

## 1. LENGUA Y LITERATURA

### 1. Presentación

En tanto matriz constitutiva de la identidad individual y social<sup>1</sup>, el lenguaje permite que nos “hagamos” sujetos individuales –diferenciándonos de nuestros interlocutores- (Raiter y Zullo, 2005), al tiempo que es también por medio del lenguaje que nos “hacemos” miembros del grupo y participantes de la comunidad. Somos seres *de y por* el lenguaje, a través del cual “tenemos conciencia de nuestro yo; revisitamos nuestra historia personal, la de nuestro grupo y la de otros en un amplio arco temporal; imaginamos posibles devenires y mundos alternativos” (Argentina. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación, 2009 c).

El lenguaje es actividad humana que media todas las demás y, en este sentido, medio privilegiado de conocimiento de la realidad social y natural y de interacción con ella. Son precisamente estas prácticas *de y con* el lenguaje –a través de las cuales el sujeto significa el mundo, lo aprehende y se vincula con los demás- las que han de constituir el objeto de enseñanza-aprendizaje de nuestra disciplina, ya que son ellas las que contextualizan los procesos de comprensión y producción, estableciendo ciertas dinámicas, convenciones sociales y pautas de interacción e inscribiendo determinadas marcas en los textos que circulan en cada una de ellas. Por ello, en la escuela, la mera *instrucción lingüística* –que sólo provee un saber declarativo acerca de las unidades y reglas de funcionamiento de la lengua- no alcanza para satisfacer el propósito de favorecer la constitución plena de sujetos hablantes. Las prácticas sociales y culturales *de/con* lenguaje sólo se aprenden mediante la participación en continuas y diversas situaciones de oralidad, lectura y escritura, contextualizadas y con sentido personal y social para los estudiantes.

En consecuencia, los diferentes modos de leer, interpretar, difundir, compartir y escribir los textos y las diversas maneras de participar en los intercambios orales propios de los distintos ámbitos (personal, familiar, social, académico, laboral, etc.) constituyen la referencia principal para determinar y articular los contenidos curriculares para esta disciplina en la presente propuesta. Bajo esta premisa, el aprendizaje de la lengua (el sistema, sus unidades y las posibles combinatorias), abordado desde una perspectiva reflexiva, se plantea como un medio para una progresiva y cada vez más adecuada respuesta a las necesidades de la lectura, la escritura y la oralidad según los contextos propios de cada práctica del lenguaje. La apropiación de los saberes disciplinares (sobre la lengua, sobre la norma, sobre los textos y los contextos) no constituye pre-requisito para su “puesta en funcionamiento” en prácticas de lenguaje concretas, sino que la construcción se va generando a partir de la reflexión sobre lo que se dice, se escucha, se lee y se escribe y sobre cómo se lo hace. Éste es el sentido desde el cual se plantea la reflexión sistemática sobre las relaciones entre el lenguaje, la lengua y los textos: como herramientas de las que es necesario apropiarse –mediante la acción reflexiva- para interpretar y decir (oralmente y por escrito) a otros. Este enfoque tiene una incidencia decisiva en los procesos de selección de contenidos, en la propuesta didáctica y en la gestión de la clase.

La Literatura constituye, en el campo disciplinar, un dominio autónomo y específico. Si bien su materialidad es el lenguaje, no puede ser considerada, únicamente, como una más de sus realizaciones. Como afirma Colomer (2001, p. 4): “las formas de representación de la realidad presentes en la literatura –en todas las variedades a las que ha dado lugar (...) proyectan una nueva luz que reinterpreta para el lector la forma habitual de entender el mundo. El texto literario ostenta, así, la capacidad de reconfigurar la actividad humana y ofrece instrumentos para comprenderla”. En consecuencia, la diversidad de soportes de lo literario debe tener una presencia fuerte en la escuela secundaria ya que su frecuentación no sólo enriquece el horizonte cultural de los estudiantes, sino que amplía los universos de significación desde los cuales leer la propia historia, la de la comunidad, la del tiempo-espacio que cada estudiante habita, pero

---

<sup>1</sup> Esta concepción del lenguaje es la que sustenta la propuesta curricular de la Jurisdicción Córdoba para este ámbito disciplinar desde el Nivel Inicial hasta la Educación Secundaria. Del mismo modo, también se retoman en esta presentación los fundamentos que dan sentido a los procesos de enseñanza y aprendizaje de la Lengua y la Literatura a lo largo de toda la escolaridad, en el marco de la continuidad pedagógica y del continuum que constituyen las trayectorias escolares de los estudiantes.

también el que poblaron otros, antes y en muy diversos territorios. Por otra parte, en una etapa decisiva de constitución de la identidad personal y social, la literatura viene a hacer su aporte con diversas maneras y modelos “para comprender y representar la vida interior, la de los afectos, de las ideas, de los ideales, de las proyecciones fantásticas, y, también, modelos para representarnos nuestro pasado, el de nuestra gente y el de los pueblos, la historia” (Cesarini y Federicis, 1988, en Colomer, 2001, p.4).

En síntesis, la presente propuesta curricular pretende orientar la acción de enseñanza en el ámbito de la disciplina Lengua y Literatura hacia:

- La ampliación de las posibilidades de conocimiento e interpretación del mundo, de enriquecimiento personal y de acción social y comunicativa de los estudiantes.
- El acceso de los adolescentes y jóvenes a la Lengua y la Literatura como bienes culturales.
- La formación de *lectores literarios* con repertorios de lectura cada vez más ricos, y capaces de establecer vínculos de sentido entre la literatura y otras manifestaciones artísticas en tanto voces de las culturas.
- La organización de los contenidos en actividades personalmente significativas y socialmente relevantes que contribuyan a la formación de los estudiantes como ciudadanos participativos y críticos.
- El diseño de propuestas tendientes a promover la participación de los estudiantes en prácticas de oralidad, lectura y escritura diversas, cada vez más complejas y desafiantes.
- Un trabajo sistemático en vistas al desarrollo de capacidades que permitan a los estudiantes interactuar oralmente, leer con diferentes propósitos, enriquecer sus procesos de interpretación, escribir respondiendo a distintas intencionalidades personales y sociales.
- La construcción de estrategias de reflexión sobre los procesos de interpretación y producción como aportes al logro y consolidación de los estudiantes como lectores y escritores autónomos.

La concepción acerca de los contenidos desde la cual éstos han sido seleccionados y enunciados, corresponde a su consideración como saberes a aprender y enseñar, que incluyen conceptos, ideas, valores, normas, actitudes, habilidades, destrezas, procedimientos. Su selección y organización contempla el progresivo desarrollo de las capacidades expresivas y comunicativas en el ámbito de la oralidad y la escritura y, por otra parte, la complejización de las posibilidades de reflexión metalingüística y metacognitiva de los estudiantes. Sólo a los fines de su enunciación, se los presenta agrupados según ejes organizadores, que guardan estrecha relación con aquéllos propuestos desde los *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios* (Argentina, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2006):

- **Comprensión y producción oral**
- **Lectura y producción escrita**
- **Literatura**
- **Reflexión sobre la lengua (sistema, norma y uso) y los textos.**

Se pretende que los contenidos de los diferentes ejes puedan asociarse en el diseño de situaciones de enseñanza y aprendizaje que articulen las experiencias de oralidad, lectura y escritura -en tanto prácticas complementarias- a modo de proyectos y/o itinerarios.

Si bien en las orientaciones didácticas se formulan recomendaciones a tener en cuenta para la secuenciación de los aprendizajes, será el diagnóstico de las características y potencialidades del grupo el que efectivamente ayudará al docente a operar procesos de selección, priorización, secuenciación y adecuación.

## 2. Objetivos

Los objetivos se formulan teniendo en cuenta los aprendizajes esperados para el ciclo, en función de los núcleos prioritarios.

1ER. AÑO LENGUA Y LITERATURA	2DO. AÑO LENGUA Y LITERATURA	3ER. AÑO LENGUA Y LITERATURA
Apropiarse de prácticas de lenguaje diversas que le permitan una participación cada vez más plena en el contexto, tanto escolar como extraescolar.		
Reflexionar acerca de las incidencias del contexto en las formas de expresión.	Apropiarse de las formas de expresión que caracterizan los diferentes tipos de textos e intercambios formales.	Apropiarse de las formas de expresión que caracterizan los diferentes tipos de textos e intercambios formales, significarlas en función del contexto y reflexionar sobre sus efectos.
Ampliar y fortalecer su capacidad de expresar y compartir emociones, ideas, conocimientos y opiniones por medio de la lengua oral y escrita.		
Utilizar el lenguaje de manera cada vez más libre, personal y autónoma para reconstruir y comunicar la experiencia propia y crear mundos de ficción.		
Sostener actitudes de interés y respeto por las ideas, creencias y valores que se manifiestan en las producciones lingüísticas de los otros.		
Valorar la diversidad lingüística como una de las expresiones de la riqueza cultural de la región y del país.		
Reconocer el papel del lenguaje en la construcción del conocimiento y los valores culturales.		
Participar en diversas situaciones de escucha como interlocutor activo y participativo.		
Desarrollar su capacidad para interactuar, narrar, exponer y debatir utilizando cada vez con mayor fluidez y adecuación la lengua oral.		
Fortalecer y ampliar habilidades estratégicas para leer diversidad de textos, con diferentes propósitos.		
Sistematizar estrategias de reflexión sobre los propios procesos de aprendizaje y los del grupo, identificando y analizando logros y dificultades en la comprensión y producción.		
Ampliar sus posibilidades de participación en la cultura escrita mediante la interacción con textos de complejidad creciente con propósitos diversos.		
Fortalecer su proceso de formación como lector crítico y autónomo.		Generar proyectos personales de lectura.

Abordar proyectos de escritura (de narraciones, exposiciones, cartas y argumentaciones) atendiendo al proceso de producción y con ajuste cada vez más satisfactorio a las condiciones discursivas, textuales, gramaticales y ortográficas.	
Apropiarse de estrategias para la revisión y corrección del escrito.	
Incorporar estrategias de reflexión sobre los propios procesos de aprendizaje vinculados con la comprensión, interpretación y producción de textos.	
Incrementar y organizar su caudal léxico a partir de las situaciones de comprensión y producción de textos orales y escritos.	Sistematizar estrategias de ampliación, incorporación y organización de repertorios léxicos.
Apropiarse reflexivamente de los aspectos normativos, gramaticales y textuales inherentes a las demandas de la acción e interacción lingüística.	
	Sistematizar saberes lingüísticos y normativos a fin de disponer de ellos para el uso intencional y reflexivo del lenguaje.
Explorar con interés las diversas formas de expresión personal y manifestación cultural y artística que ofrecen las obras literarias.	
Enriquecer progresivamente sus procesos interpretativos de textos literarios a partir de sus experiencias de lectura y de la apropiación de algunos conceptos de la teoría literaria.	
	Sistematizar conceptos de teoría literaria como claves de lectura y recursos para enriquecer la interpretación.
Diversificar sus prácticas de lectura de literatura según diversos medios, soportes, escenarios y circuitos: bibliotecas, librerías, ferias de libro, recitales poéticos, medios audiovisuales, tecnologías de la información y la comunicación.	
Participar activamente en situaciones de diálogo y discusión de interpretaciones en relación con la lectura.	
Desarrollar paulatinamente criterios personales para la selección de textos literarios.	Generar y regular un itinerario personal de lectura de textos literarios completos de tradición oral y de autores regionales, nacionales y universales.
Explorar las posibilidades de uso creativo del lenguaje.	
	Apropiarse, paulatinamente, de recursos propios del discurso literario y las reglas de los géneros como herramientas de la

	escritura personal y creativa.	
Desarrollar su interés por saber más acerca de la lengua y de la literatura para conocer y comprender mejor el mundo y a sí mismos e imaginar mundos posibles.	Fortalecer su interés por saber más acerca de la lengua y de la literatura para conocer y comprender mejor el mundo y a sí mismos e imaginar mundos posibles.	Consolidar su interés por saber más acerca de la lengua y de la literatura para conocer y comprender mejor el mundo y a sí mismos e imaginar mundos posibles.
Experimentar la lectura literaria como experiencia receptiva, comunicativa y productiva.	Experimentar y valorar la lectura literaria como experiencia receptiva, comunicativa y productiva.	Comprender, valorar y fundamentar la lectura literaria como experiencia receptiva, comunicativa y productiva.
Participar en prácticas que le permitan iniciarse en el conocimiento del campo cultural de la literatura.	Inscribir a la literatura en su campo cultural, mediante la reflexión acerca del circuito de producción, circulación, legitimación y consumo.	

### 3. Aprendizajes y contenidos

Los contenidos se enuncian **a manera de aprendizajes**, en función de los núcleos prioritarios para el ciclo. En los casos en que remiten a una práctica de lenguaje que ha de sostenerse de manera continua (con las modalidades que se sugieren, más adelante, en las orientaciones metodológicas) aparecen como comunes a los tres años. En otros casos, la secuencia de complejización está dada por una variación en las estrategias involucradas, en los géneros y soportes textuales, en los grados de autonomía de trabajo, en los saberes<sup>2</sup> implicados, en los ámbitos de actuación.

EJES	1ER. AÑO LENGUA Y LITERATURA	2DO. AÑO LENGUA Y LITERATURA	3ER. AÑO LENGUA Y LITERATURA
<b>COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN ORAL</b>	Desempeño participativo en situaciones de <b>intercambio dialógico: conversaciones</b> y <b>discusiones</b> sobre temas propios del área y del mundo de la cultura.	Desempeño participativo en situaciones de <b>intercambio dialógico: conversaciones</b> y <b>discusiones</b> sobre temas propios del área, del mundo de la cultura y de la ciudadanía.	Desempeño participativo en situaciones de intercambio dialógico: <b>conversaciones</b> , <b>discusiones</b> y <b>debates</b> sobre temas polémicos diversos.

<sup>2</sup> Destacados en negrita.

	<b>Búsqueda y selección de información y opiniones</b> provenientes de diversas fuentes como soporte de la conversación y la discusión.	<b>Selección, confrontación y registro de información y opiniones</b> provenientes de diversas fuentes como soporte de la conversación y la discusión.	<b>Selección, confrontación, registro, organización y reelaboración de información y opiniones</b> provenientes de diversas fuentes como soporte de la conversación, la discusión y <b>el debate</b> .
	Discriminación de <b>tema y problema, hechos y opiniones</b> en sus intervenciones y las de los demás.	Discriminación de tema y problema, hechos, opiniones y <b>argumentos</b> en sus intervenciones y las de los demás.	Discriminación de tema y problema, hechos y opiniones, <b>argumentos válidos y no válidos</b> en sus intervenciones y las de los demás.
	Identificación de <b>sucesos, participantes, marco espacio temporal y relaciones cronológicas</b> en la narración.	Identificación de sucesos, participantes, marco espacio temporal, relaciones cronológicas y <b>lógicas (causales)</b> en la narración.	Identificación de sucesos, participantes, marco espacio temporal, relaciones cronológicas y <b>lógicas (causales, finales, opositivas)</b> en la narración.
	Escucha comprensiva y crítica de textos referidos a contenidos estudiados y a temas de interés general provenientes de diversos <b>emisores directos</b> y de <b>medios audiovisuales</b> .		Escucha comprensiva y crítica de textos referidos a contenidos estudiados y a <b>temas controversiales</b> de interés general provenientes de diversos <b>emisores directos</b> y de <b>medios audiovisuales</b> .
	Expansión de <b>narraciones</b> por inserción de <b>descripciones de lugares, objetos y personas</b> .		Expansión de <b>narraciones</b> por inserción de descripciones de lugares, objetos, personas, <b>procesos y discurso directo y diferido</b> .
	Desarrollo progresivo de <b>estrategias de control y regulación</b> de la interacción oral.		
	Organización de <b>estructura y contenido</b> en las exposiciones.	Organización de <b>estructura y contenido</b> e incorporación de <b>recursos específicos (definiciones, ejemplos, comparaciones)</b> en las exposiciones.	Organización de <b>estructura y contenido</b> e incorporación de <b>recursos específicos</b> (definiciones, ejemplos, comparaciones, <b>analogías, reformulaciones</b> ) y <b>estrategias de captación del auditorio</b> en las exposiciones orales.

	Empleo de <b>recursos paraverbales</b> (entonación, tonos de voz, volumen, ritmo) y <b>no verbales</b> (postura corporal, gestos) como refuerzo de la oralidad.	Selección estratégica y empleo de los <b>recursos paraverbales</b> (entonación, tonos de voz, volumen, ritmo) y <b>no verbales</b> (postura corporal, gestos, desplazamientos, mirada) como refuerzo de la oralidad.	Sistematización de los valores de ajuste /desajuste de los <b>recursos paraverbales</b> (entonación, tonos de voz, volumen, ritmo) y <b>no verbales</b> (postura corporal, gestos, desplazamientos, mirada) como refuerzo de la oralidad según los <b>contextos de acción e interacción comunicativa</b> .
	Formulación de <b>opiniones</b> fundadas en consulta de fuentes diversas.	Formulación de <b>opiniones y argumentos</b> fundados en consulta de fuentes diversas y elaboraciones personales.	Sistematización de <b>estrategias básicas</b> para formular <b>opiniones</b> , construir y enunciar <b>diferentes tipos de argumentos</b> y proporcionar <b>pruebas</b> a partir de consulta de fuentes diversas y elaboraciones personales.
<b>LECTURA Y PRODUCCIÓN ESCRITA</b>	Participación en situaciones de lectura de <b>textos informativos y de opinión</b> que divulguen temas específicos del área y del mundo de la cultura, en <b>diferentes soportes</b> y con <b>propósitos</b> diversos.		
	Construcción (a partir de la lectura asidua) de saberes específicos en relación con <b>géneros discursivos propios del ámbito personal</b> (cartas, mensajes en soporte papel y electrónico, notas personales, anécdotas, autobiografías) y <b>social</b> (crónicas de viajes, noticias, cartas de lectores, géneros publicitarios).	Profundización de saberes específicos en relación con <b>géneros discursivos propios del ámbito personal</b> (cartas, mensajes en soporte papel y electrónico, notas personales, anécdotas, autobiografías) y <b>social</b> (crónicas de viajes, noticias, cartas de lectores, géneros publicitarios editoriales, artículos de opinión).	Construcción (a partir de la lectura asidua) de saberes específicos en relación con géneros discursivos propios del ámbito personal, social, <b>académico</b> (notas en revistas especializadas, artículos de divulgación científica, informes, reseñas, monografías).
	Construcción de <b>estrategias de lectura</b> adecuadas al género textual y al <b>propósito de lectura</b> .		
	Apropiación gradual de <b>estrategias de inferencia</b> de significado de palabras ( <b>por familia léxica, campo semántico, cotextualización, contextualización, etimología</b> ).	Empleo autónomo de <b>estrategias de inferencia</b> de significado de palabras (por familia léxica, campo semántico, cotextualización, contextualización, etimología).	

	Reconocimiento de los <b>procedimientos específicos</b> de los diferentes tipos textuales ( <b>definiciones, reformulaciones, citas, comparaciones y ejemplos</b> ) y utilización de los mismos como claves de la construcción de sentido.	Interpretación de la <b>funcionalidad retórica de los procedimientos específicos</b> de los diferentes tipos textuales (definiciones, reformulaciones, citas, comparaciones, ejemplos, <b>analogías, polifonía, correcciones y concesiones</b> ).
	Reconocimiento de diversos <b>ámbitos y circuitos de circulación de la información y la opinión: características, agencias, agentes.</b>	Reconocimiento de diversos ámbitos y circuitos de circulación de la información y la opinión: características, agencias, agentes, <b>niveles de especialización, públicos destinatarios.</b>
	Identificación de las <b>marcas de subjetividad en los enunciados: expresiones que indican apreciaciones y valoraciones personales</b> en los textos <b>expresivos y persuasivos.</b>	Interpretación de las marcas de subjetividad en los enunciados: expresiones que indican apreciaciones y valoraciones personales, <b>modalizaciones</b> , en los textos <b>expresivos y persuasivos.</b>
	Identificación de las <b>marcas de subjetividad en los enunciados: expresiones que indican apreciaciones y valoraciones personales</b> en los textos <b>expresivos y persuasivos.</b>	Interpretación y valoración crítica de las marcas de subjetividad en los enunciados: expresiones que indican apreciaciones y valoraciones personales, modalizaciones, <b>modos de justificar las posiciones asumidas, enunciados de aserción y posibilidad</b> , en los textos <b>expresivos y persuasivos</b> (especialmente los de los <b>medios masivos</b> ).
	Identificación de <b>sucesos, participantes, marco espacio temporal y relaciones cronológicas</b> en la <b>narración</b> (relatos, crónicas, biografías).	Identificación de sucesos, participantes, marco espacio temporal, relaciones cronológicas <b>y lógicas (causales)</b> en la <b>narración</b> (relatos, crónicas, biografías).
	Lectura e interpretación de comprensiones <b>relatos biográficos y autobiográficos</b> de referentes culturales, en formatos tradicionales (diario íntimo, cartas, etc.) y virtuales (blogs, fotolog, entre otros).	Análisis crítico de <b>discursos emitidos desde los nuevos medios</b> tecnológicos, para identificar contenidos recurrentes y valores que transmiten.
	Registro de <b>información relevante</b> y elaboración de <b>resúmenes</b> aplicando procedimientos de supresión y generalización en <b>textos expositivos.</b>	Registro de <b>información relevante</b> y elaboración de <b>resúmenes</b> aplicando procedimientos de supresión, generalización y construcción en <b>textos expositivos.</b>
		Registro de <b>información relevante</b> y elaboración de <b>paráfrasis</b> aplicando procedimientos de supresión, generalización, construcción y <b>reformulación</b> en <b>textos expositivos.</b>



Reconocimiento de <b>posturas y argumentos centrales</b> en <b>textos argumentativos</b> producidos por periodistas y agentes culturales.	Reconocimiento de posturas, argumentos centrales, <b>contraargumentos y pruebas</b> en textos argumentativos producidos por periodistas, agentes culturales y <b>expertos</b> .	Reconocimiento de posturas, <b>diversos tipos de argumentos, contraargumentos, pruebas y refutaciones</b> en textos argumentativos producidos por periodistas, agentes culturales, expertos, <b>políticos, miembros de asociaciones sociales</b> .
Localización de datos por <b>búsqueda en la web</b> para ampliar información, construir pruebas y ejemplos, resolver problemas. <sup>3</sup>		
Desarrollo paulatino de <b>habilidades propias de la lectura en voz alta</b> para comunicar un texto a un auditorio.		
Exploración de estrategias apropiadas para la <b>socialización de lo comprendido e interpretado</b> .	Empleo de estrategias apropiadas para la <b>socialización de lo comprendido e interpretado</b> .	Sistematización y empleo autónomo de estrategias apropiadas para la <b>socialización de lo comprendido e interpretado</b> .
Desarrollo progresivo de habilidades de <b>monitoreo y regulación</b> de los propios procesos de comprensión.		Afianzamiento de estrategias de <b>monitoreo, verificación, regulación y autocorrección</b> de los propios procesos de comprensión.
Participación asidua en situaciones de escritura de textos –para diversos <b>destinatarios</b> y con distintos <b>propósitos comunicativos</b> - referidos a experiencias personales, temas específicos del área, del mundo de la cultura y de la vida ciudadana.		
Producción de <b>textos narrativos (relatos de experiencias y viajes, anécdotas, autobiografías)</b> atendiendo a la elección de la <b>voz narrativa</b> , la caracterización de <b>personas y personajes</b> , la organización ( <b>episodios y sucesos, marco espacio temporal; secuencia lógica y cronológica</b> ) y los procedimientos (inclusión de <b>descripciones y diálogos</b> ).	Producción de textos narrativos (relatos de experiencias y viajes, anécdotas, autobiografías, <b>biografías, noticias, reseñas históricas</b> ) atendiendo a la elección de la <b>voz narrativa</b> , la caracterización de personas y personajes, <b>épocas y ambientes</b> , la organización (episodios y sucesos, marco espacio temporal; <b>secuencia lógica y cronológica lineal y no lineal</b> ) y los procedimientos (inclusión de descripciones, <b>discursos directos e indirectos</b> ).	Producción de textos narrativos (relatos de experiencias y viajes, anécdotas, autobiografías, biografías, reseñas históricas, <b>crónicas</b> ) atendiendo a la <b>variación de las voces narrativas</b> , la caracterización de personas y personajes, épocas, ambientes y <b>culturas</b> , la organización (episodios y sucesos, marco espacio temporal; secuencia lógica y cronológica lineal y no lineal) y los procedimientos (inclusión de descripciones, discursos directos e indirectos, <b>flash back, monólogo interior</b> ).

<sup>3</sup> Articulación lectura y escritura.

	Producción de <b>cartas</b> y otros textos epistolares ( <b>mails, comentarios en blogs</b> ) del <b>ámbito social más próximo</b> con diferentes <b>propósitos: opinión, reclamo, agradecimiento</b> , atendiendo al uso de un <b>registro más formal</b> y de <b>fórmulas de apertura y cierre</b> adecuadas.	Producción de <b>cartas formales</b> (en soporte papel y digital) del <b>ámbito social extenso</b> con diferentes <b>propósitos: opinión, reclamo, agradecimiento, solicitud, refutación, descargo</b> atendiendo al uso de un registro formal y de <b>fórmulas de apertura, cierre y cortesía</b> adecuadas.
	Producción de <b>textos de opinión</b> ( <b>comentarios</b> sobre lecturas personales, películas; <b>críticas</b> de espectáculos, <b>notas periodísticas</b> sobre problemáticas de interés social), con énfasis en la <b>elección del tema/problema</b> ; la determinación y enunciación de una <b>posición personal</b> y la propuesta de <b>argumentos</b> que la sostengan; empleo de <b>palabras y expresiones que manifiesten valoraciones</b> y utilización de <b>recursos (ejemplos, testimonios, citas)</b> .	Producción de <b>textos de opinión</b> ( <b>reseñas críticas</b> sobre textos leídos, películas, espectáculos, <b>carta de lectores, editoriales, artículos de opinión</b> para la revista escolar o barrial), con énfasis en: la elección y enunciación de una posición personal, la construcción del <b>cuerpo argumentativo</b> ; la diversificación de <b>tipos de argumentos (de cantidad, calidad, de hecho, de generalización, de ejemplaridad)</b> ; el empleo de palabras y expresiones que manifiesten valoraciones y utilización de <b>recursos</b> (ejemplos, citas, <b>preguntas retóricas, concesiones, correcciones</b> ); uso de repertorio variado de <b>verbos de elocución y modalizadores</b> .
	Producción de <b>textos digitales breves</b> , sobre temáticas de interés personal y grupal (preferencias musicales, hobbies, deportes, consumos juveniles), para ser difundidos a través de mails, comentarios en blogs, foros.	Producción de <b>textos digitales más elaborados</b> - atendiendo a <b>condiciones básicas del soporte</b> - sobre temáticas de interés del grupo de pertenencia, la comunidad barrial, local, regional, para ser difundidos a través de mails, comentarios en blogs, foros.
	Desarrollo cada vez más autónomo de operaciones y estrategias inherentes a los <b>subprocesos de planificación de la escritura, textualización, revisión corrección y edición</b> <sup>4</sup> .	

<sup>4</sup> En la sección *Orientaciones metodológicas* se profundiza en estas estrategias, en directa relación con las recomendaciones vinculadas con el diseño de propuestas didácticas y la gestión de la clase.

	Desarrollo progresivo de habilidades <b>de monitoreo y regulación</b> de los propios procesos de producción escrita.	Afianzamiento de estrategias de <b>monitoreo, verificación, regulación y autocorrección</b> de los propios procesos de producción.
LITERATURA	Escucha atenta y lectura frecuente de <b>textos literarios de la tradición oral y de autores</b> regionales, nacionales y universales.	
	Disfrute personal y disposición para discutir y compartir con otros experiencias de <b>lectura literaria</b> .	
	Incorporación paulatina de <b>procedimientos del discurso literario y convenciones de los distintos géneros</b> como claves para el enriquecimiento de las posibilidades interpretativas.	
	Ampliación y enriquecimiento de las prácticas de lectura literaria mediante la frecuentación y exploración de diversos <b>soportes y circuitos de difusión y consumo</b> de literatura: revistas literarias, sitios web especializados, comunidades virtuales, bibliotecas, librerías, ferias y exposiciones.	
	Inicio de un <b>itinerario personal de lectura</b> (con la orientación del docente y otros mediadores: familia, bibliotecarios, los pares, entre otros).	Definición de <b>preferencias</b> y construcción cada vez más autónoma de <b>itinerarios personales de lectura</b> .
	Escucha, lectura e interpretación de <b>relatos tradicionales (mitos, leyendas, parábolas, cuentos) y de autor (realistas, maravillosos, de misterio, policiales)</b> .	Escucha, lectura e interpretación de <b>cuentos y novelas</b> (realistas, maravillosos, de misterio, policiales).
		Escucha, lectura e interpretación de <b>cuentos y novelas</b> (realistas, maravillosos, de misterio, policiales, <b>fantásticos, históricos, de ciencia ficción</b> ) de diferentes épocas y procedencias.
Socialización y discusión de interpretaciones y <b>juicios de apreciación y valoración</b> (dando cuenta de la apropiación progresiva de saberes sobre el <b>discurso literario y los géneros</b> ).		

Sistematización <sup>5</sup> de nociones de la teoría literaria que permiten el abordaje interpretativo de la narración literaria: <b>estructura de la narración</b> (situación inicial, conflicto y resolución); <b>sucesión lógica</b> de las acciones; índices de espacio y tiempo; <b>personajes: atributos y funciones</b> (especialmente las de héroe, ayudante, oponente en los relatos tradicionales); <b>el narrador como organizador del mundo narrado; voz narrativa</b> (1° y 3° persona); <b>discurso directo</b> de los personajes.	Especialización de nociones de la teoría literaria que permiten el abordaje interpretativo de la narración literaria: <b>personajes típicos y arquetípicos; indicios e informantes temporales; tiempo de la historia y tiempo del relato; punto de vista o perspectiva narrativa.</b>	Especialización de nociones de la teoría literaria que permiten el abordaje interpretativo de la narración literaria: el <b>género como principio de clasificación</b> de los relatos; tiempo del relato: <b>rupturas y coincidencias temporales</b> (paralelismos, alternancias, retrocesos, anticipaciones); modo narrativo <sup>6</sup> .
Escucha, lectura e interpretación de <b>poesía de tradición oral (coplas, romances)</b> y de <b>autores regionales, nacionales y universales.</b>		
Reflexión sobre los <b>recursos del lenguaje poético (figuras, juegos sonoros, versificación)</b> y sus efectos en la creación de sentidos.		
Lectura e interpretación de <b>obras de teatro.</b>		
Apropiación reflexiva de nociones de la teoría literaria que enriquezcan los procesos de interpretación de las obras de <b>género dramático: acción; conflicto; personajes: móviles e interrelaciones; parlamentos y acotaciones.</b>	Profundización de nociones de la teoría literaria que enriquezcan los procesos de interpretación del <b>discurso dramático: reglas de construcción de la acción dramática; personajes: protagonista y antagonista; rasgos permanentes y evolución; texto teatral y texto espectacular; el hecho escénico: sus agentes.</b>	
Exploración de formas no tradicionales de la expresión literaria: <b>canciones, graffitis, historieta.</b>		
Establecimiento e interpretación de relaciones entre <b>obras de diferentes géneros literarios</b> y con la música, la plástica, el cine, la televisión.	Construcción de las nociones de <b>dialogismo, polifonía, polisemia e intertextualidad</b> a partir de experiencias de interpretación de relaciones entre obras de diferentes géneros literarios y con la música, la plástica, el cine, la televisión.	

<sup>5</sup> Esto implica recuperar, integrar y resignificar los saberes previos referidos al género narrativo adquiridos en la escolaridad primaria.

<sup>6</sup> Llamamos *modo narrativo* al conjunto de decisiones en base a las cuales se define la organización del relato. Surge de la interrelación de la *distancia* (grado de proximidad entre el narrador y los hechos narrados), la *perspectiva* (ángulo desde el cual el narrador "ve" y presenta la historia) y la *voz* (primera, segunda, tercera persona).

	Escritura de <b>textos narrativos y poéticos</b> y atendiendo a consignas de invención y experimentación.		
	Creación y representación de <b>diálogos dramáticos</b> atendiendo a convenciones básicas del género.	Creación (colectiva e individual) y representación de textos que atiendan a las <b>convenciones del discurso dramático</b> .	
	Producción de textos de recomendación fundamentada de lecturas: <b>notas de recomendación, informes de lectura.</b>	Producción de textos de recomendación fundamentada de lecturas: notas de recomendación, informes de lectura, <b>reseñas.</b>	Producción de textos de recomendación fundamentada de lecturas: notas de recomendación, informes de lectura, <b>prólogos de antologías, presentaciones de obras en ferias y tertulias.</b>
<b>REFLEXIÓN SOBRE LA LENGUA (SISTEMA, NORMA Y USO) Y</b>	El reconocimiento y la valoración de las lenguas y <b>variedades lingüísticas</b> presentes en la comunidad, en los textos escritos y en los medios de comunicación audiovisuales.		
	Apropiación de las nociones de <b>dialecto</b> (geográfico y social), <b>registro</b> y <b>usos locales</b> .		Contrastación de <b>usos lingüísticos</b> (orales y escritos) propios de distintos <b>registros y dialectos</b> (geográficos y sociales).

<b>LOS TEXTOS</b>	<p>Reflexión sistemática sobre distintas unidades y relaciones gramaticales y textuales <b>en los textos narrativos</b>:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Relación entre <b>persona gramatical y tipos de narrador</b>.</li> <li>▪ Los <b>tiempos verbales propios del relato y sus correlaciones</b>: <b>pretérito perfecto simple</b> (hechos principales) y <b>pretérito imperfecto</b> (acciones secundarias o coadyuvantes), <b>presente y pretérito imperfecto</b> (presentación del marco espacio temporal y descripción de personas u objetos).</li> <li>▪ <b>Conectores temporales y causales</b>.</li> </ul>	<p>Reflexión sistemática sobre distintas unidades y relaciones gramaticales y textuales <b>en los textos narrativos</b>:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Relación entre persona gramatical y tipos de narrador.</li> <li>▪ Los <b>tiempos verbales propios del relato y sus correlaciones</b>: pretérito perfecto simple (hechos principales) y pretérito imperfecto (acciones secundarias o coadyuvantes), presente y pretérito imperfecto (presentación del marco espacio temporal y descripción de personas u objetos), <b>pretérito pluscuamperfecto</b> (hechos anteriores al tiempo del relato), <b>condicional</b> (para el futuro de los hechos del relato).</li> <li>▪ <b>Conectores</b> temporales, causales y consecutivos.</li> </ul>	<p>Reflexión sistemática sobre distintas unidades y relaciones gramaticales y textuales <b>en los textos narrativos</b>:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Los tiempos verbales propios del relato y sus correlaciones habituales, y los <b>adverbios y el modo subjuntivo para la relativización de los hechos</b>.</li> <li>▪ <b>Modos de expresar aserción y posibilidad</b>.</li> <li>▪ Los <b>adjetivos descriptivos</b> y las <b>nominalizaciones</b>.</li> <li>▪ <b>Conectores</b> temporales, causales, consecutivos y <b>condicionales</b>.</li> </ul>
	<p>Reflexión sistemática sobre distintas unidades y relaciones gramaticales y textuales <b>en los textos expositivos de divulgación</b>:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>El tiempo presente</b> (marca de atemporalidad).</li> <li>▪ Los <b>adjetivos descriptivos</b> (caracterización de objetos).</li> <li>▪ La <b>sintaxis de la frase expositiva</b>.</li> <li>▪ <b>Organizadores textuales y conectores</b>.</li> </ul>		

	<p>Reflexión sistemática sobre distintas unidades y relaciones gramaticales y textuales <b>en los textos de opinión</b>:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>▪ Uso de <b>estilo directo e indirecto</b> (o referido).</li><li>▪ Ampliación de repertorio de <b>verbos introductorios</b>.</li><li>▪ Los <b>adjetivos con matiz valorativo</b>.</li><li>▪ <b>Los verbos de opinión</b>.</li></ul>	<p>Reflexión sistemática sobre distintas unidades y relaciones gramaticales y textuales <b>en los textos de opinión</b>:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>▪ Uso de estilo directo e indirecto (o referido).</li><li>▪ Ampliación de repertorio de verbos introductorios.</li><li>▪ Los adjetivos con matiz valorativo.</li><li>▪ La <b>distinción entre aserción y posibilidad</b>.</li><li>▪ <b>Organizadores textuales y conectores causales y consecutivos</b>.</li></ul>	<p>Reflexión sistemática sobre distintas unidades y relaciones gramaticales y textuales <b>en los textos de opinión</b>:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>▪ <b>Correlaciones en el estilo indirecto</b>.</li><li>▪ Ampliación de repertorio de verbos introductorios.</li><li>▪ Los adjetivos con matiz valorativo.</li><li>▪ La distinción entre aserción y posibilidad.</li><li>▪ Organizadores textuales y <b>conectores causales y consecutivos</b>.</li></ul>
<p>Apropiación reflexiva y en función de las necesidades de comprensión y producción de textos orales y escritos de saberes sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>▪ Los <b>constituyentes oracionales</b>: sus funciones en términos de informatividad.</li><li>▪ Las <b>construcciones sustantivas, adjetivas, adverbiales y verbales</b> y sus posibles combinatorias para la construcción de oraciones.</li><li>▪ Las variaciones de sentido que producen las <b>reformulaciones</b> (cambio del orden de los elementos, sustitución de palabras o expresiones, eliminación, expansión).</li><li>▪ <b>Reglas morfosintácticas de orden, concordancia y selección</b>.</li><li>▪ El <b>sujeto expreso y el desinencial</b>, y su uso para lograr la cohesión del texto o como recurso de estilo.</li><li>▪ <b>Verbos: formas conjugadas y no conjugadas</b>; algunas formas de <b>verbos regulares e irregulares</b> en las que suele cometerse errores.</li><li>▪ <b>Correlaciones verbales</b> en las <b>construcciones condicionales</b>.</li><li>▪ Las <b>relaciones semánticas entre las palabras</b>: sinonimia, antonimia, hiperonimia, hiponimia para la ampliación del vocabulario, para inferir el significado de las palabras desconocidas; como procedimiento de cohesión y como recurso de estilo.</li><li>▪ Los <b>procedimientos de formación de palabras</b> (sufijación, prefijación, parasíntesis, composición) para la ampliación del vocabulario y para inferir el significado o la ortografía de alguna palabra.</li><li>▪ Algunos casos de <b>etimología</b> para la ampliación del vocabulario, para inferir el significado o la ortografía de alguna palabra.</li><li>▪ Las <b>clases de palabras</b>: sustantivos, adjetivos, verbos, preposiciones, adverbios, artículos y pronombres (personales, posesivos, demostrativos, enfáticos).</li></ul>			
		Disposición de saberes sobre <b>funciones sintácticas básicas y tipos de oraciones</b> (simple y compuesta) para la optimización de los procesos de revisión y corrección de textos.	
Conocimiento de la ortografía correspondiente al <b>vocabulario cotidiano y escolar</b> .			

	<p>Sistematización de normas y control de uso en relación con:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>tilde diacrítica</b> y en <b>hiato</b></li> <li>▪ <b>ortografía de parónimos homófonos</b> de uso frecuente</li> <li>▪ <b>ortografía de construcciones homófonas</b> (voy a ser- voy a hacer; va a ver – va a haber)</li> <li>▪ <b>ortografía de afijos</b> vinculados con el vocabulario especializado ( bio-, eco-, xeno-, -logía, entre otros)</li> <li>▪ <b>ortografía de verbos<sup>7</sup></b> de uso frecuente que ofrecen dificultades: ser- estar- hacer- ir-venir, entre otros</li> <li>▪ <b>ortografía de sustantivos abstractos</b> : terminaciones <i>sión/ción –ancia/encia-bilidad</i></li> <li>▪ <b>ortografía de adjetivos</b>: terminaciones <i>sor/sorio/sivo –ava/eve/evo –oso/osa –able/ible</i></li> <li>▪ <b>ortografía de adverbios y locuciones</b> de uso frecuente que ofrecen dificultad (por ejemplo, <i>quizá, tal vez, a través</i> o bien adverbios terminados en <i>mente</i>)</li> </ul>		
		<p>Sistematización de normas y control de uso en relación con: <b>tildación de palabras compuestas y pronombres interrogativos y exclamativos</b> en estilo directo e indirecto; casos especiales (<i>porque/por qué/porqué, sino/si no, demás/ de más</i>, entre otros).</p>	
	<p>Reflexión acerca de los usos correctos y del sentido de los signos de puntuación, con énfasis en:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>comas</b> (para la inclusión de complementos explicativos) paréntesis y guiones; dos puntos para introducir citas y enumeraciones. <b>comillas</b> para las citas en estilo directo.</li> <li>▪ <b>puntos suspensivos</b> (para indicar suspenso, dejar algo incompleta o cambiar de tema).</li> </ul>	<p>Reflexión acerca de los usos correctos y del sentido de los signos de puntuación, con énfasis en:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>coma</b> que separa ciertos complementos oracionales y conectores.</li> <li>▪ <b>guión</b> obligatorio en algunas palabras compuestas.</li> </ul>	<p>Reflexión acerca de los usos correctos y del sentido de los signos de puntuación, con énfasis en:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>coma</b> en la elipsis verbal.</li> <li>▪ <b>punto y coma</b> para separar componentes mayores que incluyen comas y suboraciones en oraciones compuestas.</li> <li>▪ <b>comillas</b> para señalar metalenguaje</li> <li>▪ <b>coma, rayas y paréntesis</b> para introducir incisos.</li> </ul>
		<p>Usos convencionales de algunas marcas tipográficas: negrita, cursiva, subrayado y mayúsculas sostenidas.</p>	

#### 4. Orientaciones metodológicas

Como ya se ha expresado en la *Presentación*, el objeto de enseñanza de la disciplina no es la lengua en tanto sistema ni un cúmulo de saberes *sobre* la literatura, sino las prácticas sociales y culturales de oralidad, lectura y escritura *ya que son ellas las que contextualizan los procesos de comprensión y producción, estableciendo ciertas dinámicas, convenciones*

<sup>7</sup> Véase *Ortografía de las clases de palabras* en la sección *Orientaciones metodológicas*



*sociales y pautas de interacción e inscribiendo determinadas marcas en los textos que circulan en cada una de ellas.* Por otra parte, tanto la formulación de objetivos como de contenidos ha sido realizada en términos de *aprendizajes* que los estudiantes deben construir y que, en consecuencia, el docente ha de enseñar. Conceptualizado desde esta perspectiva el *objeto disciplinar*, corresponde establecer algunas orientaciones que contribuyan con los procesos de enseñanza.

## □ Organización y secuenciación de contenidos

- El enfoque de enseñanza que se postula demanda que los contenidos de los diferentes ejes se articulen en propuestas didácticas organizadas en torno a las prácticas de lenguaje (de oralidad, lectura y escritura), entendidas como actividades comunicativas, cognitivas y reflexivas, social y culturalmente situadas.
- Si bien las prácticas de lenguaje que se proponen son, en general, comunes a los tres años de la escolaridad secundaria básica, en la formulación de contenidos se han operado procesos de continuidad y secuenciación según ciertos principios<sup>8</sup> que han de orientar también la toma de decisiones en el diseño de las situaciones de aprendizaje:
  - **El grado de autonomía en la realización de tareas de comprensión y producción** de textos orales y escritos por parte de los estudiantes, así como la progresión de su capacidad en cuanto a la reflexión metalingüística incidirá en los tiempos de trabajo, en los modos de agrupamiento y en las modalidades, énfasis e intensidad de “andamiaje” por parte del docente. Serán esos factores los que –al momento de planificar- deberá tener en cuenta el profesor cuando se trate de decidir si propondrá actividades individuales, de interacción de a pares, de pequeño o gran grupo, colectivas o de “modelaje” y o “conducción” de su parte. Del mismo modo, el tiempo previsto para la resolución de las actividades deberá estimarse en función de la complejidad de la tarea, la “novedad” de los conceptos, procedimientos o actitudes que se aborden, las condiciones de extensión, legibilidad<sup>9</sup> y lecturabilidad<sup>10</sup> de los materiales textuales (orales y/o escritos) con los que los estudiantes deben interactuar.
  - **La inclusión progresiva de géneros discursivos y tipos de textos** obedece no a una decisión azarosa o a un criterio de simple irrupción en las actividades del aula, sino a una intervención estratégica del docente. Cada texto que se ofrezca ha de plantearle al estudiante un desafío de índole cognitiva, permitiéndole construir nuevas estrategias de comprensión o fortalecer aquéllas de las cuales ya dispone. Al mismo tiempo, debe ser una nueva posibilidad de ampliar su horizonte cultural y expandir sus universos de significación, además de proveer enriquecimiento a su acervo de lecturas.
  - **La continuidad en el tratamiento de un mismo género discursivo o tipo de texto** no ha de confundirse con repetición o reiteración. Se trata de ir complejizando el abordaje mediante la focalización de procedimientos textuales cada vez más especializados, el planteo de actividades de lectura paulatinamente más demandantes, una mayor autonomía por parte del estudiante, un contenido textual o modo de organización del mismo que presenten mayor dificultad en relación con los que presentaban otros textos del mismo género o tipo que se han abordado con anterioridad. Estas recomendaciones son válidas tanto para los procesos de secuenciación entre años del ciclo como para aquéllos que han de operarse en la programación de los aprendizajes a desarrollar en el curso de un mismo año.

<sup>8</sup> Estos principios guardan estrecha relación con los criterios que se enuncian en los *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios* y contemplan variables similares.

<sup>9</sup> La *legibilidad* es el conjunto de características tipográficas y de diagramación del texto escrito que permiten leerlo y comprenderlo con facilidad.

<sup>10</sup> La *lecturabilidad* se puede definir como la **facilidad que ofrecen los textos escritos para ser comprendidos sin necesidad de realizar grandes esfuerzos**. Depende de la interacción de factores tales como la habilidad lectora de quien lee, su formación y su conocimiento del mundo, la cercanía o distancia cultural, un mayor o menor dominio de la lengua en que está escrito el texto o la familiaridad con la temática que éste aborda.

## □ La alternancia metodológica

Así como se postula que objetivos y contenidos se seleccionan y secuencian en función de procesos de continuidad y diversidad, también las propuestas de enseñanza han de plantearse en términos de **frecuentación y asiduidad**, pero también de **diversidad**:

- Podrán planificarse actividades independientes, sistemáticas o permanentes, ocasionales y también otras insertas en proyectos de diferente alcance.
  - a) Las **actividades independientes** son aquéllas que el estudiante realiza de manera cada vez más autónoma, con poca o ninguna tutela del docente; por ejemplo, situaciones de lectura individual en las que –en función de sus preferencias e intereses y también algunos criterios que se han ido construyendo en las clases- cada estudiante trabaja en un recorrido personal de lectura para seleccionar textos que se incluirán en una antología.
  - b) Las **actividades sistemáticas o permanentes** no han de ser concebidas ni planteadas como rutinas o ejercitación mecánica. Por el contrario, deben instalarse y consolidarse como espacios para el intercambio de intereses, información y opiniones; para la conversación sobre temas y problemas diversos. También podrán planificarse actividades permanentes para trabajar la vinculación de la literatura con otras manifestaciones artísticas.
  - c) Las **actividades ocasionales** se suscitan a partir de los emergentes; por ejemplo, la discusión de algún tema que interesa o preocupa al grupo de estudiantes o al profesor y que no estaba previsto abordar; una “miniclase” para abordar un objetivo de aprendizaje que el trabajo que se está realizando –por ejemplo, la revisión de un escrito o la consideración del vocabulario de un texto que se está leyendo- evidencia como susceptible de refuerzo y fortalecimiento.
  - d) Los **proyectos** constituyen formatos didácticos concebidos como instancias articuladoras de saberes y de prácticas en vistas al logro de algún producto (por ejemplo, la edición de una revista, una representación teatral, la producción de una enciclopedia temática o de un diccionario biográfico). Los proyectos surgen como respuesta a una situación problemática y son, en sí mismos, una invalorable oportunidad para la construcción o consolidación de aprendizajes vinculados con la convivencia, la interacción social, el trabajo colaborativo y cooperativo, como así también para el desarrollo del pensamiento crítico y creativo.
- Se diversificará tanto el **tiempo didáctico** (no sólo en función de la envergadura de la tarea, sino también de los “tiempos personales y ritmos de aprendizaje de los estudiantes”), como los **espacios** (el aula, otros espacios de la escuela, la biblioteca barrial, centros culturales, salas de espectáculos, etc.) y los **agrupamientos** (individual, en grupos, grupo áulico total).

## □ El aula de Lengua y Literatura organizada como un Taller de oralidad, lectura y escritura

- Se trata de privilegiar una **dinámica del trabajo áulico** en la cual:
  - las actividades se organicen en torno a los **intercambios entre los participantes**. Por ejemplo: conversaciones sobre temas específicos y diversos (con propósitos claros y variados, y no como un simple “hablar en la clase”); la discusión y el debate para tomar decisiones a partir de alguna situación problemática propia de la vida escolar o extraescolar o bien para conocer, confrontar, consensuar posturas y argumentos sobre temas controversiales; intercambio de opiniones e interpretaciones acerca de los textos; intercambio de producciones para la valoración, revisión y corrección de la producción escrita;
  - se genere un espacio propicio para la **acción colaborativa y cooperativa**. No se trata, simplemente, de plantear el “trabajo en grupo”, sino de abordar tareas o proyectos de trabajo cuya realización y eventual éxito dependen exclusivamente de un tratamiento grupal;

- se habilite la **formulación de preguntas** por parte de los estudiantes en relación con lo que comprenden o no comprenden (o creen no comprender);
  - se ofrezca a los estudiantes la oportunidad de **“poner en escena”** sus saberes, sus intereses, sus gustos y preferencias;
- Conformer en **el aula una comunidad de hablantes, lectores y escritores** favorecerá:
- que no exista un divorcio entre las prácticas escolares de oralidad, lectura y escritura y las que se desarrollan en el contexto social.
  - la profundización en el abordaje de una misma práctica a lo largo de los distintos años de la escolaridad secundaria básica.
  - el uso significativo de la palabra y la escucha atenta y respetuosa (entendidos como aprendizajes a construir y no como simples pautas de organización de la clase).
  - el abordaje de los contenidos disciplinares en el marco de proyectos comunicativos que les den sentido y permitan al estudiante apreciar la importancia y necesidad de su apropiación.
- Las **actividades** que se propongan en el taller tenderán a promover:
- la **participación asidua** en **experiencias diversas** de lectura y escritura de **diferentes géneros y tipos textuales**, en **diversos soportes** y con **diferentes propósitos de lectura** (significativos para el estudiante y socialmente relevantes).
  - la **socialización** y el **debate** de las interpretaciones.
  - la lectura y el comentario de los textos producidos por los estudiantes.
  - instancias sistemáticas y con objetivos de aprendizaje definidos destinadas a la **reelaboración de las producciones** a partir de las sugerencias del grupo y del docente.
- La dinámica del taller demanda una modalidad de **intervención docente** caracterizada por:
- el planteo de consignas que no supongan la presentación de un simple ejercicio a resolver (en la lógica aplicacionista), sino verdaderas **situaciones problemáticas para cuya resolución sea necesario desplegar las estrategias propias del habla, la escucha, la lectura y la escritura**;
  - la actuación del **profesor como mediador experto** que provoca el interés, genera la necesidad y asiste al estudiante en los procesos de interacción con los textos;
  - el desempeño de un rol participativo, mediante la **actuación como hablante-lector- escritor mediador** que habilita la interpretación y la palabra, pero que también aporta su punto de vista y sus experiencias de lectura y escritura, que abre el diálogo y además se involucra en él;
  - la **formulación de preguntas y la resignificación de las dudas** e incertidumbres como instancias de aprendizaje (sobre la lengua, sobre los textos, sobre el leer, sobre el escribir, sobre el hablar);
  - el **planteo de desafíos** y, al mismo tiempo, la **propuesta de alternativas** desde un saber-saber hacer más experto;
  - el **seguimiento pormenorizado** –y guiado por **criterios definidos- de los procesos** de los estudiantes a los que, de antemano, asume como individuales y diversos;
  - el cambio del rol del docente como mero evaluador de lo comprendido y producido por los estudiantes, hacia la figura del **coordinador que enseña**.
- **Hablar y escuchar en la clase de Lengua y Literatura**
- Será tarea de la escuela contribuir al desarrollo de nuevas herramientas que permitan la participación eficaz en situaciones comunicativas de mayor exigencia. La **oralidad necesita ser permanentemente recreada en todas sus dimensiones**, para el logro de una comunicación cada vez más adecuada y eficaz.

- Corresponde tener en cuenta que la oralidad con la que el estudiante establece sus intercambios comunicativos cotidianos es, en general, escasamente reflexiva. Es en el espacio del aula donde los estudiantes deben tener la oportunidad de **convertir a los usos orales en objeto de reflexión** para valorar su eficacia y pertinencia y explorar recursos de enriquecimiento.
- La **escucha comprensiva debe ser “educada”** en un doble sentido: en el fortalecimiento de los procedimientos lingüístico-cognitivos que implica y en la consolidación de los hábitos, actitudes y conductas que supone.
- Es indispensable la **enseñanza** intencional de la expresión oral para que los estudiantes aprendan a tomar la palabra en público, lo cual constituye una garantía para la formación de los ciudadanos; las capacidades que esto supone no se adquieren de manera espontánea, sino que requieren de una acción de enseñanza permanente, gradual y planificada.
- La oralidad es también uno de los instrumentos fundamentales para el desarrollo de los otros aprendizajes escolares. **Comprender y producir textos orales y saber intervenir en los intercambios orales de la clase es fundamental para poder obtener todos los beneficios que ofrece la escolaridad.** Para ello, es necesario superar la concepción espontaneísta de que los estudiantes aprenden por sí solos a pedir y dar información, solicitar aclaraciones, explicar su punto de vista, responder preguntas sobre conocimientos adquiridos, comprender consignas, realizar exposiciones orales. Todas estas “habilidades” –propias de las prácticas sociales de oralidad en el ámbito educativo- no se adquieren por simple exposición a la situación (*tener que exponer oralmente un tema frente a los compañeros como requisito de evaluación del espacio curricular*), ni por mera instrucción (*información acerca de técnicas para organizar y presentar una exposición oral*). En tanto prácticas, sólo se aprenden por participación; en este caso, una participación mediada por el docente.

☐ **La enseñanza sistemática de la expresión oral es fundamental para dar igualdad de oportunidades a los estudiantes.** Esto demanda, entonces, instalar prácticas en las cuales:

- se escuchen y analicen conversaciones, discusiones y debates;
- se analice la variedad y diversidad de manifestaciones que la oralidad supone;
- se trabajen las estructuras organizativas de los discursos orales;
- se configure el “perfil” (identidad, conocimientos, intereses, expectativas) de la audiencia prevista;
- se aprenda a planificar la intervención (no sólo lo que se va a decir, sino también cómo, dónde, cuándo, se lo va a decir);
- se reflexione acerca de los efectos que una determinada palabra o expresión puede producir en determinado contexto;
- se construyan criterios de escucha;
- se favorezca la experiencia y la reflexión acerca de las articulaciones de la oralidad con la lectura y la escritura;

☐ La modalidad más apropiada para llevar adelante la enseñanza sistemática de las prácticas de oralidad es, sin duda, el taller. Así como, progresivamente, se han ido organizando en la escuela los talleres literarios, los de expresión creativa, los de animación a la lectura, adjudicándoseles un tiempo-espacio específico, convendrían decisiones semejantes respecto a la oralidad. Cabría, incluso, la posibilidad de pensar en formas de agrupamiento interniveles e interciclos, en las cuales, por ejemplo, se permitiera:

- presentar exposiciones o debates frente a auditorios no tan conocidos, como el que puede resultar el propio grupo de compañeros;

- organizar mesas redondas o charlas sobre hobbies, música, costumbres juveniles, etc.;
- llevar adelante un *proyecto de radio escolar*, experiencia pedagógica particularmente potente para el desarrollo de una oralidad social, comprometida con la comunidad y atenta a las demandas y problemáticas de la construcción de ciudadanía.

Propuestas de este tipo, garantizan:

- la **experiencia del dialogismo** y sus implicancias. La incorporación del diálogo es positiva para el reconocimiento de turnos y practicar algunos de los requisitos de la interacción: decir lo pertinente; ser claro y ordenado, evitando ambigüedades; no mentir ni dar por cierto lo que no está probado; no decir más de lo que requiera la conversación.
- la **participación y convivencia**, a través de la creación de espacios donde se “diluyen” o “reducen” las distancias jerárquicas, culturales, generacionales.
- la **significatividad**: si los saberes y actividades escolares recuperan las vivencias y las inquietudes de los estudiantes, las acciones pedagógicas se tornan significativas y se produce un redimensionamiento de éstas a partir de nuevos conocimientos.
- la **funcionalidad**: si las actividades escolares arraigan en la vida cotidiana extraescolar, los estudiantes advierten que el conocimiento escolar les permite comprender lo que ocurre en su contexto inmediato. De este modo, se reduce la distancia entre la vida, el contexto y la escuela.

#### ☐ Los textos que se leen en el aula y las actividades de lectura

- Los textos que se ofrecen para la lectura no han de ser concebidos como un mero recurso para el desarrollo de ciertos contenidos disciplinares; ellos constituyen materia de formación de lectores, de modo que de su selección depende, en gran medida, la posibilidad de que los estudiantes puedan fortalecer, progresivamente, dicha formación. Se sugiere, entonces, procurar, para las prácticas de lectura, la construcción de **corpus de textos**<sup>11</sup> que ofrezcan a los estudiantes la oportunidad de recorridos lectores diversos -con propósitos de lectura diferentes- y propicien el despliegue de variadas estrategias de comprensión. Algunos criterios para organizar dichos corpus pueden ser:
  - textos de diverso género que compartan intencionalidades;
  - textos de diverso ámbito de uso (personal, social, académico) pero que aborden una misma temática;
  - textos que abordan una misma temática desde diferentes posturas, ópticas, marcos espacio-temporales;
  - textos con temáticas diversas, pero conexas.
- Si en la escuela se aborda la lectura como práctica social y cultural, los estudiantes deberán contar con la oportunidad de acceder a textos auténticos<sup>12</sup> y completos, en sus soportes originales (libros de literatura, enciclopedias, diccionarios, revistas, diarios y publicaciones periódicas, folletos, catálogos...) y no a las versiones escolares que de

<sup>11</sup> Se entiende por corpus textual un conjunto de textos seleccionados a través de uno o más criterios de homogeneidad. Dicho de otra manera, textos seleccionados que tienen algo en común (fuente: [www.ucm.es/.../INDICACIONES SOBRE LA PREPARACION FORMAL DE CORPUS.pdf](http://www.ucm.es/.../INDICACIONES SOBRE LA PREPARACION FORMAL DE CORPUS.pdf)).

<sup>12</sup> Utilizamos la expresión *textos auténticos* para distinguirlos de los *textos escolares*, contenidos en los manuales de estudio o creados *ad hoc* para la enseñanza de ciertos contenidos. Estos textos escolares constituyen *versiones* de los textos “reales” que circulan en el espacio social, “...«homogenizan» las formas discursivas y borran las convenciones textuales y gráficas presentes en los textos auténticos. La homogeneización inevitable de los textos escolares impide el acceso a los lenguajes de especialidad y a las formas retóricas de las distintas comunidades discursivas” (Tolchinsky, 2008, p.52).

ellos ofrecen los manuales. En este marco es donde cobra especial importancia el trabajo en la biblioteca y en los otros espacios y circuitos donde la escritura se hace presente. Un proyecto didáctico muy fecundo -frecuente en otros niveles de escolaridad, pero no siempre en la escuela secundaria- puede ser la construcción, en el aula, de una textoteca, con dotación de materiales aportados por los estudiantes, el docente, las familias, la comunidad, agencias y agentes del campo social, etc.

- El énfasis del trabajo áulico estará puesto en las prácticas de lectura y escritura en torno a los textos y no en el conocimiento declarativo de las tipologías textuales que se abordan. El saber *sobre* los textos deberá construirse a partir de situaciones de lectura continuas y frecuentes. Se procurará, correlativamente, que los estudiantes puedan disponer de esos saberes conceptuales como claves de lectura y –en consecuencia- emplearlos estratégicamente. De este modo, el conocimiento sobre las diversas estructuras textuales, por ejemplo, no constituye un fin en sí mismo, sino que permite disponer de un esquema orientador que guía los movimientos cognitivos en las diferentes etapas del proceso de comprensión. Lo deseable es que la apropiación conceptual sea extendida como apropiación de voces y géneros discursivos (Mortimer, 1996; Smolka, 1988, citados en García, 2004).
- Es importante que todos los docentes de Lengua y Literatura enseñen a los estudiantes a comprender los textos desde la especificidad del campo del conocimiento. Por eso es que se requiere –tal como expresan los *Núcleos de Aprendizaje Prioritarios*- la participación en situaciones de lectura de textos informativos y de opinión que divulguen temas específicos del área y del mundo de la cultura, en diferentes soportes (capítulos de libros, enciclopedias, textos en soporte electrónico, suplementos de diarios, revistas, entre otros) y con propósitos diversos (leer para informarse, para construir opinión, para hacer, para averiguar un dato, para compartir con otros lo leído, para confrontar datos y opiniones). Al momento de seleccionar textos narrativos, expositivos y argumentativos, el profesor tendrá en cuenta los temas y problemáticas inherentes al campo disciplinar, en vistas a la superación de una práctica instalada, según la cual –por ejemplo- cuando se aborda el texto expositivo solamente se recurre a materiales textuales que se manejan en otras disciplinas y áreas.
- Leer es, ante todo, una **práctica social** mediante la cual nos apropiamos de todos los contenidos y sentidos que, a lo largo de la historia de la cultura, han ido plasmándose en la escritura y que aún siguen haciéndolo. Ante la diversidad de textos que “habitan” el espacio social, la lectura aparece como una tarea permanente, multiforme, diversa. Leemos movilizados por diferentes necesidades y propósitos; diferentes son los modos de leer, distintas las estrategias lectoras que desplegamos. Éste es el escenario de la cultura letrada; escenario que la escuela y el aula de Educación Secundaria debe recrear para sus estudiantes, ciudadanos de esa sociedad y esa cultura. Así, en relación con la lectura, algunos **preconceptos y prácticas instaladas que deben ponerse en tela de juicio a fin de garantizar, para nuestros estudiantes los aprendizajes prioritarios vinculados con su formación como lectores:**
  - las funciones sociales de la lectura no pueden constituir un saber conceptual que se imparte –objeto de mera instrucción-, sino que deben *estar presentes* y resignificarse en las experiencias de lectura que se propongan en la clase.
  - a la escuela deben ingresar la diversidad de textos que circulan en el espacio social, pero no han de ser objeto de prácticas de lectura con fines puramente escolares, que -muchas veces- “van en contra” de la función social de dichos textos y de los “movimientos de lectura” que en torno a ellos se despliegan. A modo de ejemplo: los lectores se acercan a las noticias con el propósito de obtener una información general, global, para enterarse de *lo que* pasó; por lo tanto, realizan lecturas exploratorias (de titulares y copetes), selectivas (se detienen en algunas “zonas” del texto); en síntesis, leen rápido, muchas veces “por arriba” y no necesariamente todo el texto. En la escuela, sin embargo, la variedad textual **noticia** suele ser objeto de prácticas de lectura intensiva<sup>13</sup> y analítica<sup>14</sup> y parece interesar más que los estudiantes sepan *qué es una noticia y cuáles son sus partes* (conocimiento declarativo), que el hecho de que desarrollen las estrategias inherentes a las formas de lectura realmente

<sup>13</sup> Aquella que se realiza con el objeto de profundizar en un texto para obtener información de él.

<sup>14</sup> Aquella que procede a descomponer el texto en sus partes a los fines de poder realizar un procesamiento más minucioso.

implicadas y que lean noticias respondiendo a una necesidad real de hacerlo (conocimiento procedimental). Se trata de abrir el aula al espacio cultural y social y – correlativamente- convertir a éste en un aula, es decir un ámbito donde, mediante la interacción y la exploración, se aprende... en este caso, A LEER.

- corresponde evitar -como ya se ha dicho- que sea el manual el único material de lectura al que acceden los estudiantes, posibilitar la frecuentación del amplio espectro de los discursos de circulación social, favorecer el contacto con textos ricos, cada vez más complejos, pero sin abandonar la práctica de la lectura “asistida”, “acompañada” por parte del docente y de los pares (que a veces está ausente en las aulas de Educación Secundaria, por el preconceito de que los estudiantes “ya saben leer”).
- Es tarea del docente suscitar y mantener el interés por el saber que se transmite por medio de la lengua escrita. El profesor que lee *a, para* y *con* los estudiantes textos que abordan temáticas de la ciencia y la tecnología o que exponen puntos de vista sobre cuestiones polémicas, está actuando como “puente” entre el estudiante lector y nuevos conocimientos y puntos de vista que enriquecerán su capacidad lectora y ampliarán su mundo y el horizonte de sus intereses.
- Es fundamental –desde el espacio de la oralidad– dialogar con los estudiantes acerca de los temas y problemas que se abordan en los textos que se ofrecerán para la lectura. De esta manera, cuando llegue el momento de leer un texto sobre determinado tema, los estudiantes se acercarán a él con conocimientos, interrogantes e hipótesis previas que orientarán el procesamiento de la información y darán sentido al “tener que leer”.
- Cuando se proponen tareas que implican la lectura de más de un texto, es necesario ofrecer a los estudiantes pautas y procedimientos para que los puedan relacionar entre sí. La habilidad para establecer relaciones no es algo que se adquiere espontáneamente, por el solo hecho de realizar tareas que la demanden, sino que es un aprendizaje y, por lo tanto, objeto de enseñanza.
- Es necesario que los estudiantes participen en muchas y variadas situaciones que les permitan ir aprendiendo cómo se busca información, cómo se la procesa y organiza, cómo se la utiliza después de aprendida. Esto no quiere decir enseñarles “técnicas” a ser aplicadas de manera mecánica, sino ayudarlos a aprender estrategias que les permitan resolver los problemas que la comprensión de un texto plantea, problemas que nunca son idénticos, porque cada texto es diferente, y –en consecuencia- no hay “recetas” que sean válidas para todas las situaciones de lectura. El docente ha de intervenir para que, al enfrentarse a un texto, el estudiante “ponga en acción” sus conocimientos previos y, desde ellos, pueda dar cuenta de lo que ignora, de modo que pueda orientarlos a concentrarse en lo que ofrece obstáculos para la comprensión.
- Se procurará, de modo sistemático, la reflexión sobre los propios procesos de lectura. No se trata solamente de plantear de modo ocasional algunos interrogantes, del tipo *¿les costó leer el texto? ¿en qué se equivocaron? ¿por qué creen que se equivocaron?* **Se trata de incluir en la planificación de las experiencias de lectura actividades y consignas que lleven a los estudiantes a volver sobre lo leído, a las hipótesis previas y su posterior verificación, a sus fallos y aciertos.** El control de la comprensión es el más complejo de los procesos superiores, pero no se logra espontáneamente. El estudiante necesita ser enfrentado, intencionalmente, a la necesidad de revisar lo hecho y actuado; sólo así podrá ir aprendiendo a “monitorear” su recorrido lector.
- Las situaciones de lectura en voz alta que se propongan a los estudiantes deben preservar el propósito social de esta práctica: comunicar un texto a un auditorio, compartir un material escrito que los destinatarios no conocen, y no constituirse en momentos de ejercitación de la fluidez lectora. En la medida en que el estudiante tome conciencia del objetivo de la tarea que se le propone y se comprometa con él, podrá darle sentido a “tener que practicar la lectura de ese texto”.

□ **Escribir en la escuela y en el aula de Educación Secundaria**

- Enseñar a escribir en el aula de Educación Secundaria demanda, ante todo, propiciar experiencias que permitan abordar esta práctica como producción personal y social de sentido, cuyo carácter procesual no obedece a una rutina de trabajo, sino a “movimientos” a través de los cuales el discurso se va construyendo en búsqueda de su plenitud semántica y comunicativa. Para ello, será necesario:
  - planificar *situaciones de escritura* y no meros *ejercicios de redacción*. Esto supone tomar como punto de partida situaciones acordes a los intereses, posibilidades y demandas de actuación social de los estudiantes. Se escribirá con una intencionalidad comunicativa y con un propósito en cuanto al efecto que se quiere suscitar en el destinatario lector. Algunas posibilidades son las siguientes:
    - Situaciones auténticas: corresponden a contextos extraescolares verdaderos. El texto a producir “sale” del ámbito de la escuela. Por ejemplo: *escribir cartas para estudiantes de otra escuela; escribir una nota para el periódico barrial.*
    - Situaciones de discurso del ámbito escolar: corresponden a situaciones auténticas dentro del ámbito escolar. Por ejemplo: *diario de la escuela, murales, notas internas, escritos que circularán entre distintos grupos, cursos y niveles.*
    - Situaciones de ficcionalización: corresponden a contextos “inventados” que mantienen similitudes con la realidad y que llevan a los estudiantes a asumir un rol y a considerar las exigencias de una cierta situación espacio-temporal, ciertos receptores. Por ejemplo: *asumir el rol de un integrante de una agrupación ecologista que debe escribir una carta de lectores para manifestar su acuerdo/desacuerdo con ciertas conductas ambientales.*<sup>15</sup>
  - instalar de manera sistemática la reflexión acerca de los modos en que los textos a producir constituyen respuestas satisfactorias a las intencionalidades y propósitos; cómo adecuan las variedades lingüísticas y registros; cómo seleccionan, priorizan, organizan contenido, etc.
- En relación con la enseñanza de la producción de textos, y desde el principio de la alternancia metodológica, será importante que se planifiquen diferentes tipos de propuestas didácticas ya que ellas permitirán el trabajo en función de diferentes objetivos de aprendizaje:
  - **Los proyectos de escritura**: implican actividades de producción escrita de amplio alcance y gran envergadura, tanto por la variedad de producciones que suponen, como por la multiplicidad de objetivos y contenidos disciplinares que integran, la cantidad de participantes que involucran y la extensión en el tiempo que demandan. El punto de partida que les da origen es siempre una *situación* que generará una práctica de escritura o la articulación de varias: por ejemplo, un acontecimiento institucional, una fecha significativa, una problemática institucional o social. Así, a modo de respuesta a esas *situaciones* podría surgir el proyecto de organizar el acto de conmemoración de un aniversario (habrá que escribir el programa, las glosas, el discurso, las invitaciones, etc.) o una campaña de prevención o concientización (será necesario producir afiches, folletos, comunicados a los medios, cartas de lector, artículos de opinión, informes, etc.). Los proyectos de escritura pueden involucrar sólo a un grupo de estudiantes, al grupo clase, a todo un ciclo de escolaridad; a un Nivel o constituir una instancia de articulación inter-niveles. En otra línea, los proyectos pueden abordar sólo algunos contenidos disciplinares o integrar todos los que se hayan previsto para un año; involucrar sólo a la disciplina o a dos o más.
  - **Las propuestas globales de escritura** están destinadas a desarrollar la secuencia de actividades inherentes a las distintas etapas del proceso de producción escrita<sup>16</sup>. Dada su complejidad, es fundamental que el docente vaya guiando dicho proceso con consignas que ayuden a los estudiantes a poner en juego las distintas estrategias. En general, se sugiere la siguiente secuencia didáctica:

<sup>15</sup> Seguimos en esto a Otañi y Gaspar, 2001, p. 93.



- a) **Actividades destinadas a la consideración de la audiencia y particularidades de la situación comunicativa** (puede tomarse como punto de partida una situación comunicativa real, un “simulacro” cuidadosamente ideado por el docente o bien una situación problemática con implicancias comunicativas).
- b) **Actividades de planificación:** destinadas a propiciar y colaborar con la generación de ideas (búsqueda y selección de información) y su organización; a discutir las exigencias del tipo/ género textual; a definir objetivos de contenido (¿qué voy a escribir? ¿qué voy a informar?) y de procedimiento (¿cómo? ¿en qué orden?).
- c) **Actividades de apoyo a la textualización:** focalizan aspectos discursivos, textuales, gramaticales u ortográficos que necesitan ser tenidos en cuenta para la puesta en texto, la redacción. El andamiaje deberá intensificarse en relación directa con la mayor complejidad y/o novedad del tipo/género textual que se está escribiendo.
- d) **Actividades de textualización propiamente dicha:** orientan la escritura del texto, atendiendo a los planes generados en la segunda etapa y a los aportes resultantes de la tercera.
- e) **Actividades de revisión/ corrección con diferentes modalidades:** intercambio de textos, revisión colectiva modelo guiada por el docente, revisión mediante guía de autoevaluación proporcionada por el profesor (se tienen en cuenta algunos aspectos inherentes al tipo de texto y otros de orden general vinculados con la adecuación, la coherencia, la cohesión y la corrección gramatical y ortográfica). En búsqueda de la autonomía de los estudiantes en las actividades de escritura, el docente irá secuenciando las modalidades antes mencionadas, orientándolas progresivamente hacia la autoevaluación.
- f) **Actividades de edición:** se elige y/o analiza el portador. Se deciden pautas de diagramación y tipografía. Se determina la necesidad/pertinencia/ conveniencia/factibilidad de refuerzos no verbales (ilustraciones, gráficos, esquemas).
- g) **Actividades de reflexión** acerca del proceso de escritura llevado a cabo. Al respecto, se recomienda recuperar y recopilar las producciones que van logrando y registrar las reflexiones de los estudiantes sobre sus logros y dificultades.

▪ **Las actividades parciales de escritura:** se planifican para construir/fortalecer/consolidar aprendizajes focalizados en algunos contenidos disciplinares. Por ejemplo: la correlación verbal en los textos narrativos; la variación en el uso de verbos de opinión y su incidencia en el sentido y en el efecto producidos (*opino, pienso, creo, supongo, afirmo, disiento...*), el uso de convenciones tipográficas (*cursivas, negritas, subrayado...*). Estas actividades articulan contenidos del eje de la producción escrita y del de reflexión sobre la lengua y los textos.

- Los textos a los que se recurra como referentes de una determinada actividad de escritura no deben ser presentados como modelos a imitar, sino como fuentes de aprendizaje sobre los rasgos distintivos de un cierto género, del estilo del lenguaje escrito, de las particularidades en las que se concreta una determinada función social de la lengua escrita. En tanto instancia de aprendizaje, esta “lectura de escritor” debe ser orientada por el docente, quien guiará a los estudiantes en la tarea de exploración en función del logro de determinados objetivos. Cabe acotar que una fértil articulación entre la escritura y la lectura permitirá que la frecuentación de variedad de textos de un mismo género o estilo, o que abordan el mismo tema desde diferentes ópticas, mediada por la reflexión metalingüística y metatextual, constituya, para los estudiantes, la fuente más natural de saberes.
- Como bien se señala en los *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios*, “actualmente, el procesador de textos se ha convertido en un “aliado estratégico” para resolver problemas de escritura. Todas las reformulaciones (borrado, ampliación, sustitución y recolocación) que se ponen en juego durante la revisión y en el momento de edición del texto final, se resuelven mucho más fácilmente en la pantalla de una PC que en el texto manuscrito...”. Si la escuela cuenta con la posibilidad de que los estudiantes accedan a esta tecnología de la escritura, el docente podrá ofrecerles la oportunidad no sólo de aprovecharla en sus aspectos instrumentales –como herramienta auxiliar de los procesos de

<sup>16</sup> Tales etapas no se desarrollan de un modo lineal, sino recursivo. Por ejemplo, en la tarea de redacción o textualización es frecuente el “ir y venir” entre el texto que se está redactando y los planes de escritura, que –a su vez– se van reajustando permanentemente en función de nuevas decisiones o “cambios de rumbo”.

producción-, sino también de instalar espacios de reflexión acerca de las operaciones inherentes a la corrección del escrito y que el procesador de texto hace visibles. De todos modos, si no existiese disponibilidad al respecto, el profesor procurará que en la escritura manuscrita los estudiantes puedan proceder como efectivamente lo hacen las personas que escriben fuera del espacio escolar cuando tienen que “reparar” sus textos: tachando lo que se quiere eliminar, haciendo llamadas para realizar inserciones, marcando con flechas o números los desplazamientos de bloques de texto, haciendo anotaciones al margen, etc. Estas prácticas permiten recuperar una vez más para la escritura en contexto escolar las características propias de la práctica social y corresponde tenerlas presentes para no caer en ciertas “escolarizaciones” de los procedimientos de revisión y corrección que suelen demandar de los estudiantes que se reescriba varias veces el texto completo, lo cual –muchas veces– sólo provoca hastío y desmotivación respecto de la tarea. También en relación con la actividad de revisión y corrección cabe decir que difícilmente ésta tenga sentido para los estudiantes si no está previsto un lector “real” y un espacio de difusión y circulación personal y socialmente válido del texto que se está produciendo.

#### ☐ Enseñar y aprender literatura y no sobre la literatura

En este Diseño se pretende recuperar, para la Literatura, un espacio específico, autónomo y fundamental en el proceso de formación de los estudiantes. El objeto de enseñanza, en consecuencia, no lo constituirán los saberes *sobre* la literatura, sino las prácticas de lectura y de escritura literarias, consideradas desde la dimensión personal (como configuradoras de subjetividad e identidad) y sociocultural. Tal redimensionamiento del objeto supone una acción de enseñanza que garantice que tales aprendizajes sean posibles.

- Contrariamente a los enfoques de enseñanza que reducen el trabajo con la literatura en la escuela a prácticas de análisis y demandan del estudiante lector una serie de tareas destinadas a dar cuenta “sólo de los elementos intrínsecos de la obra, mientras quedan por fuera el contexto socio histórico y cultural, lo mismo que los factores individuales de los receptores (...) análisis que tienen como fin hacer resúmenes argumentales, enumeración y jerarquización de personajes, descripción de tiempos y espacios, y una que otra alusión a los elementos retóricos implicados” (Vargas Celemin, 2005, p.5), lo que este Diseño propone es que el eje de la enseñanza de la literatura en la escuela secundaria es la lectura de literatura y las prácticas de escritura que le son propias. La lectura entendida como proceso complejo, en el que cabe al lector el rol de interpelador del contenido y constructor/productor de sentidos.
- Como contrapartida de los enfoques tradicionales<sup>17</sup> o los de matriz lingüística<sup>18</sup>, se suele vincular la práctica de lectura literaria en la escuela con la noción de “leer por placer”, concepción válida, como señala Gustavo Bombini (2006), si por “placer de leer” entendemos el “acercamiento estético a los textos en el que el sujeto participa del sentido posible de una experiencia” (p. 69), pero que debiera revisarse si se la equipara con simple divertimento o comodidad. Leer literatura no es una tarea sencilla y siempre placentera (en el sentido más llano del término), leer literatura “da trabajo”, interpela, cuestiona, incomoda. En esta línea, Barthes (1977) distingue dos tipos de texto: “...**texto de placer**<sup>19</sup>: el que contenta, colma, da euforia; proviene de la cultura y está ligado a una práctica confortable de la lectura. **Texto de goce**: el que pone en estado de pérdida, desacomoda (tal vez hasta una forma de aburrimiento), hace vacilar los fundamentos históricos, culturales y psicológicos del lector, la congruencia de sus gustos, de sus valores y de sus recuerdos, pone en crisis su relación con el lenguaje” (p.25). De lo que se trata en la escuela es de recuperar el amplio campo de experiencias que supone la lectura literaria; propiciar situaciones de lectura y de escritura que planteen a los estudiantes la posibilidad de establecer un diálogo con los textos literarios, a través de tareas de interpretación y recreación.

<sup>17</sup> Centrados, en general, en los aspectos formales y/o en la práctica del análisis literario.

<sup>18</sup> Conciben a la literatura como un uso de la lengua, entre otros posibles.

<sup>19</sup> La negrita es nuestra.

- La selección de los textos constituye un “ingrediente” fundamental en el proyecto educativo de *formación del lector literario*. Se trata de construir corpus de textos potentes en cuanto a sus posibilidades de desafiar los movimientos interpretativos de los lectores. En este sentido, la elección no estará vertebrada por contenidos conceptuales (los de la teoría literaria, por ejemplo) sino por la variedad de experiencias de lectura que puedan propiciar. Al respecto, algunas sugerencias:
  - La potencia de los textos estriba, en gran medida, en su capacidad de suscitar diferentes interpretaciones, abrir las fronteras que permitan el acceso de los estudiantes a otras culturas, a otros mundos, a otras historias, a otras maneras de ser, de pensar, de “llevar la vida”. Por eso, sería conveniente revisar en qué medida colaboran con la expansión del universo de experiencias y significaciones de adolescentes y jóvenes aquellos textos que se limitan a replicar las escenas, escenarios y protagonistas del mundo juvenil. Muchas veces, bajo el pretexto de promover procesos de identificación están obturando la posibilidad (y la necesidad) de que nuestros estudiantes ensanchen su abanico de intereses, puedan mirar “otros mundos” y hacerlo “con otros ojos”. Tampoco debiéramos perder de vista la idea de que entrar en contacto con otras vidas y conocerlas constituye un modo privilegiado de revisar y comprender la propia.
  - Conviene seleccionar textos que permitan la vinculación con otros textos y también con otros discursos y lenguajes: la música, el teatro, el cine, la pintura, la historieta.
  - La selección no debiera limitarse a los autores que conforman el canon literario escolar o aquéllos que los estudiantes ya conocen y que, por lo tanto, reclaman. Una de las funciones primordiales del rol mediador del docente es la de “abrir la oferta”, atreverse a proponer otras posibilidades que plantearán, sin duda, otros recorridos de lectura.
  - Si bien han de tenerse en cuenta los autores y obras de la literatura regional, será importante que éstos “se crucen” en un diálogo fecundo con otros de diversas nacionalidades y de diferentes épocas. Tampoco ha de centrarse la selección en un género predominante, sino que ha de ofrecerse a los estudiantes la mayor diversidad posible; una diversidad en la cual también tendrán su lugar las manifestaciones de la literatura popular, tales como los cancioneros.
  - También en el campo de la selección de textos han de operar algunos de los principios de la alternancia metodológica. Así, habrán de elegirse textos de lectura obligatoria; otros, que conformarán un menú dentro del cual el estudiante podrá hacer uso de su derecho a optar. También habrá un margen para la libre elección, campo en el que el docente podrá actuar como “recomendador” o como quien sugiere espacios de búsqueda (bibliotecas, librerías, ciertas editoriales, ciertas colecciones).
- Un *lector literario* no se forma espontáneamente ni por el simple contacto con los libros. Debe *ser formado*, requiere de un largo aprendizaje en el que al profesor de literatura le cabe el rol de mediador que pone en marcha los procesos propios de la lectura literaria, que habilita el ingreso al mundo ficcional, que incentiva la búsqueda de sentidos, que suscita el diálogo entre la obra y el lector, entre el lector y la cultura.
- Las estrategias de enseñanza privilegiadas en el trayecto de formación de lectores son la apertura de espacios de diálogo e intercambio en torno a lo leído y una atenta escucha de lo que los lectores tienen para decir. Otras veces, también el silencio constituye una manera de mediar el encuentro entre el lector y el texto.
- Tal como se advierte en los *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios*, no se priorizan los saberes conceptuales del campo de la teoría literaria o de los contextos de producción de las obras, pero esto no quiere decir que tales aspectos deban ser dejados de lado. Sólo se trata de que sean considerados no como un fin en sí mismos, sino como aportes que enriquezcan la interpretación de los textos y el horizonte cultural de los estudiantes. En este sentido, el docente deberá procurar que los conceptos de la teoría literaria, del contexto de producción, de la historia de la literatura, se hagan presentes para “alumbrar” la aproximación a la obra y no como contenidos de un proceso puramente instrumental. La lectura de literatura y las prácticas de escritura creativa deben constituir una oportunidad para conocer y “desmontar” los dispositivos y mecanismos de la ficción y, de este modo, construir nuevos saberes sobre la literatura.

- Las propuestas didácticas podrán organizarse a manera de **Proyectos** (por ejemplo: leer para construir una antología; leer para seguir la trayectoria de un autor; leer para “rastrear” un mismo tema en obras de diferente género, diferente autor, diferente época; leer obras de teatro para seleccionar una que será representada o para tomarlas como fuente de inspiración para una creación teatral colectiva), **Secuencias Didácticas** (por ejemplo, para abordar la lectura e interpretación de una novela) o **Actividades permanentes** (por ejemplo, la práctica de destinar un tiempo a compartir la lectura de un texto que el docente o un estudiante ha seleccionado libremente; planteada en un espacio de encuentro, la lectura en voz alta debe recuperar su lugar en la escuela secundaria, pero resignificada en su dimensión de práctica comunitaria y convocante).
- En relación con la escritura, se recomienda:
  - Ofrecer a los estudiantes la posibilidad de participar en experiencias de escritura de invención, con el propósito de desnaturalizar su relación con el lenguaje y explorar sus posibilidades de uso estético.
  - Planificar frecuentes y variadas oportunidades para que los estudiantes produzcan textos narrativos de invención que den lugar a la resignificación de los sentidos de los textos leídos, a descubrir otro modo de ver la propia experiencia, convertir lo familiar y conocido en extraño y, a partir de ahí, “reexaminar lo obvio” (Sardi, 2005 a). En estas propuestas, la consigna juega un papel fundamental: debe funcionar como *valla* y como *trampolín que provoque la escritura y no la página en blanco* (Alvarado, 1997). Para esto, es necesario que la ficción ya aparezca en la consigna propuesta como pistas que tiene el escritor en el momento de escribir y que le dan información acerca de las reglas de la ficción (Sardi, 2005).
  - Generar experiencias frecuentes de producción de textos que pongan en juego las convenciones propias de los géneros de las obras leídas.
  - Promover la reelaboración y recreación de textos leídos.
  - Proponer actividades de escritura informativa (recensiones, reseñas, informes de lectura) y crítica (notas de recomendación, comentarios).

#### □ La reflexión sobre la lengua y los textos

- Ha de asegurarse la incorporación funcional y significativa de los saberes lingüísticos vinculados con el sistema, la norma y el uso en proyectos de oralidad, lectura y escritura situados, con propósitos “reales”, insertos en situaciones de interacción que les den sentido y no se reduzcan a instrumentalizar las capacidades lingüístico-comunicativas.
- Corresponde promover la reflexión sistemática sobre las distintas unidades y relaciones gramaticales y textuales a partir de propuestas que impliquen resolver problemas, explorar posibilidades, confrontar y evaluar modos de decir, formular hipótesis y discutirlos, analizar, generalizar, formular ejemplos y contraejemplos, comparar, clasificar, aplicar pruebas.
- Para que el proceso de reflexión contribuya realmente a un mejor conocimiento y uso del lenguaje, los contenidos no deben descontextualizarse ni quedar reducidos al enunciado de definiciones. Tales contenidos tendrán sentido y la reflexión será productiva si se incorpora a las actividades de textualización, revisión y corrección del escrito o si aparece como una herramienta que permita “sortear los obstáculos” que plantea la comprensión de un texto. Cabe tener presente que no se trata de pedirles a los estudiantes que reflexionen, sino de “enseñarles a reflexionar”, lo cual implica ayudarlos a identificar e interpretar los focos problemáticos y a explorar las posibilidades de resolución.
- La reflexión sobre el lenguaje y los textos no debe ser confundida con enseñanza ocasional y asistemática. Para que realmente haya avances en los aprendizajes, el docente deberá promover sistematizaciones frecuentes, de modo que éstas puedan operar, en tareas sucesivas, como fuente de consulta para los estudiantes.

- La interacción docente-estudiante ha de plantearse como despliegue de estrategias conjuntas para resolver un problema. Por lo tanto:
  - el punto de partida ha de ser siempre una situación problemática.
  - deben discutirse distintas alternativas de resolución del problema.
  - se procede a elaborar conclusiones parciales, de aproximación.
  - se propone la utilización del conocimiento construido en nuevas situaciones.
  - las nuevas situaciones han de plantear un conflicto cognitivo; esto es, el conocimiento que se posee resulta parcialmente suficiente para resolver la nueva situación. Esto permite nuevas búsquedas que hacen “crecer” el conocimiento.
  - el conocimiento adquirido debe propiciar no sólo el enriquecimiento de los saberes lingüísticos, sino que debe ayudar a “pensar” mejor (reorganización del psiquismo de individuo).
- Algunas actividades posibles para abordar la reflexión metalingüística:
  - Reformulación (sustituir-suprimir-expandir-recolocar).
  - Formulación de clasificaciones o generalizaciones a partir de un corpus.
  - Discusión acerca de la posibilidad de que una determinada forma de expresión (oral o escrita) se produzca en determinado contexto.
  - Contrastación del uso de una forma de expresión en distintos contextos.
  - Elección léxica según parámetros de corrección/adecuación/pertinencia/conveniencia/eficacia.
  - Trabajo con la morfología derivativa para inferir significados.
  - Paráfrasis para clarificar la comprensión (*decir lo mismo de otra manera*).
  - Escritura con restricciones (*por ejemplo: reescribir la oración empezando por...*).
- En cuanto a la adquisición del sistema ortográfico, cabe tener presente que el mismo está inserto en los procesos más generales de adquisición del lenguaje escrito, de allí que plantear su aprendizaje de manera aislada, esto es, desvinculado de los aspectos semántico-pragmáticos resulta “artificial” y poco redituable. Es importante, entonces, que las reflexiones sobre la convencionalidad ortográfica sean abordadas en relación con las estructuras léxicas, semánticas y textuales.
- La enseñanza de las reglas ortográficas es útil, siempre que surja de situaciones que den sentido a este aprendizaje, justificando su necesidad e importancia. De todos modos, su enseñanza suele abordarse desde una secuencialidad (*primero, reglas para el uso de b, v; luego para el de c, s, z, ...*) que no se condice con el carácter simultáneo e integral de las necesidades de escritura. Por ello, se recomienda explorar la posibilidad de agrupar varias dificultades ortográficas para construir *problemas ortográficos* directamente vinculados con los requerimientos del uso. Un ejemplo lo constituyen los problemas ortográficos asociados con las clases de palabras: ortografía de verbos, de adjetivos, de sustantivos abstractos, etc. que permiten abordar variedad de dificultades ortográficas “en red” e integrando aspecto sintácticos, semánticos y pragmáticos. Por ejemplo: en vez de abordar por separado las reglas ortográficas referidas a las palabras terminadas en *bilidad* (uso de la *B*) y las que corresponden a las terminaciones *anza-eza* (uso de la *Z*) y *ancia-encia* (uso de *C*), se las considerará en conjunto, en ocasión del estudio de los sustantivos abstractos, que –a su vez- derivan de verbos (confiar–confianza) o de adjetivos (inteligente, inteligencia) lo que dará oportunidad –a su vez- de detenerse en las particularidades ortográficas de las “palabras madre”.

## 5. Bibliografía

- Actis, B (2004). *Taller de lengua: de la oralidad a la lectura y a la escritura* (2da. ed). Rosario, Argentina: Homo Sapiens
- Alvarado, M. (1997). Escritura e invención en la escuela. En AA.VV. *Los CBC y la enseñanza de la lengua*. Buenos Aires: AZ editora
- Alvarado, M. (2001). Enfoques de la enseñanza de la escritura. En Alvarado, M. (comp.). *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Buenos Aires: Manantial
- Barthes, R. (1995). *El placer del texto*. México: Siglo Veintiuno Editores
- Battilana, C. y Setton, Y. (1997). La experiencia poética: lectura y escritura en la escuela. En C. Battilana y G. Bombini (eds.) *Voces de un campo problemático*. Actas del Primer Congreso Nacional de Didáctica de la lengua y la literatura. La Plata, Argentina
- Bixio, B. (2003). Pasos hacia una Didáctica sociocultural de la Lengua y la Literatura: Sociolingüística y educación, un campo tensionado. En *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. 1 (2). Barcelona: Octaedro
- Bombini, G. (1989). *La trama de los textos. Problemas de la enseñanza de la literatura*. Buenos Aires: Libros del Quirquincho
- Bombini, G. (1994). *Otras Tramas. Sobre la enseñanza de la lengua y la literatura*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens
- Bombini, G. (1997). Sujetos, literatura y curriculum. En Battilana, C. y Bombini, G. (eds.) *Voces de un campo problemático*. Actas del Primer Congreso Nacional de Didáctica de la lengua y la literatura. La Plata, Argentina
- Bombini, G. (2001). La literatura en la escuela. En Alvarado, M. (comp.). *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Buenos Aires: Manantial
- Bombini, G. (2006). *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*, Buenos Aires: Libros del Zorzal
- Bombini, G. (2008). La lectura como política pública. En *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, O.E.I. Recuperado el 3 de diciembre de 2008, de [www.rieoei.org/rie46a01.htm](http://www.rieoei.org/rie46a01.htm)
- Camps, A. (coord) (2001). *El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona, España: Graó
- Camps, A. y Milian, M. (2000). *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona, España: Anagrama
- Colomer, T. (1991). De la enseñanza de la Literatura a la educación literaria. En *CL & E: Comunicación, lenguaje y educación*, 9. 21-32
- Colomer, T. (1997). La didáctica de la literatura. En AAVV. *La educación lingüística y literaria en la etapa secundaria*. Barcelona: Horsori
- Colomer, T. (1998). *La formación del lector literario*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez
- Colomer, T. (2001). La enseñanza de la literatura como construcción de sentido. En *Lectura y vida*, 22 (1). Buenos Aires

## Diseño Curricular Educación Secundaria - Documento de Trabajo 2009-2010 - Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba

- Colomer, T. (2009). *Lecturas adolescentes*. Barcelona, España: Graó
- Coto, B. (2002). *La escritura creativa en el aula*. Barcelona, España: Graó
- Cuesta, C. (2006). *Discutir sentidos*. Buenos Aires: Libros del Zorzal
- Cuesta, C. (2002). Hacia la construcción de una nueva mirada sobre los lectores y la lectura. En *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la lengua y la literatura*, 1(1). Buenos Aires: El hacedor
- Freire, P. (1996). La importancia del acto de leer. En *Enseñar lengua y literatura en el Bachillerato. Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 15, 81-88. Barcelona, España: Graó
- Frugoni, S. (2006). *Imaginación y escritura*. Buenos Aires: Libros del Zorzal
- García, R. (2004). Cambio cognitivo y canalización semiótica. Aportes para una canalización semiótica. En *Hologramática*, 1 (1) 166- 191, Buenos Aires: F.Cs.Ss.U.N.Lomas de Zamora. Recuperado el 5 de noviembre de 2009, de [www.unlz.edu.ar/sociales/hologramatica/hologramatica1\\_pp166-191.pdf](http://www.unlz.edu.ar/sociales/hologramatica/hologramatica1_pp166-191.pdf)
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica
- Otañi, L. y Gaspar, M. (2001). Sobre la gramática. En Alvarado, M. (comp.). *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Buenos Aires: Manantial
- Peralta, L. (2002). Escuela y escritura, una dupla problemática. En *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la lengua y la literatura*, 1(1). Buenos Aires: El hacedor
- Ribas Seix, T. (1997). Evaluar en la clase de lengua: cómo el alumno gestiona su proceso de escritura. En *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 11, 53- 66 . Barcelona, España: Graó
- Raiter, A. y Zullo, J. (2005). *Sujetos de la lengua*. Buenos Aires: Gedisa
- Sardi, V. (2005 a). *Gramática y escuela: de la historia de un malentendido a una propuesta posible*. Ponencia presentada en las I Jornadas de Teoría literaria y lingüística. Buenos Aires: UNGSM
- Sardi, V. (2005 b). Escritura, narrativa e imaginación. Una aproximación a otros modos de apropiación del conocimiento. En *Monográfico Enseñar lenguas y aprender a comunicar(se) en contextos plurilingües y multiculturales*. Valencia, España: Quaderns Digitals. Recuperado el 28 de diciembre de 2009, de [www.quadernsdigitals.net/datos.../8632.html](http://www.quadernsdigitals.net/datos.../8632.html)
- Sardi, V. (2006). *Historia de la enseñanza de la lengua y la literatura. Continuidades y rupturas*. Buenos Aires: Libros del Zorzal
- Tolchinsky, L. (2008). Usar la lengua en la escuela. En *Revista Iberoamericana de Educación*, (46). 37-54. OEI. Recuperado el 23 de diciembre de 2009, de [www.rieoei.org/rie46a02.pdf](http://www.rieoei.org/rie46a02.pdf)
- Vargas Celemín, L. (2005). La enseñanza de la literatura o el regreso a Ítaca. En Vázquez Rodríguez, F. (edit.) *La didáctica de la literatura: estado de la discusión en Colombia*. Bogotá: Universidad del Valle

### Documentos:

- Argentina. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. (2006). *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Tercer Ciclo EGB /Nivel Medio. Lengua*. Buenos Aires: Autor
- Argentina, Ministerio de Educación de la Nación (2007 a). *Ciclo Básico de Educación Secundaria. Escuelas Rurales. Lengua. Cuaderno de estudio 1. Serie Horizontes*. Buenos Aires: Autor. Disponible en versión digital en [www.me.gov.ar/curriform/publicaciones.html](http://www.me.gov.ar/curriform/publicaciones.html) -

Diseño Curricular Educación Secundaria - Documento de Trabajo 2009-2010 - Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba

- Argentina, Ministerio de Educación de la Nación (2007 b). *Ciclo Básico de Educación Secundaria. Escuelas Rurales. Lengua. Cuaderno de estudio 2. Serie Horizontes*. Buenos Aires: Autor. Disponible en versión digital en [www.me.gov.ar/curriform/publicaciones.html](http://www.me.gov.ar/curriform/publicaciones.html) -
- Argentina, Ministerio de Educación de la Nación (2007 c). *Ciclo Básico de Educación Secundaria. Escuelas Rurales. Lengua. Cuaderno de estudio 3. Serie Horizontes*. Buenos Aires: Autor. Disponible en versión digital en [www.me.gov.ar/curriform/publicaciones.html](http://www.me.gov.ar/curriform/publicaciones.html) -
- Argentina, Ministerio de Educación de la Nación (2009 a). *Cuaderno para el docente. Lengua. Serie Horizontes*. Buenos Aires: Autor. Disponible en versión digital en [www.me.gov.ar/curriform/publicaciones.html](http://www.me.gov.ar/curriform/publicaciones.html) -
- Argentina, Ministerio de Educación de la Nación (2009 b). *Articulación Ciclo Básico y Ciclo Orientado del Nivel Secundario. Cuaderno para docentes y alumnos*. Buenos Aires: Autor
- Argentina. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación. Dirección Nacional de Gestión Curricular (2009 c). *Lengua*. Buenos Aires: autor. Recuperado de [www.me.gov.ar/curriform/lengua.html](http://www.me.gov.ar/curriform/lengua.html)
- Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. Dirección General de Educación. (2009). *Diseño Curricular. Prácticas del Lenguaje*. La Plata, Buenos Aires: Autor
- Gobierno de la Provincia de Córdoba. Ministerio de Educación y Cultura. Dirección de Planificación y Estrategias Educativas (1997). *Ciclo Básico Unificado: C.B.U. Propuesta Curricular*. Córdoba, Argentina: Autor
- Gobierno de la provincia de Entre Ríos. Consejo General de Educación. Dirección de Educación Secundaria (2009). *Lineamientos Preliminares para el Diseño Curricular del Ciclo Básico Común de la Escuela Secundaria de Entre Ríos*. Paraná, Entre Ríos: Autor. Recuperado el 17 de enero de 2010, [www.docentesenterrerianos.com/.../2009/.../lineamientos-secundaria-ultima-version.doc](http://www.docentesenterrerianos.com/.../2009/.../lineamientos-secundaria-ultima-version.doc) -
- Gobierno de la provincia de La Pampa. Ministerio de Cultura y Educación. Subsecretaría de Coordinación. Dirección General de Planeamiento, Evaluación y Control de Gestión (2009). *Materiales Curriculares. Educación Secundaria Ciclo Básico. Versión Preliminar*. Santa Rosa, La Pampa: Autor. Recuperado el 17 de enero de 2010, de [www.lapampa.edu.ar/MaterialesCurriculares/.../CicloBasicoOrientado/MCE\\_MC2009\\_Taller\\_OyEA\\_1vPreliminar.pdf](http://www.lapampa.edu.ar/MaterialesCurriculares/.../CicloBasicoOrientado/MCE_MC2009_Taller_OyEA_1vPreliminar.pdf) -
- México. Secretaría de Educación Pública. (2006). *Reforma de la Educación Secundaria. Fundamentación Curricular. Español*. México: Autor