia en el futuro próximo- laboral o académico- de los estudiantes del último ciclo. Por ejemplo, los estudiantes, previo acuerdo con Instituciones como Universidades o Institutos de nivel Superior, afines a la orientación, pueden realizar trayectos que fortalezcan su formación. De esta manera, y de acuerdo a la oferta académica y cultural, podrían optar por cursos u otros formatos de distinta temática: seminarios sobre autores regionales, ciclos de cine-debate, talleres de orientación vocacional o de preparación para los estudios académicos, entre otros.

Las **Propuestas de apoyo institucional a las trayectorias escolares** acompañan y complementan las propuestas de enseñanza regulares generando nuevas oportunidades de enseñar y aprender a los alumnos que lo requieren al considerar sus necesidades, tiempos y ritmos de aprendizaje. En estas instancias, se propicia la solidaridad entre los alumnos, ya que los más avanzados pueden comprometerse con los de años inferiores o bien con sus pares. Las prácticas del lenguaje concurren integralmente y pueden encontrar un espacio interesante para ensayar propuestas innovadoras como talleres de periodismo, de radio o de espectadores críticos, proyectos de realización de comics o historietas o de realización de un blog de la escuela.

De acuerdo a la Res.93 CFE., las propuestas de apoyo institucional también habilitan espacios alternativos a la clase para enseñar prácticas de estudio (como por ejemplo, sistematizar información para tenerla luego disponible: distinguir lo importante de lo accesorio, comentarios de textos, resúmenes, apuntes, cuadros sinópticos, redes conceptuales, fichas u otras formas que sean de utilidad al alumno), responsabilidad que involucra al docente de Lengua y Literatura, como también a tutores, equipos de conducción u otros miembros institucionales.

6. NÚCLEOS TEMÁTICOS

Luego de haber definido y acordado los **ejes de contenidos** (ámbitos de uso del lenguaje), **los contenidos de prácticas del lenguaje** (prácticas de oralidad, de lectura, de escritura y reflexión sobre el lenguaje), se plantean **tres núcleos temáticos** donde podrán observarse las diferentes **modalidades organizativas** propuestas para trasponer didácticamente las prácticas sociales del lenguaje a la escuela. La selección de los núcleos de contenidos constituye una innovación por:

- La organización de los contenidos en ejes de acuerdo al ámbito de uso del lenguaje, superando una planificación anual atomizada y proponiendo una transversal e integrada a otros espacios curriculares, enriqueciendo cada orientación de los bachilleres.
- Las modalidades organizativas sugeridas para garantizar la enseñanza y el aprendizaje combinado de las prácticas sociales del lenguaje, que permiten la inclusión de la diversidad y el trabajo con las trayectorias escolares reales de los estudiantes.
- El corpus de textos al que se integra la literatura regional contemporánea y otros autores “no canónicos”, como una invitación a los docentes a participar en la construcción de un nuevo canon federal.
- La vinculación con las propuestas de ESI, Educación Sexual Integral para la Educación Secundaria, Contenidos y propuestas para el aula, y con las propuestas del programa Educación y memoria, del Ministerio de Educación de la Nación.
- Los textos presentados para cada núcleo son factibles de ser reemplazados por otros seleccionados por el docente, de igual modo que las sugerencias metodológicas son intercambiables entre un núcleo y otro. Se considera sí una condición necesaria que las modalidades sean respetadas de acuerdo a la frecuencia estipulada en la Res.93 CFE. , además de incluir por lo menos la realización de un proyecto anual.

Núcleos propuestos:

Literatura e identidad

Literatura y Género

Historia y ficción

NÚCLEO TEMÁTICO I

Literatura e identidad

Literatura universal

Trayectos sugeridos para este núcleo:
La identidad como motivo permanente en la literatura.

Narrativa: Cervantes: El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha; Oscar Wilde: El retrato de Dorian Gray; Kafka: La metamorfosis;

Stevenson: El extraño caso del doctor Jekyll y Mr. Hyde; Gogol: El capote; J. London: Encender un fuego; Mary Shelley: Frankenstein; Ralph Ellison: El hombre invisible.

Salinger: El guardián entre el centeno; Herman Hesse: Demian.

Teatro: Moliere: El avaro; Sófocles: Edipo Rey

Poesía: Colección Juan Gelman: Castillo Horacio (comp.) Seis poetas griegos; Carrera Arturo (comp.)

Haikus de las cuatro estaciones; Baudelaire: Mi bella tenebrosa; Auden: Los primeros años; Pessoa: Lo mejor del mundo son los niños; entre otros.

Literatura americana (latinoamericana, norteamericana y del Caribe), argentina.

Trayectos sugeridos para este núcleo:

Narrativa: Juan Rulfo: El llano en llamas, Pedro Páramo; Vargas Llosa: Los jefes, Los cachorros; García Márquez: Del amor y otros demonios; Skármeta: Ardiente paciencia; Monterroso: (microficciones) Cuentos, fábulas y lo demás es silencio; Galeano, El libro de los abrazos, Espejos.

La gauchesca y la identidad: Imágenes y variaciones sobre el gaucho del siglo XIX y XX: José Hernández, El gaucho Martín Fierro y la Vuelta del Martín Fierro, "Inodoro Pereyra, el renegau" de Fontanarrosa (la gauchesca de la posmodernidad). Eduardo Gutiérrez: Juan Moreira. Ricardo Güiraldes: Don Segundo Sombra. J.L. Borges: "El fin", "Biografía de Tadeo Isidoro Cruz", "El sur". J.M. Machado de Assis: cuentos.

Poesía: Rubén Darío, José Martí; Pablo Neruda; Vicente Huidobro; César Vallejo; Nicolás Guillén; O. Gironde; Borges; Benedetti; Jaime Sabines; Alberto Laiseca.

Colección Juan Gelman: Angela Gentile (comp.) Palabras originarias; Yupanqui: La capataza; Bitar F. (comp.) 30.30. Poesía argentina del siglo XXI.

Literatura americana (latinoamericana, norteamericana y del Caribe), argentina y regional.

Trayectos sugeridos para este núcleo:

Narrativa: Roberto Arlt: Aguafuertes porteñas; El jorobadito; Daniel Moyano: La espera y otros cuentos; Mujica Láinez; Ernesto Sábato; Washington Cucurto.

Dramaturgia: Circo, sainete y radioteatro en la Argentina. Roberto Cossa, La nona; Carlos Gorostiza, El puente; Mauricio Kartun, Chau Misterix.

Narrativa del NOA: Juan José Hernández: La señorita Estrella y otros cuentos; La ciudad de los sueños; J. Ardiles Gray: El inocente; Osvaldo Fasolo, Ajuste de cuento; El ángel; Máximo Chein: Vista al río (relatos); Héctor Tizón: El hombre que llegó a un pueblo.

Poesía del NOA: Raúl Galán; Manuel J. Castilla; Revista Tarja; Raúl Aráoz Anzoátegui, Juan González; Juan José Hernández: Desideratum; Jaime Dávalos: El nombrador (col. Juan Gelman) Manuel Aldonate (PNL); David Lagmanovich, Fernando Matiussi (PNL), Sergio Lizárraga, entre otros.

Dramaturgia del NOA: Carlos Alsina; Martín Giner; Pablo Gigena; Agrupación DRAMAT.

Cine del NOA: Episodios Muñecos del destino (2012), de Patricio García. Los dueños (2013), con dirección de Ezequiel Radusky y Agustín Toscano.

Prensa gráfica: revistas y fanzine (Click; Dixi, Trompetas completas; Villa-Bom, entre otras).

Modalidades organizativas opcionales:

Secuencia didáctica con novela seleccionada/ obra de teatro.
Taller de escritura creativa: se propone trabajar la propuesta de ENTRAMA de

Modalidad organizativa:

Secuencias didácticas de lectura y escritura en torno a algunos de los autores de narrativa seleccionados.
Propuesta disciplinar: Cine debate:

Modalidad organizativa:

Secuencia didáctica: lectura de obra de teatro seleccionada en modalidad teatro semimontado.
Actividad habitual: lectura de poesías de

CONTINÚA EN PRÓXIMA PÁGINA>>

CONTINÚA EN PRÓXIMA PÁGINA>>

CONTINÚA EN PRÓXIMA PÁGINA>>

"La poesía en la escuela" (en trámite de edición en la web) o con las sugerencias didácticas de Propuestas disciplinares, pág. 27.

Proyecto: edición de mural de poesía; blog de poesía, armado de videopoesmas, u hoja de poesía con producciones de los estudiantes.

Martín Fierro (1968) Leopoldo Torre Nilsson (1968); Martín Fierro, la película (2007) Norman Ruiz/ Lilian Romero con dibujos de Fontanarrosa; Juan Moreira (1973) Leonardo Favio.

Actividad habitual: Martín Fierro- Escucha de audiolibros <http://www.youtube.com/watch?v=f-YkjJhIECO>

Propuestas de enseñanza multidisciplinarias (Lengua y Literatura, Historia; Educación artística): Seminario temático intensivo: Prácticas discursivas: cultura e identidad.

autores seleccionados. Taller de escritura creativa.

Proyectos:
-escritura de crónicas/aguafuertes locales en blogs o redes sociales.

-producción de edición fanzine estudiantil.

-producción de un cortometraje.

NÚCLEO TEMÁTICO II

Literatura y género

Trayectos sugeridos para este núcleo:

Narrativa: Flannery O' Connor (cuentos); Alice Munro; Dorothy Parker (cuentos); Marguerite Yourcenar: Fuegos; Simone de Beauvoir: Memorias de una joven formal; Jane Austen: Orgullo y prejuicio; Mark Twain: El diario de Adán y Eva.

Dramaturgia : Sófocles: Antígona; Ibsen: Casa de muñecas;

García Lorca: Bodas de sangre; Doña Rosita la soltera; La casa de Bernarda Alba; Yerma.

Oscar Wilde: El abanico de Lady Windermere.

Modalidades organizativas opcionales:

Actividad habitual: lectura de narrativa de autoras.

Modalidad organizativa: Propuesta disciplinar: representación de fragmento de Antígona (de alguno de los autores) o si se seleccionó G.Lorca, de alguna de sus obras.

Taller de escritura de narrativa:

Narrar por escrito desde un personaje.
Memorias- Semblanzas- Relatos autobiográficos.

Trayectos sugeridos para este núcleo:

Narrativa: Ángeles Mastretta: Mujeres de ojos grandes; Gioconda Belli: La mujer habitada; Laura Esquivel: Malinche; Elena Poniatowska: De noche vienes (cuentos); María Belén Alemán: Hasta volvernos a encontrar.

Dramaturgia: Leopoldo Marechal: Antígona Vélez; Griselda Gambaro: Antígona furiosa, entre otras.

Trayectos sugeridos para este núcleo:

Narrativa: Angélica Gorodischer; Liliana Hecker; Ana María Shua; Luisa Valenzuela; Silvina Ocampo; Samanta Schewblin: El núcleo del disturbio.

Poesía: Colección Juan Gelman: Sor Juana Inés de la Cruz; Alfonsina Storni; Alejandra Pizarnik; Olga Orozco; Delmira Agustini; Gioconda Belli; Diana Bellesi, entre otras.

Poesía de mujeres del NOA: Ariadna Chaves; María Adela Agudo; Leda Valladeres; Inés Aráoz; Silvia Camuña (PNL), Denis León; entre otras.

Modalidad organizativa:

Secuencia didáctica: actividades de lectura y escritura en torno a autoras seleccionadas.

Actividad Habitual: lectura episódica de novela seleccionada.

Modalidad organizativa:

Propuesta disciplinar- Cine debate con las películas: Madeinusa (2006) de Claudia Llosa; Violeta se fue a los cielos (2011) Andrés Wood; La nana (2009) Sebastián Silva.

Propuesta de enseñanza multidisciplinaria (Lengua y Literatura, Historia; Educación artística y Comunicación):

Imagen, papel y condición de la mujer en la cultura calchaquí.

Modalidad organizativa:

Secuencia didáctica: actividades de lectura y escritura en torno a autoras de narrativa seleccionadas.

Propuesta disciplinar- Cine debate con las películas: La ciénaga (2002) Lucrécia Martel; Las malas intenciones, (2011) de Rosario María Montero, entre otras.

Proyecto: compilación de poesía de autoras tucumanas y edición de blog.

Propuestas disciplinares: ntervistas a escritoras de la región.

Taller de escritura. Café literario.

NÚCLEO TEMÁTICO III

Historia y ficción

Trayectos sugeridos para este núcleo:

Narrativa: Henrich Boll: La balanza de los Baleck; Markus Zusak: La ladrona de libros; Orwell: 1984; Huxley: Un mundo feliz.

Ray Bradbury: Fahrenheit 451, Le Clezio: La música del hambre, entre otros.

Dramaturgia: Lope de Vega: Fuenteovejuna; Bertol Brecht: Madre coraje; entre otras.

Poesía: Colección Juan Gelman: Brecht: La cruzada de los niños/ Poemas y canciones; Alberti: Antología poética; León Felipe: Nueva antología rota; Mayakovski : Poesía.

Trayectos sugeridos para este núcleo:

Narrativa: Echeverría: El matadero; César Aira: Ema la cautiva. Beatriz Guido: Fin de fiesta; Osvaldo Soriano: No habrá más penas ni olvido, Mujica Láinez: Misteriosa Buenos Aires; Enrique Molina: La sombra donde sueña Camila O'Gorman, Speranza; Cittadini: Partes de guerra, entre otros.

Héctor Oesterheld y Francisco Solano López: El Eternauta;

Poesía: Rock nacional: Charly García, Pedro Aznar.; Luis Alberto Spinetta: Guitarra negra.

Colección Juan Gelman: **Poesía americana, norteamericana y del Caribe:** Miguel Grinberg (comp.) Poetas clásicos norteamericanos; Guillén Nicolás, Selección poética; Dalter, Eduardo y otra (comp.), Viento Caribe; Dalter, Eduardo (comp.) Harlem: los blues de la historia; Dalton, Roque, Antología poética; Fernández Retamar, Roberto, Una salva de porvenir; entre otros.

Trayectos sugeridos para este núcleo:

Narrativa: Laura Alcoba: La casa de los conejos; Leopoldo Brizuela: Una misma noche; Martín Kohan: Dos veces junio; Guillermo Martínez: Infierno grande;

Rodolfo Walsh: Operación Masacre; Tomás Eloy Martínez: Purgatorio; Eduardo Rosenzwaig: La oruga sobre el pizarrón; Sara Rosenberg: Un hilo rojo.

Poesía: Colección Juan Gelman: Villafañe (comp.) Los poetas de Mascaró; Francisco Urondo: Obra poética; Horacio Pilar: Poesía completa; Juan Gelman: Poesía reunida I y II, entre otros.

Modalidades organizativas opcionales:

Actividad habitual: lectura episódica de novela seleccionada.

Seminario de profundización temática: literatura y resistencia.

Modalidad organizativa:

Actividad habitual: lectura episódica de novela seleccionada.

Secuencia didáctica: El eternauta.

Modalidad organizativa Proyecto: selección de letras y edición de cancionero temático o CD.

Modalidades organizativas opcionales. Seminario de profundización temática: literatura e historia.

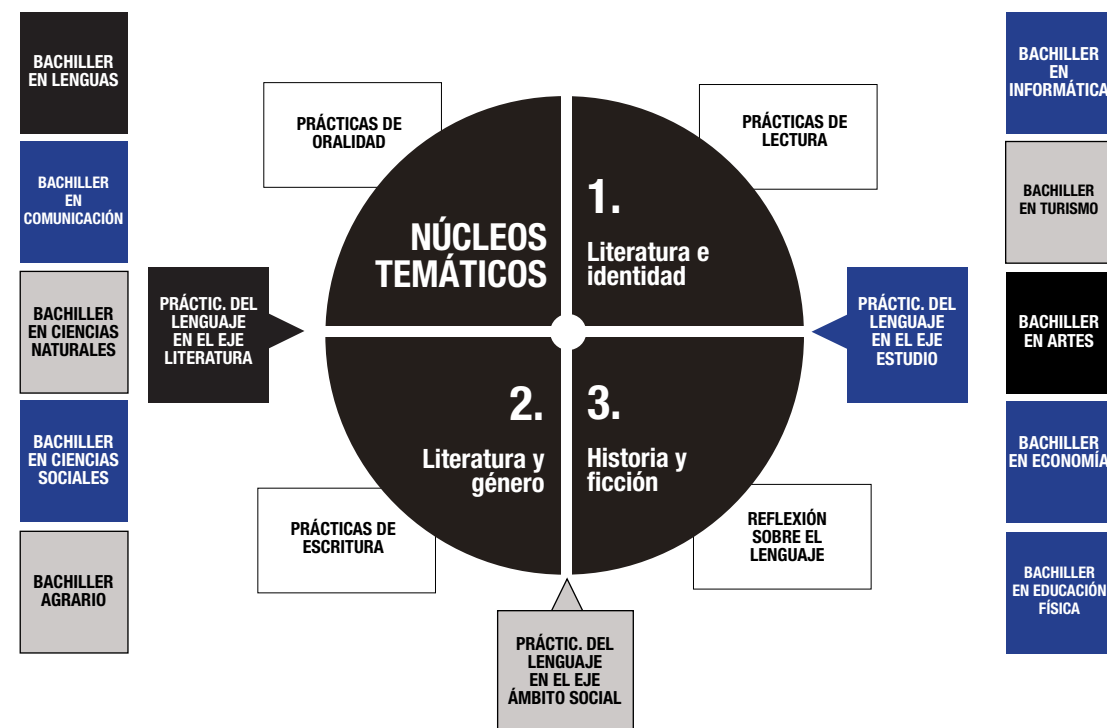
Modalidad organizativa:

Secuencias didácticas con novelas seleccionadas (se sugiere consultar Propuesta Enrama: La literatura de la post dictadura.

Modalidades organizativas opcionales. Seminario de profundización temática: literatura y dictadura.

7. LENGUA Y LITERATURA EN EL MARCO DE LAS ORIENTACIONES:

Como se explicó ya en la primera parte de la propuesta, el espacio curricular Lengua y Literatura es parte del Campo de Formación General del Ciclo Orientado de Educación Secundaria, por lo tanto, los contenidos presentados en los distintos ejes son comunes y básicos a todas las orientaciones, así como los núcleos temáticos enunciados. Pero en cada orientación, se dará prioridad a las prácticas del lenguaje en algunos de los tres ejes de acuerdo a la modalidad del bachiller. A continuación se presenta un cuadro que señala el eje priorizado en cada orientación en particular. El eje Literatura, (en color negro) se prioriza en los bachilleres en Lenguas y en Artes; el eje Estudio (en color azul) en los bachilleres en Informática, en Ciencias Naturales, en Economía y en Educación Física; el eje Ámbito Social (en color gris) se prioriza en los bachilleres en Comunicación y en Turismo.



7.1. Particularidades de Lengua y Literatura en el bachiller con orientación en Ciencias Sociales.

Se pondrá énfasis en el eje *Ámbito social* promoviéndose la exploración de textos en distintos formatos y soportes que amplíen, complejicen y problematicen los conocimientos de los estudiantes sobre aspectos culturales, políticos, económicos y ambientales de diferentes sociedades del pasado y el presente, con particular énfasis en las latinoamericanas y argentina contemporáneas y que se vinculen de alguna manera, con las temáticas o los contextos de producción de las obras literarias. Estos abordajes, mediados por la lectura, se complementarán con propuestas de discusión oral y argumentación escrita, a fin de promover el pensamiento crítico que lleva a la formación política y ciudadana del estudiante, alentando de esta manera una conciencia democrática, pluralista, histórica y ambiental.

Asimismo a través del eje *Estudio* se alentará la producción de informes, monografías, portafolios y otros medios gráficos, audiovisuales y multimediales que sistematicen los resultados de actividades de investigación en torno a distintas problemáticas. También se reflexionará sobre la comunicación oral de esos conocimientos por medio de exposiciones orales para distintos auditorios respetando las convenciones lingüísticas, pragmáticas y discursivas de los textos.

7.2. Particularidades de Lengua y Literatura en el Bachiller con orientación en Ciencias Naturales.

A partir del eje *Estudio* se procura que los estudiantes reconozcan las características propias de los diversos géneros discursivos específicos de la investigación científica y los tengan como referencia para elaborar informes, artículos, monografías, etcétera, en los que deberán emplear un lenguaje científico como también utilizar adecuadamente las estrategias propias de estos textos: formulación de preguntas, analogías y metáforas, descripciones, explicaciones, justificaciones, argumentaciones. Las instancias de comunicación oral para distintos auditorios implicará la reflexión sobre las convenciones lingüísticas, pragmáticas y discursivas de los textos.

El pensamiento crítico y reflexivo se ejercitará a partir de la lectura y problematización de textos de divulgación y comunicación masiva, se incluirá material audiovisual y multimedial, con contenido y lenguaje científicos, para distinguir las meras opiniones de las afirmaciones sustentadas en la investigación, y de ese modo evaluar la calidad de la información pública disponible sobre asuntos vinculados con las Ciencias Naturales.

7.3. Particularidades de Lengua y Literatura en el Bachiller con orientación en Lenguas.

Se priorizará el eje *Literatura*, y dentro de ese marco general, el núcleo temático sugerido *Literatura e identidad*, constituirá un gran aporte para la orientación ya que propicia el contacto con los textos literarios y otras expresiones de la cultura que aportaron para la conformación de la identidad nacional y regional a lo largo del tiempo. Es así que se abordará desde el ámbito de la *Literatura*, el reconocimiento de nuestra identidad lingüística y cultural, conformada a partir

de diferentes representaciones sociales que fueron delimitándose en procesos históricos en los que intervinieron factores políticos. El conocimiento reflexivo de los textos y de sus particularidades lingüísticas, como la diversidad de variedades de la lengua castellana propiciará una actitud constructiva y de apertura hacia la integración nacional, regional y latinoamericana y hacia el intercambio internacional.

El enfoque de prácticas del lenguaje que fundamenta el espacio curricular *Lengua y Literatura* es el mismo que sostiene el *Bachiller en Lenguas*, por lo tanto, la frecuentación de las prácticas de oralidad, de lectura y escritura y de reflexión en lengua materna, se articulará naturalmente con las mismas prácticas en otras lenguas, potenciando de esta manera un abordaje integral y contextualizado.

7.4. Particularidades de Lengua y Literatura en el Bachiller con orientación en Economía y Administración.

Si bien se priorizará el eje *Estudio*, a partir del eje *Ámbito social* los estudiantes abordarán textos vinculados a las normas jurídicas que rigen las organizaciones y sus relaciones con el entorno y desarrollarán habilidades lectoras para seleccionar fuentes de información primarias y secundarias, analizándolas críticamente. El eje *Estudio* les proveerá de herramientas para elaborar informes diversos incorporando gráficos, tablas o producciones multimediales, y para realizar presentaciones escritas y orales. En el ámbito *Literatura* los estudiantes pondrán énfasis en las relaciones entre las obras estudiadas y los contextos históricos de producción, analizando especialmente los factores económicos y sociales (desempleo, políticas laborales de los Estados, derechos del trabajador en distintas sociedades y momentos históricos) y su representación discursiva.

7.5. Particularidades de Lengua y Literatura en el Bachiller con orientación en Agro y Ambiente.

El ámbito *Estudio* será un espacio para reflexionar sobre las características discursivas y lingüísticas de los diferentes formatos textuales que den cuenta de procesos de investigación en torno a problemáticas específicas de la orientación: informes, monografías, portafolios y otros medios gráficos, audiovisuales y multimediales.

En el ámbito de la *Literatura*, los estudiantes podrán analizar los contextos de producción de las diferentes obras literarias, reconocer las políticas públicas en los procesos sociales, económicos, ambientales y productivos del ámbito rural y su representación a través de textos literarios. Por ejemplo en el núcleo temático *Identidad y Literatura* podrán observar la importancia del ámbito rural en las diferentes manifestaciones de la *Gauchesca* y la conformación de sus personajes típicos, o bien las relaciones que se establecen entre hombre y naturaleza en el relato regionalista o en la obra romántica.

El ámbito social les permitirá explorar, analizar y producir diferentes tipos de textos específi-

cos vinculados con la orientación, por ejemplo instructivos que describan el ensamble, funcionamiento y manejo de máquinas y herramientas; la formulación de agroquímicos; o bien que enuncien la normas de aplicación y de cuidado de la seguridad.

7.6. Particularidades de Lengua y Literatura en el Bachiller con orientación en Informática.

El ámbito Estudio permitirá canalizar los procesos de lectura y escritura en la utilización racional y eficiente de las herramientas informáticas para seleccionar, recuperar, transformar, analizar, transmitir y/o presentar información en el marco del desarrollo de productos digitales que involucren palabra, sonido y/o imágenes fijas y/o en movimiento.

Desde el ámbito Literatura, los estudiantes en situación de apoyo podrán trabajar en proyectos creativos e innovadores, como la realización del Blog de la escuela o de fotonovelas, articulando contenidos de Lengua y Literatura y herramientas TIC.

7.7. Particularidades de Lengua y Literatura en el Bachiller con orientación en Turismo.

El ámbito Literatura en su eje Identidad y Literatura constituirá un importante aporte para que los estudiantes de la orientación amplíen sus conocimientos acerca del acervo cultural de su región, y sean capaces de realizar lecturas críticas y valorativas sobre las diferentes manifestaciones literarias, plásticas y musicales. Asimismo podrán participar en proyectos multidisciplinares que les permitan desarrollar producciones creativas con soporte audiovisual y con intervención de TIC, orientadas a turistas y actores de la comunidad.

En el ámbito social se pondrá énfasis en la investigación de diversas fuentes vinculadas con la oferta turística local, para luego elaborar folletería u otros textos informativos que den cuenta de la diversidad de la oferta, y de las particularidades a difundir de cada región de la jurisdicción.

7.8. Particularidades de Lengua y Literatura en el Bachiller con orientación en Comunicación.

El eje Ámbito social predominará en la orientación ya que en este se propone la lectura crítica de los discursos sociales que circulan por los medios de comunicación. En este sentido, las prácticas de lectura y escritura constituyen pilares estratégicos para comprender e interpretar distintos tipos de textos, leer entre líneas, contrastar fuentes y producir mensajes. Es así que la orientación en Comunicación debe ampliar la mirada y enriquecer las experiencias culturales y comunicacionales de los estudiantes al contactarlos con los géneros discursivos en distintos soportes: el cine, la prensa oficial y la alternativa, la televisión, las redes sociales, la radio, la historieta, las revistas culturales, etc. La práctica de una lectura crítica les permitirá descubrir representaciones y estigmatizaciones de circulación social, problemáticas que muchas veces

son invisibilizadas y merecen convertirse en objeto de análisis para fortalecer los procesos de conformación de una identidad regional y latinoamericana.

7.9. Particularidades de Lengua y Literatura en el Bachiller con orientación en Artes.

El eje Literatura resultará un necesario componente en la formación del estudiante que ha elegido la orientación en Artes ya que los núcleos temáticos propuestos, como por ejemplo Identidad y Literatura, promueven el abordaje crítico de diferentes lenguajes artísticos -teatro, cine-. Se pone énfasis en los saberes y los procesos de producción y análisis contextualizado que tienden a fortalecer la identidad cultural. Por ejemplo para 4º año del Ciclo Orientado se sugiere la realización de Jornadas de profundización temática: *Imagen, papel y condición de la mujer en la cultura calchaquí*, donde intervendrán interdisciplinariamente los espacios curriculares: Lengua y Literatura, Historia, Educación artística y Comunicación.

Desde otras propuestas podrán abordarse los lenguajes verbales y no verbales que comprometen la imagen, el sonido, el movimiento y las nuevas tecnologías, a partir de los cuales los jóvenes construyan significados y den sentido a un modo particular de comprender y participar en el mundo actual. Los informes o registros de estas experiencias, podrán en ejecución prácticas de escritura que deberán respetar las características pragmáticas, textuales y gramaticales de los formatos textuales elegidos.

7.10. Particularidades de Lengua y Literatura en el Bachiller con orientación en Educación Física.

La frecuentación de textos instruccionales o normativos del tipo reglamentos en la Orientación, será ocasión propicia para trabajar desde el ámbito Estudio las convenciones de este tipo de textos.

Por otra parte, al abordar el eje Ámbito Social los estudiantes podrán explorar y analizar críticamente estereotipos y representaciones sociales presentes en los géneros discursivos vinculados con las prácticas corporales, ludomotrices y deportivas, por ejemplo crónicas deportivas, relatos deportivos radiales, los cantos de las hinchadas, artículos periodísticos, afiches publicitarios, entre otros. También podrán producir y comunicar su posicionamiento sobre estas problemáticas en diferentes formatos textuales argumentativos en los que manifestarán sus ideas a partir de un uso pertinente del vocabulario disciplinar.

8. ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN

Este diseño adhiere a un enfoque constructivista acerca de la evaluación en sus diversas modalidades: inicial, formativa y sumativa. Presupone además, lo que se ha denominado “cultura de la evaluación” (Solé, 1991) para oponerse a la “cultura del test”. Esta propuesta supone:

Énfasis en el proceso. Inscripción dentro de la situación de enseñanza-aprendizaje

Esto implica comprender que la evaluación es un componente más del proceso educativo de los cual deviene la correspondencia entre la propuesta de enseñanza y la propuesta de evaluación tanto en lo relativo al contenido como al modo de abordarlo. Sobre este aspecto los lineamientos nacionales en la Res. CFE N° 93/09 postulan que:

la evaluación entendida como procesual no necesariamente se lleva a cabo en momentos específicos pautados con mayor o menor grado de formalización. De este modo, se la integra al mismo proceso y no se reduce a un acto artificial y burocrático (art 74)

Isabel Solé (2001) advierte que la continuidad entre las actividades de enseñanza- aprendizaje y las de evaluación puede generar para los docentes un problema de límites. Para subsanar esta dificultad el profesor debe tener la “**intencionalidad**” de evaluar en los diferentes momentos, es decir: realizar observaciones y análisis valorativos de las producciones de los estudiantes durante el desarrollo de las actividades y posteriormente tomar decisiones pedagógicas y de acreditación. Esta intencionalidad debe ser comunicada, y explicitados los criterios de valoración, ya que el aprendizaje como la evaluación, poseen un carácter **social**.

Es por esto que la evaluación posee la función de la regulación y la autorregulación. La función **reguladora** es la que le permite al docente reorientar el proceso de enseñanza, acceder a las representaciones y logros de los alumnos e intervenir sobre ellos para apoyarlos cuando fuera necesario. Esto presupone hacer efectivo el derecho a la educación al generar las condiciones que promuevan en los estudiantes trayectorias continuas y exitosas ofreciendo nuevas y variadas oportunidades de aprendizaje o diseñando diferentes trayectos que contemplen estilos, ritmos, necesidades e intereses de los alumnos. Por otra parte, la función **autorreguladora** propicia la autonomía, porque en este marco, los estudiantes a partir de las observaciones y correcciones, aprenden criterios y parámetros que les permiten también, aprender por su cuenta, como señala Perrenoud (2008), al mismo tiempo que promueve su responsabilidad por los

resultados de su aprendizaje y genera nuevas oportunidades de aprendizaje y de superación de errores. Es decir que se refuerza el carácter formativo de la evaluación.

Diversidad de estrategias de evaluación

La Res. CFE N°93/09 sostiene que

La formación integral de los alumnos que permita el desarrollo de distintas habilidades (resolución de problemas, interpretación de textos, comunicación de las ideas elaboradas, etc.) requiere de diferentes estrategias de enseñanza y, en consecuencia, de una diversidad de estrategias de evaluación (pag.17)

Este Diseño sugiere en sus estrategias metodológicas una serie de propuestas que serán incorporadas durante el proceso de enseñanza y aprendizaje de la disciplina. El carácter procesual de la evaluación implica que cada una de ellas deberá ser valorada. El docente para relevar información sobre las señales de progreso podrá valerse de:

Observaciones y registros: toma de notas sobre cómo los alumnos responden en las distintas situaciones propuestas (prácticas de oralidad y prácticas de lectura)

Colección de los trabajos realizados: para poder completar el juicio de valor sobre los avances de los estudiantes como escritores, es necesario conservar muestras de escritura durante todo el año para analizarlas comparativamente.

Pausas evaluativas: consisten en entrevistas personales con el docente, actividades para resolver por escrito, en pareja o individual, discusiones colectivas; actividades que deben cruzarse con los datos relevados en las observaciones, informes y análisis de las colecciones de trabajos.

A continuación se mencionan algunas propuestas metodológicas y sus modos de evaluación.

a) Propuestas de enseñanza disciplinares

El desarrollo anual de Lengua y Literatura, tal como se ha presentado en el apartado *Contenidos*, organiza las prácticas del lenguaje en torno a tres ámbitos de uso de la lengua – literatura, ámbito social y estudio-. Estas a su vez, están vinculadas a núcleos temáticos e integradas a distintas modalidades organizativas. Este modo de presentar los contenidos implica necesariamente mecanismos de evaluación inscriptos en el mismo proceso de enseñanza y aprendizaje. Es decir, que si el docente opta por el desarrollo de estrategias mixtas que alternan el dictado de clases con talleres de producción y/o profundización en el aula o en otros espacios como biblioteca o gabinete de TIC, deberá considerar el monitoreo de la diversidad de actividades y tareas que involucran las diferentes prácticas del lenguaje y que constituyan fuentes de evaluación. La participación en tertulias literarias, en situaciones de audición de textos orales de

circulación en el ámbito social, presentaciones orales, tareas cotidianas, trabajos domiciliarios, reelaboración de textos, pruebas programadas sobre temas diversos, proceso de elaboración de informes, monografías y también los productos finales que surjan en el marco de talleres que estimulen procesos de exploración, apropiación y creación, se complementarán con actividades de evaluación específicas. Estas últimas se harán en función de revisar y corregir los productos elaborados, para tomar conciencia (en el caso de los alumnos) de los avances y dificultades y poder autorregular sus procesos de aprendizaje; y en el caso del docente realizar los ajustes pertinentes para reorientar los procesos de enseñanza y aprendizaje. El monitoreo cotidiano como las actividades de evaluación específicas, posibilitarán la acreditación parcial y progresiva, por tramos correlativos, de la asignatura anual.

b) Propuestas de enseñanza multidisciplinares

Ya sea que adopte la forma de Seminarios intensivos o de Jornadas de Profundización temática, en torno a problemáticas transversales del currículum, la condición de obligatoriedad del cursado implica la evaluación del desempeño del estudiante en cada una de las actividades pero desde el marco de las diferentes asignaturas que se involucran en la propuesta. Es así, que si la Institución propone un Seminario intensivo sobre Derechos Humanos, el profesor valorará la participación en las distintas tareas propuestas teniendo en cuenta los ejes de contenidos trabajados y los ámbitos involucrados –literatura y ámbito social, por ejemplo-, los propósitos formativos comprometidos y los resultados obtenidos por los estudiantes. Para esta valoración podrá utilizar diferentes indicadores de progreso para que el alumno acredite este tramo parcial del recorrido de la asignatura como una de las tres instancias de evaluación trimestral.

c) Propuestas de enseñanza sociocomunitarias

Los proyectos de promoción sociocomunitarias, de carácter obligatorio pero de realización en contraturno y con una regularidad a convenir, será monitoreado por el profesor en sus diferentes etapas: planificación, implementación y evaluación. Durante todo el proceso se valorará el cumplimiento de los objetivos y acciones previstas, tanto como los logros parciales obtenidos a fin de regular el proceso. Por ejemplo, en un proyecto de promoción de la lectura en un CAPS, los estudiantes deberán integrar contenidos de prácticas de oralidad, lectura y escritura en el ámbito literario. El docente podrá evaluar el desempeño de sus alumnos a través de diferentes instrumentos (plan de taller, registros audiovisuales, producciones de los destinatarios, impacto en la comunidad por medio de entrevistas y observaciones, modificaciones de las propuestas de taller a partir de la reflexión surgida por la autorregulación de los mismos estudiantes, informes finales) Esa valoración se traducirá en una acreditación parcial del espacio curricular.

d) Propuestas de enseñanza complementarias

Como las propuestas de enseñanza complementarias son responsabilidad de la Institución oferente, la instancia de evaluación formal será también elaborada por ella. En estos casos, los estudiantes deberán lograr la aprobación para acreditar el curso realizado y obtener la certifica-

ción correspondiente. Esta acreditación parcial, al igual que las otras propuestas de evaluación, será considerada por el profesor de Lengua y Literatura, en los casos en que el curso fuera de temática afín al espacio curricular.

e) Propuestas de apoyo institucional a las trayectorias escolares

El profesor realiza el seguimiento del proceso de los alumnos que participan en instancias de apoyo monitoreando los progresos con respecto a los propósitos formativos del espacio curricular, y deberá realizar los ajustes que considere adecuados a los itinerarios diseñados. En el caso de las propuestas innovadoras y creativas, el docente deberá orientar a los alumnos comprometidos en distintos aspectos vinculados con la planificación, implementación y evaluación promoviendo la autorregulación, ya que las propuestas constituyen una instancia para profundizar los aprendizajes e incidir en las necesidades de los estudiantes.

En todos los casos, los indicadores de avance en el aprendizaje en las instancias de apoyo, se traducirán en la acreditación parcial de la asignatura.

9. BIBLIOGRAFÍA

Alvarado, Rodríguez & Tobelem (1981) *Grafeim, teoría y práctica de un taller de escritura*. Al-talena Editores.

Bombini, G (2008) La lectura como política educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*. N° 46.

Chartier, R. y otros. (1999) *Cultura escrita, literatura e historia: conversaciones con Roger Chartier*. México. FCE

De Pablos, J. (2000) *Las tecnologías de la información y la comunicación: un punto de vista educativo*. Disponible en: <http://www.ucm.es/info/multidoc/multidoc/revista/num8/jpablos.html>

Dib, J. Ricardo, J, Rosas, M., Rodríguez, M.E. (2007) Diseño SB. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. Disponible en: <http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/escuelasecundaria.pdf>

Diseño Ciclo Básico Prácticas del Lenguaje (2014) Ministerio de Educación de la Provincia de Tucumán.

Diseño Ciclo Orientado en Ciencias Sociales (). Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba

Diseño Curricular para la Educación Secundaria (2007) Gobierno de la Provincia de Buenos Aires, 2° año SB.

Hernández, M. & Quintero Gallego, A. (2011) *Comprensión y composición escrita*. Madrid. Edit. Síntesis, 49-80.

Huergo, J. (2010) Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=97jLlAIT9j8>

Huergo, J. (2007) *Los medios y tecnologías en educación*. Disponible en : www.me.gov.ar/curri-form/publica/medios_tecnologias_huergo.pdf

Lavob, W. (1983) *Modelos sociolingüísticos*. Ediciones Cátedra.

Lerner D. (1996) Es posible leer en la escuela. *Revista Lectura y vida*. N° 1, 17-24.

Lerner D. (2001). *Leer y escribir en la escuela, lo real, lo posible y lo necesario*. México. FCE

Ley de Educación 26206 (2006) Ministerio de Educación de la Nación *Ley Provincial de Educación N°8391 (2009- 2010)* San Miguel de Tucumán. Argentina

MARCOS DE REFERENCIA Educación Secundaria *Orientada Bachiller en Economía y Administración*, Aprobado por Res. CFE N° 142/11.

MARCOS DE REFERENCIA Educación Secundaria *Orientada Bachiller en Comunicación*, Aprobado por Res. CFE N° 142/11.

MARCOS DE REFERENCIA Educación Secundaria *Orientada Bachiller en Ciencias Naturales*, Aprobado por Res. CFE N° 142/11.

MARCOS DE REFERENCIA Educación Secundaria *Orientada Bachiller en Ciencias Sociales*, Aprobado por Res. CFE N° 142/11.

MARCOS DE REFERENCIA Educación Secundaria *Orientada Bachiller en Lenguas* Aprobado por Res. CFE N° 142/11.

MARCOS DE REFERENCIA Educación Secundaria *Orientada Bachiller en Artes*, Aprobado por Res. CFE N° 142/11.

MARCOS DE REFERENCIA Educación Secundaria *Orientada Bachiller en Educación Física*, Aprobado por Res. CFE N° 142/11.

MARCOS DE REFERENCIA Educación Secundaria *Orientada Bachiller en Informática*, Resolución CFE N° 190/12.

MARCOS DE REFERENCIA Educación Secundaria *Orientada Bachiller en Agro y ambiente/ Agrario*, Resolución CFE N° 190/12.

MARCOS DE REFERENCIA Educación Secundaria *Orientada Bachiller en Turismo Anexo* - Resolución CFE N° 156/11.

NAP, *Lengua y Literatura Campo de Formación General Ciclo Orientado Educación Secundaria* (2012) Ministerio de Educación de la Nación.

Pètit, M. (1999) Agradecimientos y Primera jornada. Las dos vertientes de la lectura. *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México, FCE, 11-12 y 13-59.

Pètit, M. (2004) *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. Venezuela. Fondo de Cultura Económica, Espacios para la lectura.

Requejo, I. (1997) *Lingüística social y educación emancipadora: abordajes interdisciplinarios*. Tucumán: Cerpacu. UNT.

Resolución CFE N° 93/09 (2009) *Anexo: Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la Educación Secundaria Obligatoria*. Ministerio de Educación de la Nación.

Resolución CFE N° 8409 (2009) Anexo I: Lineamientos políticos y estratégicos de la Educación Secundaria Obligatoria. Ministerio de Educación de la Nación.

Rockwell, E. (2001) La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares. *Educação e Pesquisa*. São Paulo. V.27, n.1, 11-26

Trigo Cutiño, J.M (1998) *Desarrollo de la oralidad en la educación secundaria*. Universidad de Sevilla.

Vilá, M & Santasusana (2011) *Seis criterios para enseñar lengua oral en la educación obligatoria*. Universidad de Barcelona.

Villalobos, J. (1995) La alfabetización: un enfoque social. *Revista Lectura y Vida*. N° 4, 37- 40.

Ong, W. (1987). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México: Fondo de Cultura Económica.

DISEÑO CURRICULAR LENGUA Y LITERATURA

CICLO BÁSICO Y CICLO ORIENTADO CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL

Tucumán, Octubre de 2015

Resolución Ministerial N° 0077/5 (MEd) Bachiller con Orientación en Comunicación. Número expediente validez nacional 15058/15.

Resolución Ministerial N° 0078/5 (MEd) Bachiller con Orientación en Educación Física. Número expediente validez nacional 15021/15.

Resolución Ministerial N° 0079/5 (MEd) Bachiller con Orientación en Ciencias Naturales. Número expediente validez nacional 15043/15.

Resolución Ministerial N° 0080/5 (MEd) Bachiller con Orientación en Agro y Ambiente. Número expediente validez nacional 15892/15.

Resolución Ministerial N° 0081/5 (MEd) Bachiller con Orientación en Informática. Número expediente validez nacional 15781/15.

Resolución Ministerial N° 0082/5 (MEd) Bachiller con Orientación en Economía y Administración. Número expediente validez nacional 15057/15.

Resolución Ministerial N° 0083/5 (MEd) Bachiller con Orientación en Ciencias Sociales. Número expediente validez nacional 15112/15.

Resolución Ministerial N° 0084/5 (MEd) Bachiller con Orientación en Arte-Música, Bachiller con Orientación en Artes Visuales, Bachiller con Orientación en Arte- Danza, y Bachiller con Orientación en Arte-Audio Visuales. Número expediente validez nacional 15138/15.

Resolución Ministerial N° 0085/5 (MEd) Bachiller con Orientación en Lenguas. Número expediente validez nacional 15784/15.

Resolución Ministerial N° 0086/5 (MEd) Bachiller con Orientación en Turismo. Número expediente validez nacional 15893/15.

Resolución Ministerial N° 951/5 (MEd) Bachiller Especializado en Artes.

**Dirección de
EDUCACIÓN SECUNDARIA**

**Ministerio de
EDUCACIÓN**



DISEÑO CURRICULAR LENGUA Y LITERATURA

CICLO BÁSICO Y CICLO ORIENTADO
CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL

Tucumán, Octubre de 2015