

PRÁCTICAS DEL LENGUAJE

2º AÑO (SB)



ÍNDICE

1. La enseñanza de las prácticas del lenguaje en la SB.....	353
1.1. Por qué hablar de prácticas del lenguaje y no de lengua	354
1.2. ¿Quién enseña a usar el lenguaje?.....	355
1.3. ¿Qué se entiende por práctica del lenguaje?.....	356
2. Propósitos para la enseñanza de las prácticas del lenguaje para SB.....	356
3. Orientaciones didácticas	357
3.1. El uso del tiempo didáctico en la enseñanza de las prácticas del lenguaje.....	357
3.2. Las prácticas del lenguaje en tanto prácticas de lectura, escritura y oralidad.....	358
3.3. Orientaciones para la enseñanza de la gramática	361
3.4. Orientaciones para el tratamiento de la ortografía	362
4. Organización de los contenidos	363
4.1. La organización de las prácticas del lenguaje en ámbitos	363
5. La progresión de las prácticas del lenguaje en relación con los ejes.....	367
6. Expectativas de logro para 2º año.....	368
6.1. Criterios y orientaciones para la evaluación.....	372
7. Contenidos de prácticas del lenguaje para 2º año por eje	375
7.1. Prácticas del lenguaje a enseñar en el eje de literatura	377
7.2. Prácticas del lenguaje a enseñar en el eje de estudio	382
7.3. Prácticas del lenguaje a enseñar en el eje de la formación ciudadana.....	388
8. Anexo de sugerencias de obras literarias.....	393
9. Bibliografía.....	396

LA ENSEÑANZA DE LAS PRÁCTICAS DEL LENGUAJE EN LA SB

Las **prácticas del lenguaje** constituyen el **objeto de enseñanza de esta materia**. Este cambio de perspectiva respecto de otros diseños curriculares implica poner de relieve ciertas concepciones acerca de la **didáctica del área**, entre las que destacamos:

- el modo en que se entiende la construcción de los saberes en esta materia: las prácticas del lenguaje ponen en juego acciones comunicativas, donde hacer –es decir, actuar en intercambios comunicativos orales y escritos– presupone una competencia comunicativa –un saber hacer, un poder hacer–. Pero, no a la inversa: no hay “un saber” anterior al uso de la lengua que lo garantice. Aunque sí se podría plantear que a medida que se la usa, ese saber se va construyendo en una reflexión constante sobre aquello que se dice, lee, escribe, escucha.
- el modo en que se concibe al objeto de conocimiento a ser enseñado: confeccionar y llevar adelante propuestas áulicas enmarcadas en las prácticas del lenguaje supone abordarlo de una manera integral, es decir, sin fragmentar el uso en unidades menores –ya sea textuales, oracionales, léxicas–, sino preservando a éste como objeto. Esto supone, por un lado, revisar aquellas prácticas de enseñanza centradas fundamentalmente en la descripción de aspectos formales y estructurales de la lengua, difícilmente significativas para los alumnos/as y desvinculadas de los contextos reales donde esos aspectos efectivamente se usan.

El hecho de poner el foco en las prácticas del lenguaje tomándolas como objeto de enseñanza, permite también repensar algunas cuestiones en torno a las dificultades áulicas que se presentaron a partir de lo que se entendió por “enfoque comunicativo”. Si bien las propuestas de enseñanza, derivadas en mayor o menor medida de este enfoque, lograron en muchos casos replantear y ubicar el objeto de enseñanza en contextos reales de uso, en gran cantidad de oportunidades –quizás por ciertas distorsiones interpretativas– el modo en que fueron leídas y llevadas al aula dio lugar a otros recortes y concepciones que terminaron por desarticular el lenguaje en unidades no menos arbitrarias o bien a un tratamiento poco reflexivo de su uso.

Por ejemplo, una de las cuestiones que suscitó una serie importante de inconvenientes es que la didáctica del área tuviera que pensarse en el marco de una propuesta curricular que presentaba por separado la lengua oral, la lengua escrita, la lectura y la escritura. Esto tendió a que el diseño de actividades áulicas se encaminara hacia una pérdida de la concepción integral del lenguaje, o mejor dicho, hacia una recuperación parcial en relación con las propuestas estructurales donde esta concepción integral estuvo definitivamente desarticulada.

Otro de los puntos que ha tenido un protagonismo más o menos problemático durante los últimos años es el tratamiento de la gramática. Su enseñanza, en el marco de las concepciones estructuralistas, no parecía ofrecer mayores inconvenientes; con el supuesto de que “analizar oraciones ayuda a pensar, escribir y conocer mejor la estructura del idioma”. Durante un largo período no se puso en duda que la función del docente del área era enseñar el sistema de la lengua y la relación que se establece entre los elementos que lo componen.

Desde hace algunos años, el desplazamiento de la gramática oracional a la gramática textual, fue de gran ayuda para pensarla a partir de unidades menos abstractas y teóricas y para comenzar a abordar algunas cuestiones relacionadas con el uso. Sin embargo, no logró formar verdaderos usuarios del lenguaje; es decir, alumnos/as capaces de usar el lenguaje y a la vez reflexionar sobre el uso para construir conocimientos en torno a él.

Asimismo, las teorías tradicionales de la comunicación, que se limitan a afirmar que el receptor recibe un mensaje que fue enviado por el emisor, tampoco lograron dar respuestas a la enseñanza. El con-

cepto de competencia comunicativa forjado en el marco de las teorías transmisivas de la comunicación, fue exportado a las teorías constructivistas, generando ciertas contradicciones: la competencia para comunicarse, ¿Es algo general (social) o particular (de un sujeto)? ¿Es algo que se adquiere o que se construye (aprende)?

Como puede constatarse, la comunicación no es sólo el simple acto de hablar, escuchar, leer y escribir, aunque supone todo esto: estas simplificaciones condujeron a un tratamiento, por lo menos superficial, de la comunicación humana y a un abandono de la enseñanza de las complejidades del lenguaje, en función de la reproducción escolar de acciones que los chicos ya llevaban a cabo fuera de la escuela.

Por ello, en este diseño curricular no hay divisiones entre lengua oral, lengua escrita, lectura ni escritura de manera tajante ya que, en el uso, todas estas dimensiones se encuentran, en mayor o menor medida, siempre relacionadas y dependen unas de otras.

El **desafío de la escuela** será **formar** a todos los/las ciudadanos/as como **sujetos de las prácticas sociales del lenguaje** entendiendo que el aprendizaje de la lengua tiene sentido en la medida en que esté incluido en el proceso de apropiación de esas prácticas.

En este proceso, se destacan algunos **criterios fundamentales con los que se espera que se aborden los contenidos de la materia** –es decir, las **prácticas del lenguaje**–:

- **la continuidad pedagógica:** es necesario ejercer las prácticas de lectura, escritura e intercambio oral en forma sostenida;
- **la diversidad:** sólo es posible apropiarse de las prácticas participando en diversas situaciones, con diferentes propósitos comunicativos, en relación con distintos interlocutores, abordando diversos géneros discursivos, asumiendo distintas posiciones, entre otras condiciones de comunicación;
- **la alternancia metodológica:** también debe haber diversidad en las propuestas de enseñanza, tanto en cuanto a la utilización del tiempo didáctico (trabajo en proyectos, actividades permanentes y actividades independientes– sistemáticas y ocasionales), como en la modalidad de organización (mayor o menor intervención del docente, trabajos individuales, en pequeños grupos y de grupo áulico total, tareas obligatorias y optativas, etcétera);
- **la creación de un ambiente de trabajo cooperativo:** es necesario que todos los alumnos/as se sientan convocados a intervenir, autorizados a expresar sus ideas, interesados en escuchar las ideas de los demás y en poder confrontarlas con confianza, para ejercer la palabra asumiendo los riesgos de equivocarse, sabiendo que el error forma parte del aprendizaje, contando con la orientación del docente, la colaboración de sus compañeros y haciéndose cargo de la responsabilidad de hacer su aporte al trabajo grupal.

POR QUÉ HABLAR DE PRÁCTICAS DEL LENGUAJE Y NO DE LENGUA

“No experimentamos el lenguaje en el aislamiento, si lo hiciéramos no lo reconoceríamos como lenguaje”.

M.A.K. Halliday, *El lenguaje como semiótica social*

Como se sabe, cuando Ferdinand de Saussure, influido por el interés de crear un objeto de estudio para la ciencia a la que llamaría **lingüística**, decidió estudiar la **lengua**, lo hizo mediante una operación de recorte dentro del **lenguaje**:

“El lenguaje –explicaba en su conocido **Curso de lingüística general**– es multiforme y heteróclito; a caballo entre diferentes dominios, a la vez físico, fisiológico y psíquico, pertenece además al dominio individual y al dominio social; no se deja clasificar en ninguna categoría de los hechos humanos, porque no se sabe cómo desembrollar su unidad”¹.

La complejidad que tienen los hechos del lenguaje –que, en principio, se presentó como una dificultad para convertirlo en el objeto de estudio de una ciencia propia– fue sustituida por un objeto que si bien forma parte del lenguaje, constituye sólo su parte homogénea, psíquica, convencional, general: la lengua.

Durante años se asumió que este objeto de estudio –la lengua–, entendido meramente como un sistema de signos, debía ser también un objeto de enseñanza en los diversos niveles de la educación formal. Esto llevó a que, además de perder el sentido del objeto, la enseñanza del sistema de la lengua no lograra producir saberes genuinos, utilizables, profundos, y pertinentes acerca del lenguaje.

La enseñanza de esa unidad desvinculada del uso, clasificable y abstracta llamada lengua, descansó en una serie de simplificaciones –de lo más variadas y profundas–, ordenamientos y descontextualizaciones que obedecían más a la lógica de la ciencia que a la comprensión de la naturaleza de la comunicación humana.

Las investigaciones lingüísticas posteriores a las de Saussure –sobre todo las de índole pragmática– terminaron no sólo orientándose nuevamente hacia esa dimensión “heteróclita” y “multiforme” que constituye el uso lingüístico, sino que prestaron una especial atención a sus complejidades, incluso aquellas que condujeron a las ciencias del lenguaje a abordar interdisciplinariamente su objeto.

Llamar a esta materia **Prácticas del Lenguaje** supone, entonces, superar una distinción que, llevada a cabo con fines del estudio científico disciplinar, dio lugar a la enseñanza sólo de categorías ideales y homogéneas. Estas categorías terminaron por construir una visión parcial y errónea de lo que significa un lenguaje: se entiende en este diseño que **lenguaje y lengua son inseparables**.

El lenguaje opera con el sistema de la lengua pero no se agota en él; está constituido por una variedad de aspectos vinculados con las necesidades del pensamiento humano y con las necesidades de la vida social: participar de la vida ciudadana, satisfacer necesidades materiales, regular el comportamiento de los demás, identificar y manifestar la identidad de los participantes de los intercambios comunicativos, comunicar saberes, crear un mundo propio.

Todas estas cuestiones se manifiestan, de una u otra manera, en la estructura de la lengua, ya que en cada lengua natural es posible encontrar una manera determinada de concebir el mundo, pero la explicación de esta riquísima abundancia de formas de expresión no estará en la lengua misma, sino en el lenguaje.

¿QUIÉN ENSEÑA A USAR EL LENGUAJE?

Habitualmente, se piensa que enseñar a usar el lenguaje corresponde sólo al docente de esta materia. Sin embargo, si hablamos de enseñar a apropiarse de las prácticas del lenguaje, es decir, poner el foco en la dimensión social del uso de la lengua, podríamos decir que toda la sociedad desempeña de una u otra manera un papel educativo: la televisión, la radio, las revistas, internet, los grupos de música, los discursos de otros adolescentes, entre otras instituciones, medios y actores sociales.

Los usos del lenguaje que se ponen en juego en la escuela deberán también tener algunas particularidades frente a otros usos sociales, y esto hace que se constituya, especialmente, en una responsabilidad de todos los docentes –no sólo del de este espacio– el acceso a los discursos más vinculados con los ámbitos académicos y la cultura letrada en general.

¹ Saussure, Ferdinand, *Curso de Lingüística General*. Buenos Aires, Losada, 1970

Si bien en este mundo cambiante el usuario del lenguaje nunca llega a ser un "experto" -ya que esto supondría una constante y vertiginosa actualización de las formas de leer, escribir, comprender- es necesario orientar la atención didáctica hacia lo que hacen los lectores y escritores expertos cuando leen y escriben textos, y los problemas que se les plantean al hacerlo. La pregunta, entonces, acerca de quién enseña las prácticas del lenguaje, debe reorientarse hacia **la sociedad pero con la mediación de la escuela.**

¿QUÉ SE ENTIENDE POR PRÁCTICA DEL LENGUAJE?

Cuando se usa el lenguaje se pone en juego una actividad comunicativa, cognitiva y reflexiva. Por medio de éste, todos participamos de la vida social y, a su vez, construimos nuestra individualidad: expresamos ideas, defendemos nuestros derechos, discutimos con los demás, establecemos relaciones afectivas, trabajamos, influimos sobre los otros, nos informamos, organizamos nuestro pensamiento, etcétera.

Hablar un lenguaje implica estar inmerso en una manera de organizar y entender el mundo; bucear en él constituye, ni más ni menos, que la apasionante tarea de preguntarse cómo es esa manera de ver el mundo que tenemos.

Pero a su vez, lo que llamamos "el lenguaje" no puede ser tomado como una sola cosa homogénea y estable. En la medida que se trata de un hecho social, todas las complejidades, variaciones, cambios, etcétera. que enfrenta el hombre como miembro de una sociedad y de una cultura tienen su correlato en el discurso.

Llamaremos **prácticas del lenguaje** a las diferentes formas de relación social que se llevan a cabo por medio, en interacción y a partir del lenguaje. Lo que se enseñará es pues el dominio práctico del lenguaje en el marco de las situaciones sociales reales.

PROPÓSITOS PARA LA ENSEÑANZA DE LAS PRÁCTICAS DEL LENGUAJE PARA SB

En este ciclo, se espera que la enseñanza:

- proponga **variadas situaciones** de lectura, escritura e intercambio oral y fomente la reflexión sobre los contextos de producción y recepción de esas prácticas;
- acerque a sus alumnos/as una **variedad de textos** de distintos géneros, épocas y autores y colabore, a través de distintas propuestas didácticas, para que entiendan la lectura como actividad gratificante y placentera, como vía de acceso al conocimiento y como forma de ampliar y dar sentido a la experiencia personal;
- se conforme como una **comunidad de lectores y escritores** en el marco de la cual los alumnos/as puedan participar de experiencias sociales vinculadas con la literatura, estimándolas como posibilidad de apropiarse del patrimonio cultural;
- organice el tiempo didáctico de manera que se garantice la **continuidad** y la **diversidad** en la apropiación de las prácticas del lenguaje, a través de proyectos y secuencias de actividades con propósitos comunicativos claros, realizables en corto plazo y compartidos con los alumnos/as;
- proponga situaciones de lectura, escritura e intercambio oral que les permitan a los alumnos/as desenvolverse de **manera cada vez más autónoma y reflexiva**, ejercer sobre sus producciones e interpretaciones una tarea de monitoreo y control constantes, y usar el lenguaje para aprender, organizar el pensamiento y elaborar su discurso;

- propicie instancias de **reflexión sobre el lenguaje**: -sobre los procedimientos y recursos lingüísticos que el hablante utiliza en función de la optimización de sus prácticas sociales del lenguaje; -sobre las relaciones entre lenguaje, cultura y sociedad;
- favorezca la apropiación gradual por parte de los alumnos/as de vocabulario técnico específico referido a los diversos contenidos de la materia y garantice el acercamiento de los alumnos/as a registros cada vez más formales;
- favorezca distintas formas de intercambio a través de las cuales se estimule a los alumnos/as para que expresen y defiendan sus **opiniones y creencias** entendiendo y respetando los puntos de vista de otros desde una perspectiva crítica y reflexiva, utilizando el **diálogo** como forma privilegiada para resolver **conflictos**;
- promueva la formación de **lectores literarios** que puedan profundizar y diversificar gradualmente sus recorridos de lectura, explorar las potencialidades del lenguaje estético para la creación de mundos posibles y establecer distintas relaciones entre la literatura y las otras artes;
- contribuya a la **formación de los alumnos/as como ciudadanos** a través de situaciones en las que se les proponga interpretar y producir textos para responder a distintas demandas de la vida social; puedan obtener, seleccionar y posicionarse críticamente frente a la información según múltiples propósitos y con todos los recursos que estén a su alcance, y valoren el desarrollo de una actitud analítica y responsable frente a los medios masivos de comunicación.

ORIENTACIONES DIDÁCTICAS

EL USO DEL TIEMPO DIDÁCTICO EN LA ENSEÑANZA DE LAS PRÁCTICAS DEL LENGUAJE

El tipo de proceso de enseñanza de las prácticas del lenguaje que se espera que se lleve a cabo requiere, como primera medida, un cambio de perspectiva respecto de la idea que se tiene acerca de cómo debe funcionar el tiempo didáctico. Es habitual que el docente se vea presionado por los tiempos institucionales, e incluso por las concepciones sociales de cómo se decide que un alumno/a "está aprendiendo".

Por ejemplo, es una idea que suele estar muy arraigada en la cultura escolar que la proliferación de "temas" indica que las clases son "productivas". Sin embargo, este tipo de concepción descansa sobre ciertos aspectos que es necesario **revisar**:

- la fragmentación de los contenidos, y con ellos del objeto de enseñanza (el lenguaje);
- la homogeneidad de las prácticas de enseñanza;
- la linealidad del tiempo didáctico y;
- la discontinuidad del aprendizaje.

Cuando se organizan los contenidos en relación con un tiempo lineal (una hora, una clase, un mes, etcétera) e irreversible (un contenido abordado en ese lapso difícilmente vuelva a retomarse posteriormente) estos, necesariamente, son tratados de manera fragmentaria. La única manera de enseñar los discursos sociales de este modo -en un tramo de tiempo que "abre y cierra" los contenidos- es descontextualizándolos respecto del lenguaje y fraccionando de manera, más o menos arbitraria, elementos que en el uso constituyen un todo.

Esta manera de pensar el tiempo didáctico es oportuna si lo que se quiere enseñar son categorías abstractas y homogéneas, siguiendo la lógica con que han sido construidas -precisamente como ocurre con la descripción del sistema de la lengua-, pero no cuando lo que se quiere enseñar es el uso.

Cuando se mira desde otro punto de vista el objeto de enseñanza, es necesario también mirar desde otro punto de vista el modo en que se lo enseña.

Enseñar el uso en diálogo con la reflexión requiere de la **planificación flexible del tiempo**, ya que los alumnos/as podrán construir los conceptos en la frecuentación con los discursos orales y escritos, y en esta frecuentación, el hallazgo de similitudes, generalidades, particularidades.

Algo similar ocurre con el modo en que se concibe la **gradación de los aprendizajes**. Cuando nos enfrentamos con un objeto de enseñanza tan heterogéneo y que incluye tantos niveles de complejidad, formas, aspectos y variables como es el lenguaje, es muy difícil decidir qué es lo más sencillo para enseñar y aprender y qué lo más complejo, porque en el uso todos estos aspectos están integrados.

Sin embargo, para transformar en contenido escolar esa infinitud de complejidades que supone la lengua en uso, es necesario llevar a cabo una serie de recortes no ya en función de las disciplinas que constituyen las ciencias del lenguaje (el texto, la oración, la palabra, el fonema, etcétera), sino del mismo **proceso de enseñanza**. Éste ha sido un **criterio fundamental para la selección, organización y gradación de los contenidos en este diseño curricular**.

LAS PRÁCTICAS DEL LENGUAJE EN TANTO PRÁCTICAS DE LECTURA, ESCRITURA Y ORALIDAD

Tal como se las presenta en este diseño curricular, las prácticas del lenguaje constituyen porciones de lenguaje en uso, donde no se distingue entre lectura, escritura y oralidad. Una misma práctica puede poner en juego formas de manifestación tanto orales como escritas, así como procesos de lectura, escritura o interacciones orales.

Sin embargo, como se sabe, el tratamiento de la lectura, la escritura y la oralidad requiere tener en cuenta ciertos aspectos específicos -que involucran tanto una diversidad de procesos cognitivos, como formas de realización material y perceptual- con sus propias características, sus propias reglas, y su propia lógica, entre los que destacaremos:

En la lectura

El sentido de todo texto se construye a partir de lo que el texto propone y lo que el sujeto lector actualiza desde sus saberes previos, su universo cultural y anímico, en la dinámica interacción que es ese "diálogo" creativo, involucrado en el acto de leer. Para que exista este diálogo y una construcción genuina del sentido (social e individual) a partir de la interacción entre los lectores y los textos, es necesario que el docente:

- propicie situaciones de lectura sostenida y promueva la inserción de los alumnos/as en la comunidad de lectores;
- brinde a los alumnos/as las oportunidades de acceder a textos completos y auténticos, es decir, de verdadera circulación social; si se hace referencia a textos literarios, que puedan vincularse con los libros de cuentos, de poemas, novelas y obras de teatro. Si en cambio, están estudiando discursos informativos, que circulen en el aula enciclopedias, diccionarios, revistas de divulgación científica, artículos de periódicos, folletos; cuando se estén abordando otros discursos como el apelativo, que haya publicidades auténticas, volantes, etcétera;
- favorezca la lectura de textos diversos, con diferentes propósitos enmarcados en situaciones comunicativas que les den sentido;
- ponga en juego la alternancia metodológica garantizando:
 - situaciones de lectura en las que el docente sea un referente que explicita las estrategias que como lector adulto "experto" utiliza;

- sesiones de lectura compartida en las que se propicie un espacio de intercambio – todos leyendo un mismo texto y compartiendo las anticipaciones, interpretaciones, comentarios acerca del accionar de los personajes en un intercambio entre pares con las intervenciones del docente que acompaña y orienta–;
- situaciones de lectura individual en las que cada alumno/a ponga en práctica las estrategias que, gradualmente, irá internalizando y vaya construyendo su recorrido de lectura personal y su propio “corpus” literario acorde a sus gustos e intereses;
- enseñe las estrategias de lectura funcionales a cada propósito y tipología textual (anticipar, hipotetizar, verificar, releer, resumir, controlar la comprensión o no, realizar los ajustes necesarios en la modalidad de abordaje, etcétera).

En la escritura

La planeación, elaboración y revisión de los textos como prácticas sociales de escritura, exigen la reflexión sobre la variedad de recursos lingüísticos, gráficos y organizativos. Cuando se planifica un texto, es fundamental plantear –explicitar en lo posible– cuáles son los propósitos del que escribe y para quién lo hace, ya que esto le permitirá ir evaluando y revisando su producción en diversas instancias, de manera cada vez más autónoma.

Dado que el proceso de escritura no es lineal sino recursivo, a medida que el escritor se hace más experto, vuelve constantemente sobre su plan inicial, preguntándose si sigue siendo la mejor opción para expresar lo que desea, de la forma en que desea. Por eso, es fundamental que todo este proceso se lleve a cabo de la manera más conciente y reflexiva posible, con la orientación del docente y en la alternancia de situaciones de escritura individuales y grupales, donde se muestre o construyan modelos de escritores expertos.

La escritura es entendida como un proceso que comprende un plan previo y una textualización en la cual hay diversas revisiones, con sucesivos niveles de avance de elaboración del texto, a partir de estrategias personales de corrección.

Es necesario entonces:

- brindar a los alumnos/as la posibilidad de producir diferentes y variados textos, enmarcados en situaciones comunicativas y en función de diversos propósitos e intenciones;
- instalar la reflexión acerca de las necesidades de adecuación del texto a esos propósitos, teniendo en cuenta el destinatario y las intenciones para ajustar el tratamiento, tipo de registro, vocabulario, elementos paratextuales, etcétera;
- propiciar la permanente recurrencia a la lectura de textos modélicos, para descubrir las características de los diversos géneros y formatos, abstraer las particularidades de la lengua escrita en cada caso y así poder ponerlas en juego, teniendo un caudal cada vez mayor de herramientas que faciliten y enriquezcan las propias producciones, entendiendo mejor qué se puede escribir y de qué manera.

Al respecto, cabe señalar que es la frecuentación de muchos textos del mismo género, estilo, tema, etcétera. lo que produce los aprendizajes, cuando el alumno/a puede observar y apropiarse de determinado aspecto, determinada estructura, selección léxica, modo de presentar la información, nivel de familiaridad, etcétera. Hace falta, además, que el docente, a partir de las necesidades que se producen cuando se presentan problemas de escritura, lleve a los alumnos/as a recurrir a los textos modélicos con algún propósito: encontrar una manera de comenzar un texto, extraer vocabulario técnico, analizar la forma que se elige para enunciar, la manera en que se le habla al destinatario, entre otros.

- instalar el hábito de los borradores “legalizándolos”. El docente debe orientar la corrección de las distintas versiones del escrito en función de las situaciones de comunicación que condicionan el texto (aspecto pragmático) y en todas las demás dimensiones lingüísticas: normativa, sintaxis,

morfología, semántica, etcétera. Asimismo, debe tender a que, gradualmente, haya cada vez menos corrección externa y mayor autocorrección;

- cuando se realiza la versión final, trabajar las cuestiones de diseño y presentación adecuadas al formato y a la situación;
- garantizar la oportunidad de participar en situaciones de escritura "cuidadas" y sostenidas en el tiempo, es decir con continuidad y progresión;
- crear situaciones de aprendizaje sistemático de algunos aspectos regulares de la lengua escrita -como ciertos contenidos gramaticales relacionados con la textualización-.

En la oralidad

Si hay un lugar donde se hace claramente perceptible la dimensión social del lenguaje, es en la oralidad. El abordaje de la oralidad requiere ante todo una minuciosa observación de la variedad de manifestaciones que la constituyen.

Si bien la exitosa idea de lo que se ha llamado la **lengua estándar**, ha hecho suponer durante años que estas variedades se pueden ajustar en gran medida a convenciones generales y únicas, la oralidad ha logrado conservar la heterogeneidad como ningún otro medio discursivo. No sólo porque cada situación geográfica, socioeconómica, cultural, generacional, etcétera. puede dar lugar -y de hecho da lugar- a una serie de variaciones en la manera de pronunciar, de entonar, de elegir las palabras y la sintaxis, hasta de crearlas (variedades regionales) sino porque, además, una misma persona varía constantemente sus costumbres lingüísticas según los géneros que utiliza y las situaciones con las que se enfrenta (registros).

Por ende, aunque en nuestra cultura no podamos hablar de una "oralidad pura" -ya que, como se sabe, todos los discursos orales están en mayor o menor medida impregnados de escritura-, **tampoco se puede seguir sosteniendo la idea de que hay una "oralidad correcta"**.

En la oralidad, no hay más que variaciones. Pero no con respecto a una lengua única, central, "correcta" -que no puede existir más que como una variedad más "prestigiosa" que las otras-, sino como regularidad: **no hay "variedades orales correctas" y "variedades deficitarias", sólo hay variedades.**

¿Cómo aplicar entonces un criterio único de "normalidad" y "corrección" a esa multiplicidad de manifestaciones sociales y culturales, individuales, grupales y colectivas? Ésta ha sido una de las preocupaciones tradicionales de la escuela durante años.

Como se sabe, la "lengua estándar", no es más que una idealización del habla, en función de los parámetros de la escritura: frente a la proliferación de prácticas lingüísticas orales de lo más desemejantes, la escritura ha servido como referente de semejanza entre todas esas prácticas y como referente de legitimidad de algunas de ellas por sobre otras.

Los alumnos/as de la SB ya han pasado por diversas instancias de confrontación de sus prácticas discursivas, de "normalización", de aplicación de criterios de corrección, etcétera. a lo largo de su escolaridad. Esas experiencias de aprendizaje de variables más formales no tienen por qué verse como "traumáticas", ni mucho menos, si se las ha presentado como nuevas opciones expresivas, entre las múltiples opciones que se ofrecen en el mundo social.

A partir de lo expuesto, se considera que el aprendizaje de las prácticas orales del lenguaje implica el desempeño de los alumnos/as en situaciones de uso que requieren de la utilización de estrategias y recursos elaborados, que les permitan interactuar eficazmente con variedad de formatos de distinta complejidad en los ámbitos escolares y sociales. Es necesario instalar en el aula situaciones comunicativas que requieran de la reflexión y el análisis de prácticas formales y esto implica una enseñanza sistemática, en función de una escucha crítica y la producción de discursos variados.

Las actividades para trabajar la oralidad exigen que el docente intervenga para ayudar a los alumnos/as a:

- configurar el/los receptor/es a los cuales irá dirigido el mensaje;
- identificar y conocer el formato textual oral a utilizar;
- manejar los componentes no lingüísticos de la comunicación como son, por ejemplo, la mirada, los gestos, y el tono de la voz;
- organizar los momentos de una exposición, argumentación, debate, etcétera;
- elaborar criterios de escucha para evaluar las producciones de los otros;
- comprender que cualquier trabajo oral apela a la escritura para la elaboración de resúmenes, síntesis, cuadros, etcétera;
- favorecer la lectura de diversos textos en función de los propósitos de la actividad oral.

ORIENTACIONES PARA LA ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA

Cuando hablar, escuchar, leer y escribir se asumen como objeto de enseñanza, la didáctica de la gramática requiere que el docente intervenga para ayudar a los alumnos/as a:

- comprender que cuando hablan, escuchan, leen y escriben están poniendo en juego constantemente estructuras sintácticas particulares, categorías gramaticales, estructuras textuales, etc;
- descubrir que para comprender cualquier discurso oral o escrito (cualquier conversación, cualquier texto escrito sea cual fuere), y en especial para comprender el discurso literario, es necesario poder darle sentido a cierta información implícita que suele apoyarse en la estructura gramatical;
- identificar en el uso cuáles son las generalidades en la construcción de los textos, en la disposición de las estructuras sintácticas de la lengua española en general y en cada género en particular, en el uso de los tiempos, modos y aspectos verbales, etc;
- observar el funcionamiento de la relación que existe entre los elementos gramaticales y los contextos enunciativos donde éstos cobran sentido;
- advertir que entre esas regularidades hay una serie de convenciones gramaticales (como las irregularidades de los verbos, el orden sintáctico de determinadas construcciones, determinados complementos regidos por ciertos verbos, etc.) que deben conocer y usar.

Todas estas cuestiones no pueden ser comprendidas por los alumnos/as sin una guía sistemática por parte del docente, basada en acciones concretas y constantes orientadas a que construyan los conocimientos involucrados en este complejo proceso de conceptualización a partir del uso.

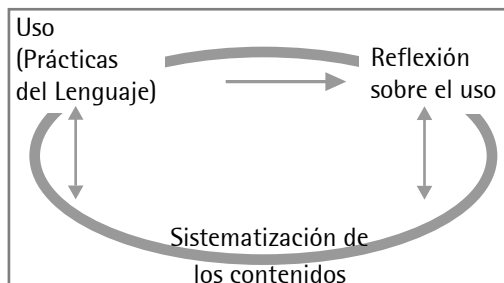
Para eso el docente debe:

- favorecer constantes reflexiones sobre las características que tiene el lenguaje, mientras se habla, escucha, lee y escribe;
- realizar "cortes" que permitan sistematizar esas reflexiones y construir conceptos;
- procurar que esos aspectos o conceptos construidos y sistematizados "vuelvan" al uso, es decir, procurar que los alumnos/as utilicen esos conocimientos en nuevas situaciones de lectura y escritura;
- propiciar reflexiones constantemente a partir de los nuevos usos, poniendo en marcha en forma recurrente todo este proceso de construcción de los conocimientos;
- Cada una de las prácticas del lenguaje requiere un conocimiento específico de los elementos gramaticales involucrados en ellas, lo que permite focalizar algunos de esos elementos -y dejar por el momento de lado otros- con el fin de mejorar el dominio práctico de la lengua en contextos determinados, pero construyendo un "stock" de conocimientos disponibles y generalizables para cualquier situación comunicativa -por ejemplo, el concepto de conector y sus funciones-.

Por esto, los contenidos gramaticales se encuentran presentados en este diseño curricular en relación con las prácticas de referencia, como objetos de reflexión enmarcados en ellas. Esta forma de enten-

der la enseñanza de la gramática requiere de un cambio de perspectiva respecto a la forma que la piensa fundamentalmente como la descripción del sistema lingüístico.

En este diseño curricular se entiende que la gramática debe volverse una necesidad planteada por el uso, superando el divorcio entre el **uso y la descripción** de los elementos que componen el lenguaje.



ORIENTACIONES PARA EL TRATAMIENTO DE LA ORTOGRAFÍA

El tratamiento de la ortografía ha sido objeto de discusión en los últimos años: preguntas como "¿Hay que corregir o no la ortografía?" "¿Hay que enseñar las reglas?" "¿Está mal hacer dictados?", figuran entre las más frecuentes.

Al respecto se considera en este diseño que:

- la enseñanza de las reglas ortográficas es útil, siempre que sea el alumno/a el que discrimina la pertinencia de su uso y surja de situaciones que den significatividad a este aprendizaje. Hay reglas que pueden construirse a partir de la observación, pero otras que no permiten generalizaciones: convendría trabajar sólo con aquellas que den cuenta de la mayoría de los casos, como las reglas de acentuación;
- es imprescindible provocar la duda ortográfica y la reflexión metalingüística acerca del propio uso de la norma discursiva, a partir del análisis de las funciones que ésta desempeña;
- hay que enseñar a los alumnos/as a utilizar los recursos disponibles socialmente de manera pertinente, para que la corrección se haga cada vez de manera más autónoma: distintos diccionarios, los textos leídos, las gramáticas, el corrector de la computadora, los foros sobre normativa, los sitios de consultas lingüísticas (como el de Academia Argentina de Letras), etcétera.
- el trabajo con la puntuación requiere una atención específica, dado que no sólo posibilita la división del texto en relación con su estructura sintáctica y semántica, dando al lector las "señales" que le permiten "transitarlo" sino que, además, es uno de los espacios desde los cuales el escritor propone un estilo. La puntuación significa tanto por presencia como por ausencia y, lejos de haber reglas generales para utilizarla correctamente, requiere de un minucioso análisis donde, quien escribe, se pregunte si la forma que ha dado a las construcciones sintácticas le permiten decir lo que ha querido, si lo que ha escrito es suficientemente claro, si la manera en que ha decidido separar los párrafos favorece determinado tipo de lectura.

Por eso, es importante que los alumnos/as realicen múltiples ensayos donde puedan encontrar la mejor manera de expresar lo que desean y reparar de este modo en el vínculo que existe entre los aspectos fónicos, gráficos, semánticos y pragmáticos del lenguaje.²

² Con respecto a la ortografía se puede consultar de Varela, María del Pilar y Frangi, María del Carmen, "¿Con la ortografía se nace? O ¿La ortografía se hace?". Plan social educativo, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

ORGANIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS

En esta materia, se proponen los contenidos en términos de **Prácticas del Lenguaje**. Éstas se retoman a lo largo de los tres años de la SB, pero su abordaje presenta alcances diferentes en cada año. Entre otras decisiones curriculares, se ha privilegiado el ingreso a la escuela de aquellas prácticas menos familiares para los alumnos/as, o aquellas con las que no tendrían contacto naturalmente en el mundo social.

Se busca pues, formar a los alumnos/as en aquellas prácticas que les permitirán llevar a cabo interacciones comunicativas precisas pertenecientes a los tres ámbitos seleccionados (el literario, el del estudio y el de la formación ciudadana) y, dentro de éstos, en aquellas prácticas generales que les son propias, pero no altamente especializadas (leer literatura de autores clásicos, buscar información en textos de divulgación, exponer oralmente esa información, leer diarios y comparar las posturas de los enunciadores frente a un tema, etcétera).

Decidir qué se ha de enseñar en **Prácticas del Lenguaje** y determinar cómo se secuencia la enseñanza son problemas distintos. Si bien se espera que la verdadera secuenciación y organización sea llevada a cabo por los docentes del nivel, este diseño curricular presenta definiciones acerca de cómo transitar cada práctica de un año de la SB a otro, lo que entraña una **progresión en su enseñanza**³, vinculada con:

- la profundización y la complejización en el abordaje de una misma práctica a lo largo de la SB;
- la construcción de aprendizajes que le van a permitir al alumno/a, de manera creciente, poner en juego otras prácticas cada vez más específicas y de manera cada vez más autónoma;
- evitar enseñar las prácticas del lenguaje como temáticas lineales y, en cambio, presentarlas relacionadas e inmersas en proyectos y actividades permanentes;
- tratar los distintos aspectos lingüísticos como problemas discursivos que necesitan ser resueltos para desenvolverse eficazmente en situación.

LA ORGANIZACIÓN DE LAS PRÁCTICAS DEL LENGUAJE EN ÁMBITOS

Las prácticas del lenguaje han sido agrupadas en **tres ejes**, que suponen tres ámbitos de uso del lenguaje y, en este contexto, ámbitos de formación del alumno/a como usuario del lenguaje, que se privilegian durante la Educación Secundaria Básica.

- **Prácticas del lenguaje en el ámbito de la literatura.**
- **Prácticas del lenguaje en el ámbito del estudio.**
- **Prácticas del lenguaje en el ámbito de la formación ciudadana.**

Se focaliza, de este modo, la atención en las prácticas y se considera que esas mismas prácticas –de lectura, escritura y oralidad– desplegadas en los diversos ámbitos de circulación son los contenidos de la materia.

El orden en que aparecen estos ejes no es lineal en lo cronológico, ni supone niveles de importancia para su enseñanza, sino que se espera que el alumno/a se desempeñe en todos ellos, poniendo en juego las prácticas que éstos involucren en la medida en que construyen sus aprendizajes lingüístico-pragmáticos (encontrar regularidades estructurales en los textos, sintácticas en ciertos géneros discursivos, gramaticales en el uso del lenguaje, conocer y usar los aspectos normativos, entre otros).

³Ver, en este diseño, La progresión de las prácticas del lenguaje en relación con los ejes, p. 367.

Cabe aclarar que, si bien los ámbitos significan una organización de las prácticas sociales, el objetivo de este tipo de organización es que éstas puedan ser convertidas en contenidos curriculares, lo que no significa que en el mundo social todas ellas se presenten de manera escindida, o que aquellos contenidos tratados en un eje, no tengan relación o repercusión, o que puedan suponer un tratamiento desde la perspectiva de otro/s de los ejes.

Por ejemplo, la escritura de reseñas sobre textos literarios, supone un "cruce" entre el ámbito de la literatura y el del estudio; y si esa reseña se publicara en un diario, además estaría vinculando la práctica discursiva con lo que aquí se ha llamado el ámbito de la formación ciudadana.

El eje de la literatura

Este diseño curricular, pretende revalorizar el lugar de la literatura dándole un espacio propio, privilegiando en ella el papel del lector y su vínculo directo con los textos. Las prácticas del lenguaje que comprende el ámbito de la literatura están orientadas a la lectura individual y social de textos literarios de diversos géneros, épocas y autores. Podemos afirmar, entonces, que la práctica fundamental en la formación literaria de un alumno/a de la SB consiste en **leer literatura**.

La selección de los textos literarios. En general, se podría decir que es conveniente seleccionar **textos** que sean lo más **abiertos** posibles, es decir, que favorezcan la **intertextualidad** (vinculación con otros textos y otros lenguajes –por ejemplo el cine y la pintura–), que conduzcan al trabajo activo del lector y a la confrontación de interpretaciones.

Es importante ofrecer libros de autores que los chicos conozcan y demanden, y otros que les resulten totalmente **novedosos** –y aunque se privilegien a los escritores argentinos y latinoamericanos– que sean **de distintas nacionalidades**, ser muy amplios en la selección de textos y autores para que puedan conocer todos los géneros y brindar un abanico posible en el que haya textos de lectura obligatoria y otros de lectura optativa. Se puede distinguir así tres categorías de textos a leer.

- I. Los que son de **lectura optativa**: el docente da un abanico de posibilidades. Por ejemplo, si hay que leer dos novelas policiales, una de ellas es la que leen todos y la otra es la que elige el alumno/a entre un listado de opciones. En el corpus para elegir se pueden agregar autores más vinculados a la cultura popular, por ejemplo, poetas del cancionero (Páez, Serrat, García, Yupanqui, Dávalos, Manzi, Expósito, entre otros.).
- II. Los que son **elegidos libremente**: son textos que el alumno/a elige por su cuenta.
- III. Los que son **obligatorios**: se entiende aquí que el alumno/a tiene derecho a apropiarse de un corpus de textos que forman parte del patrimonio cultural de la humanidad, y son considerados por ello **clásicos**.

En este diseño curricular, se ha decidido presentar en el anexo a modo de **corpus literario sugerido**, una selección de textos que tiene como objeto colaborar con el docente en la ardua tarea de selección y en la no menos compleja definición de los que pueden ser considerados textos significativos para la tradición cultural⁴. Éste ha sido uno de los criterios fundamentales para llevar a cabo esta selección: que los alumnos/as terminen de cursar su SB habiendo leído ciertas obras que pueden ser consideradas parte de la tradición literaria y de gran valor dentro de ellas. Otro de los criterios que se consideraron son los potenciales intereses de los alumnos/as, como lo son los textos de terror, de ciencia ficción y las novelas de aventuras.

Cuando el docente lleve a cabo la elección de los textos de este corpus que los alumnos/as leerán, debe preguntarse qué objetivos didácticos persigue con esa selección y si ésta es realmente la más propicia para llevarlos a cabo.

⁴ Ver, en este diseño, el anexo de sugerencias de obras literarias, p. 393.

Asimismo, es recomendable variar los modos de abordar los textos, de modo tal que los alumnos/as se encuentren con estos múltiples puntos de vista que les van a permitir advertir las distintas posibilidades con las que se enfrenta el lector de literatura. Así se puede tener, por ejemplo, en un mismo trimestre como actividad permanente, la lectura de novelas y como proyecto especial, la investigación acerca de una escuela literaria.⁵

La lectura de los textos literarios. Todo lector establece un vínculo creativo con lo que lee, en un proceso dinámico donde texto y lector se determinan mutuamente. Se parte, entonces, del hecho de que habiendo libertad para leer e interpretar de manera personal, ni siquiera un canon literario de lo más estricto puede conducir al peligro de hacer de la literatura un dogma.

Cuando la interpretación de un texto se presenta de antemano, cuando se le "explica" al alumno/a un texto, o cuando la interpretación se abre con la curiosa pregunta "¿Qué quiso decir el autor?" la búsqueda del lector en general pierde sentido. Debe favorecerse, entonces, la variedad de interpretaciones, en función de las que cada lector decide. Uno de los fines que persigue esta materia es que los alumnos/as logren disfrutar de la lectura, que construyan, efectivamente, el significado con libertad y profundidad, comprometidos con sus propias percepciones acerca de los textos.

El lector en su experiencia personal y social. La experiencia literaria debe presentarse a los/las adolescentes como una posibilidad de vincularse con su experiencia personal. Pero, además de los aspectos que refieren a la lectura como hecho íntimo, personal, de privacidad, tanto de refugio como de crecimiento, hay otro aspecto tan importante como el anterior, que es el de lo social, lo público, lo compartido.

Formar lectores de literatura entonces implica:

- poner a los alumnos/as en situaciones en las que se encuentren con una variada gama de textos, autores, géneros, estéticas, estilos, poéticas;
- construir ámbitos de intercambio de ideas donde los alumnos/as, como lectores, puedan expresar sus puntos de vista acerca de los textos y profundizar sus lecturas en un diálogo con otros lectores;
- favorecer tanto en las discusiones orales como en las prácticas de escritura donde se pongan en escena estos puntos de vista, la pluralidad de lecturas y opiniones de los alumnos/as, reflexionando sobre las diferentes formas de comprender los textos, tanto como sobre la diversidad de estrategias de lectura, de concepciones estéticas, etcétera que cada uno pone en juego a la hora de leer;
- acompañar a cada alumno/a a encontrarse con "su propio libro", "su propio autor", "su propio estilo", guiándolo en la elección de los textos, haciendo sugerencias específicas, despertando el interés de los lectores como lo hace quien recomienda una obra;
- crear contextos adecuados para la lectura, no sólo físicos sino también cognitivos: contar hechos de la vida de los autores, de las condiciones de producción de los textos, propiciar la búsqueda de información sobre la época, las estéticas dominantes, las discusiones intelectuales.

En otras palabras: **formar un lector literario** implica, no sólo ser mediador de una experiencia de lectura que supone un proceso lingüístico, sino avanzar sobre la interacción que se produce cuando un lector lee literatura: una **interacción transformadora y creadora del sentido**, no reproductora.

El eje del estudio

En este eje se abordarán los contenidos en función del uso del lenguaje para saber aprender a estudiar, construir conocimiento y, finalmente, poder comunicarlo. Asimismo, se aspira a que el alumno/a

⁵ Recordar que la organización del tiempo didáctico se plantea a través de la planificación de proyectos, actividades permanentes y actividades ocasionales a lo largo de año.

logre tomar posición frente a la información que obtiene y procesa, y argumentar sus posturas formalmente.

El foco está puesto, básicamente, en **enseñar a leer para estudiar y producir de manera independiente, autoregulada y en proceso, textos con propósitos académicos**: exposiciones, explicaciones, textos de opinión, monografías, entre otros.

Para ello, se considera fundamental que los alumnos/as, primero con ayuda del docente y luego de manera cada vez más autónoma:

- busquen, lean y seleccionen información de acuerdo con determinados propósitos;
- adviertan dónde y cómo circula la información;
- reconozcan cuáles son los tipos de textos y géneros discursivos involucrados en cada área de conocimiento;
- empleen las estrategias más adecuadas para operar con distintos soportes, tipos de textos y géneros de discurso;
- aprendan cómo organizar la información recabada;
- sepan cómo dar cuenta de lo que han aprendido, de manera oral y escrita.

Aunque también se pueden abordar textos de otras materias que puedan requerir un tratamiento específico del proceso de lectura y escritura, se espera que los **textos** a abordar en este eje se encuentren principalmente **vinculados con los contenidos de esta materia**: historias de la literatura, historias de la lengua española, textos relacionados con los autores y los contextos de producción de las obras leídas, textos acerca de las variedades lingüísticas del español, ensayos y reseñas sobre los textos literarios leídos, prólogos de libros de literatura, biografías y autobiografías de autores de literatura, testimonios, reportajes y cartas sobre y de los autores, revistas especializadas, debates entre escritores en torno a sus concepciones literarias, entre otros.

El eje de la formación ciudadana

Uno de los fines de la SB es "formar para la vida ciudadana", propiciando la inserción y participación de los alumnos/as en el ámbito social y comunitario.

En este sentido, se debe posibilitar a los alumnos/as el acceso progresivo a la complejidad y pluralidad del discurso social.

Los contenidos del eje se han agrupado en dos grandes núcleos sintéticos de contenidos:

- interactuar críticamente con los medios,
- interactuar con las instituciones.

En el primero de los núcleos, las prácticas están orientadas a desentrañar las estrategias comunicacionales empleadas por los medios de comunicación masiva para poder comprender "lo dicho" y "lo no dicho" en ellos, sabiendo que hay diferentes tipos de intencionalidades, a veces claras y explícitas, y otras muchas, encubiertas. Si quienes reciben esos mensajes no instalan una mirada crítica, corren el riesgo de creer que lo que se pretende instalar en la opinión pública es lo que verdaderamente les debe preocupar. Con la misma mirada crítica hay que poder pensar los mensajes de las propagandas y descubrir, por ejemplo, cuándo en una propaganda que supuestamente forma parte de una campaña educativa, hay una publicidad comercial encubierta, cómo se apela a los destinatarios que en muchísimas ocasiones son los jóvenes.

También deben poder apropiarse, en el ejercicio de estas prácticas, de estrategias discursivas en la producción de sus propios mensajes, de modo tal que puedan hacer conocer de un modo cada vez más formal, sus opiniones y argumentos en relación con sus propias realidades y las de los otros. Este tipo de actividades hacen a la formación democrática.

En el segundo núcleo, muy relacionado al primero, se focaliza la atención en las prácticas discursivas que se producen en el intercambio con las instituciones. Se busca habilitar a los estudiantes en el vínculo con los distintos tipos de instituciones con las cuales es necesaria una comunicación permanente en la vida social. La primera de ellas es la misma escuela, donde deben poder comunicarse adecuadamente no sólo con sus pares, sino también con quienes tienen una relación asimétrica y en situaciones de encuadre formal –por ejemplo, pedir una autorización a la Dirección–.

Hay aquí un objetivo inmediato referido a su actual escolaridad, y uno propedéutico, en función de otros ámbitos administrativos que puedan transitar en el futuro. Luego están todas las otras instituciones sociales que comprenden un amplio y diverso abanico que incluye ámbitos tan distintos como son los clubes sociales –a los que en muchos casos ya concurren–, empresas privadas –como es el caso de las empresas de servicios o transporte–, y hasta los distintos organismos estatales.

La **construcción de la ciudadanía** implica, entre otras cosas, un reconocimiento de los discursos normativo-jurídicos (los reglamentos, las normas de convivencia, las leyes) como elementos constitutivos de una nación democrática que jerarquiza la convivencia pacífica, el respeto por los demás y la búsqueda de la justicia. Los alumnos/as deben formarse para estar en condiciones, a través del uso del lenguaje, de poder cumplir con sus obligaciones, reclamar por sus derechos (haciendo escuchar sus voces), realizar trámites (solicitarlos por escrito y oralmente, llenar formularios, completar fichas), entre otras prácticas de este ámbito social.

LA PROGRESIÓN DE LAS PRÁCTICAS DEL LENGUAJE EN RELACIÓN CON LOS EJES

En 2º año, se propone una mayor **autonomía** de los alumnos/as en la búsqueda, selección y organización de la información y en la construcción de recorridos propios de lectura y producción de textos; una **especificidad** en las propuestas de lectura y de producción (oral y escrita) de **explicaciones** (recursos gramaticales, propósitos de los textos, ámbitos de circulación y destinatarios), y mayor sistematización de los recursos utilizados e incorporación de **metalinguaje del área para reflexionar** sobre el lenguaje.

EN EL EJE DE LA LITERATURA, 2º AÑO SE CARACTERIZARÁ POR:

- la inclusión, dentro de las prácticas que se retoman del año anterior, de aspectos destinados a que los alumnos/as adviertan regularidades en los géneros y textos literarios, sistematicen rasgos de época, encuentren las particularidades de los diversos lenguajes artísticos, entre otras cuestiones relativas a la formación de un lector estético⁶.
- la **frecuentación de nuevas prácticas en relación con el año anterior, que requieren de una mayor autonomía por parte del lector de literatura, tales como seguir un género.**
- la incorporación de lecturas teóricas, críticas, comentarios, reseñas, etc. acerca de los textos literarios que se leen, con el fin de familiarizar a los alumnos/as con las estrategias de lectura propias de los lectores expertos de literatura: descripción de aspectos formales en función de la interpretación, observación de detalles recurrentes, identificación de los rasgos estilísticos propios de un autor, sistematización de los elementos que caracterizan un género, entre otros aspectos.

⁶Ver, en este diseño, 7.1. Las prácticas del lenguaje en los ámbitos de la Literatura, p. 377.

EN EL EJE DEL ESTUDIO, LAS PRÁCTICAS PROPUESTAS PARA 2º AÑO SUPONEN:

- mayor autonomía para buscar información, organizarla y dar cuenta de lo aprendido. *Por ejemplo, mientras que en 1º año en la práctica de búsqueda de información los criterios eran establecidos por el docente, en 2º año estos criterios se establecen en acuerdo con los pares y/o el docente;*
- frecuentación de textos más complejos (por su estructura, su tecnicidad, la familiaridad que los alumnos/as tienen con ellos, etcétera) en el marco del estudio;
- una profundización del trabajo con los textos expositivo-explicativos y una aproximación al abordaje sistemático de la explicación, tanto a la hora de leer, operar con la información, como de dar cuenta de lo aprendido;
- **la inclusión de prácticas destinadas a que los alumnos/as operen con mayor cantidad y diversidad de información que el año anterior.** Esto es pertinente tanto para la búsqueda, selección, organización y comunicación de la información;
- dar cuenta de los conocimientos construidos a través de textos que suponen cierta formalidad académica, como los informes;
- la comunicación de los conocimientos construidos a auditorios desconocidos. **Mientras que en el año anterior los alumnos/as han dado cuenta de lo aprendido frente a interlocutores conocidos, este año se fomentará el diseño de situaciones donde deban poner en juego estrategias para comunicar formalmente lo que han aprendido, ante públicos nuevos para ellos.**

Se busca que esta diferencia ponga a los alumnos/as en situación de reflexión, que los lleve a formular hipótesis acerca de los interlocutores, que se cuestionen acerca de la relación que existe entre lo que se dice y el destinatario de lo dicho, que se vinculen con el sentido social de la comunicación de conocimientos, entre muchas otras cosas.

EN EL EJE DE LA FORMACIÓN CIUDADANA, LAS PRÁCTICAS DE 2º AÑO SE CARACTERIZARÁN POR:

- una familiarización creciente, en relación con los medios masivos de comunicación, con el discurso argumentativo a partir del trato asiduo con textos polémicos, y de la lectura y análisis de artículos de opinión;
- la incorporación de conceptos y aportes teóricos al análisis de los discursos publicitarios;
- un desplazamiento de la interacción de los alumnos/as con la escuela, hacia otras instituciones, que supone la frecuentación de los géneros discursivos para comunicarse con ellas: la producción de cartas formales; la lectura y análisis de reglamentos, estatutos, etc.

EXPECTATIVAS DE LOGRO PARA 2º AÑO

De acuerdo con el propósito general de hacer del aula una comunidad de lectores y escritores, se presentan las expectativas de logro para cada eje como indicadores de los progresos de los alumnos/as a partir de las condiciones creadas por la enseñanza:

EJE DE LITERATURA	
Si los alumnos/as tuvieron la oportunidad de...	Se espera que...
<ul style="list-style-type: none"> • Leer, escuchar leer y compartir la lectura de obras variadas. • Conocer a través de la lectura y el comentario muchas obras de un mismo género y discutir con otros sus interpretaciones y los efectos que el texto produjo en ellos como lectores. • Analizar con ayuda del docente distintas obras y relacionarlas con planteos teóricos y datos sobre el contexto de producción. • Compartir la lectura de ensayos y otros textos críticos sobre las obras literarias. 	<ul style="list-style-type: none"> • Seleccionen, tomando en cuenta las orientaciones propuestas por el docente, las obras que van a leer por sí mismos o compartir con otros. • Justifiquen esas elecciones en conocimientos que fueron elaborando sobre el autor, el género, la época, los movimientos literarios, el lenguaje utilizado, la propia experiencia de lectura. • Participen, periódicamente, de sesiones de comentario de las obras literarias y sobre literatura seleccionadas por el docente en las que: <ul style="list-style-type: none"> • aporten sus interpretaciones; • comparen los autores, los géneros, las temáticas y otros ejes de análisis pautados previamente; • hablen sobre sus experiencias de lectura de esas obras y escuchen las de sus compañeros; • respondan de manera oral o escrita a los interrogantes explicitados para comprender mejor los textos de crítica y los ensayos. • Presenten listas y resúmenes de los textos leídos y otros materiales utilizados, la planificación y las distintas versiones de sus comentarios para dar cuenta del proceso de elaboración de sus escritos sobre la lectura literaria. • Colaboren en el desarrollo de proyectos para compartir la experiencia literaria (antologías, talleres, cafés literarios, concursos): <ul style="list-style-type: none"> • aporten sus creaciones; • estén abiertos a los juicios de los otros y a compartir sus propias valoraciones; • contemplen las sugerencias del docente y de sus compañeros para revisar sus escritos; • desempeñen un rol en las distintas actividades tendientes a lograr la publicación de los trabajos: edición de los libros, preparación de los talleres, ejecución de los concursos y presentaciones, etcétera.

EJE DE ESTUDIO	
<p>Si los alumnos/as tuvieron la oportunidad de...</p>	<p>Se espera que...</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Leer, comparar y analizar con ayuda del docente muchos textos explicativos relacionados con los temas de los distintos proyectos: de Literatura, sobre un asunto de interés social, una salida a una biblioteca, feria, etcétera. • Utilizar la escritura para registrar información de esos textos en fichas y distintos tipos de cuadros. • Resumir los textos con distintos propósitos y destinatarios. • Exponer oralmente los temas aprendidos ante un auditorio desconocido. • Informar sobre lo que se aprendió a través de la lectura y de otras experiencias e intercambios (entrevistas, charlas, visitas). 	<ul style="list-style-type: none"> • Prevean, con criterios propios y compartidos, dónde buscar información pertinente para lo que quieren conocer. • Seleccionen del material consultado, cada vez más autónomamente, la información relevante para el tema del proyecto. • Recurran a distintas estrategias para registrar información de textos expositivos y puedan dar cuenta de los conocimientos alcanzados a través de esos registros (notas, cuadros, fichas, etcétera). • Den cuenta de los criterios utilizados para resumir u organizar en cuadros distintos textos explicativos justificando la importancia de la elección. • Formulen cuestiones o problemáticas a desarrollar de manera oral y escrita. <ul style="list-style-type: none"> • señalando las fuentes utilizadas. • Empleen distintos recursos lingüísticos para explicar y organizar el texto de la exposición o el informe: <ul style="list-style-type: none"> • definir conceptos; • clasificar información en distintas categorías; • reformular nociones; • dar ejemplos y especificar fenómenos y conceptos; • presentar el tema y ordenar explícitamente su desarrollo. • Extraigan y expresen de manera oral y escrita conclusiones en torno a la problemática explicada.

Si los alumnos/as tuvieron la oportunidad de...

Se espera que...

- Desarrollar prácticas del lenguaje oral formal con diversos propósitos, para distintos destinatarios (conocidos y desconocidos) utilizando una variedad de estrategias argumentativas:
 - comentar , analizar y discutir temas polémicos que surgen de los distintos medios;
 - leer críticamente las informaciones con opinión de los medios gráficos, radiales y televisivos;
 - analizar las distintas marcas de subjetividad;
 - discutir acerca de los posicionamientos respecto de los temas leídos y comentados.
- Analizar los discursos publicitarios
- Leer gran cantidad de cartas formales diversas, e interpretar, a partir del análisis del lenguaje administrativo, sus alcances y efectos pragmáticos.
- Escribir variadas cartas formales teniendo como referencia los textos modélicos.
- Leer textos instructivos auténticos que circulan en clubes, fundaciones, asociaciones, etcétera (es decir, fuera del ámbito escolar).

- Seleccionen de modo cada vez más autónomo los temas de discusión y las fuentes de información que sean pertinentes para los propósitos de los comentarios y los intercambios orales que sobre ellos realicen.
- Analicen las distintas marcas de subjetividad que aparecen en los textos con opinión.
- Reconozcan las distintas posturas y algunos argumentos centrales que utilizan los autores de los textos leídos (periodistas, expertos, políticos, miembros de asociaciones sociales, etcétera).
- Asuman y mantengan una postura al defender sus argumentos, los que tendrán que ser cada vez más sólidos y fundamentados.
- Realicen por escrito una valoración final de las tareas realizadas y colaboren en la producción de las conclusiones.
- Empleen en las cartas formales los distintos procedimientos y recursos lingüísticos propios del lenguaje administrativo: organización del texto, fórmulas de tratamiento y otras convenciones, vocabulario técnico, formas para presentarse y para apelar al destinatario, etcétera.
- Distingan las especificidades de los textos instructivos reconociendo las acciones que esos discursos prescriben.
- Presenten una colección de los textos leídos y de su análisis (polémicas de los medios, publicidades, reglamentos), siguiendo pautas previamente acordadas, a partir de la cual puedan dar cuenta de su participación en los momentos de interpretación (oral y escrita) que se llevaron a cabo en el proyecto.

Todos los ejes	
Si los alumnos/as tuvieron la oportunidad de...	Se espera que...
<ul style="list-style-type: none"> • Transitar por todas las prácticas del lenguaje de los tres ejes previstos para el año 	<ul style="list-style-type: none"> • Empleen la terminología propia de la materia para referirse a diversos aspectos gramaticales del lenguaje en uso y avanzar en la sistematización de los conocimientos lingüísticos, para optimizar las prácticas. • Reflexionen al finalizar los distintos proyectos de lectura, escritura e intercambio oral sobre los conocimientos alcanzados y sobre: <ul style="list-style-type: none"> • las estrategias de lectura, • búsqueda de información, • planificación y revisión de los textos escritos, • las exposiciones, los debates, los comentarios u otras prácticas del lenguaje oral. <p>para elaborar criterios que les permitan mejorar sus prácticas, valorar el conocimiento alcanzado y reutilizarlo en otras ocasiones.</p>

CRITERIOS Y ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN

Cada uno de los ejes en que está dividida la materia presenta características particulares y las prácticas que los componen forman parte de un proceso global que el alumno/a debe transitar durante el año. Todas las prácticas del lenguaje han de estar enmarcadas en un proceso que incluye tanto la relación entre la evaluación y las condiciones didácticas necesarias para la producción de aprendizajes, como las características que adquiere esa relación en cada eje de acuerdo con sus particularidades.

De acuerdo con esto, la **evaluación de prácticas del lenguaje**:

- se desarrollará por eje;
- dentro de cada eje las prácticas que lo componen serán pensadas en su relación con las otras. De este modo, si bien el docente puede evaluar el desempeño de los alumnos/as en alguna práctica determinada, a lo largo del año deberá ir atendiendo al proceso global de evaluar la relación entre las prácticas que se ponen en juego en todo el eje;
- tendrá carácter recursivo: el docente tendrá que propiciar la "vuelta" o la nueva frecuentación de aquellas prácticas o ejes donde los alumnos/as presenten mayores dificultades de modo tal que, al finalizar el año, los alumnos/as se hayan podido apropiar de los aspectos fundamentales que se incluyen en cada eje;
- atenderá a las particularidades de cada eje, que prestará especial atención a las especificidades de éstas para el año: para esto el docente cuenta con una explicitación de estas especificidades en el punto 5 de este diseño curricular ("La progresión de las prácticas del lenguaje en relación con los ejes", p. 24), y con las expectativas de logro de cada año (**supra**). Es fundamental reforzar aquí el papel que desempeña el modo en que se han diseñado las expectativas de logro: el cuadro de doble entrada da lugar al docente para pensar y ajustar las condiciones de enseñanza que permiten evaluar los aprendizajes;

- contemplará tanto la frecuentación de las prácticas del eje, como el modo en que se frecuentan: dado que en las prácticas existe una serie de aspectos involucrados que son específicos de cada año y que determinan el nivel de profundidad con el que debe ser abordada la práctica, es fundamental considerar el modo en que se evalúan esos aspectos.

EN EL EJE DE LITERATURA,	
para evaluar si el alumno/a:	el docente deberá intervenir:
<ul style="list-style-type: none"> • lee el corpus de textos acordado para el año; • advierte en la lectura y el comentario regularidades y particularidades de los géneros, textos y estilos; • incorpora en su lectura aportes teóricos, críticos y comentarios que le permite adquirir nuevas estrategias de lectura; • relaciona lo leído con otros lenguajes artísticos; • sigue un género. 	<ul style="list-style-type: none"> • favoreciendo situaciones que tengan sentido para el alumno/a, en las que pueda dar cuenta de sus lecturas: conversaciones sobre un tema del texto, renarración de textos o capítulos, escritura de reseñas o breves comentarios acerca de un tema literario, etcétera. • proponiendo que este proceso de lectura del alumno/a pueda manifestarse a lo largo del año en variadas situaciones: tareas de escritura, de análisis, de participación e intercambio, y de discusión sobre los aspectos que se explicitan en las prácticas de lectura del corpus, de seguimiento de un género, de análisis de teoría, de relación con otras artes. • planificando trabajos donde los alumnos/as integren y sistematicen esas lecturas, como pequeños comentarios, reseñas, análisis grupales para la cartelera o el periódico escolar, entre otros. • teniendo en cuenta el punto de partida de cada alumno/a o grupo de alumnos/as y fomentar instancias de autoevaluación donde puedan confrontar un primer comentario o análisis de un texto con el último, de modo que ellos mismos adviertan la diferencia en su modo de leer.

EN EL EJE DE ESTUDIO,	
para evaluar si el alumno/a:	el docente deberá intervenir:
<ul style="list-style-type: none"> • busca información con criterios acordados con los pares y/o el docente; • selecciona información de un texto usando estrategias de lectura adecuadas a la organización del texto; • resume por escrito y con distintos propósitos textos explicativos; • organiza información procedente de más de un texto en distintos tipos de cuadros; • organiza la información en fichas; • expone y explica oralmente ante un auditorio desconocido usando recursos gráficos; • escribe informes para dar cuenta de lo aprendido. 	<ul style="list-style-type: none"> • atendiendo todo el eje como un proceso indivisible donde se construye el conocimiento a través de la búsqueda, selección, organización y comunicación de la información; • advirtiendo, en este marco, que las prácticas destinadas a comunicar lo que se ha aprendido (de manera oral y escrita) deben evaluarse en relación con las otras prácticas del eje; • proponiendo múltiples oportunidades de frecuentar y autoevaluar las prácticas de estudio durante al año, de modo tal que el alumno pueda ir regulando su propio proceso de aprendizaje; • estableciendo criterios claros para decidir cuándo se ha avanzado en el aprendizaje de una práctica: cuándo se considera que se ha comprendido un texto explicativo, que se ha realizado correctamente un resumen o un informe, que se ha expuesto oralmente de manera precisa, etcétera.

EN EL EJE DE LA FORMACIÓN CIUDADANA,	
para evaluar si el alumno/a:	el docente deberá intervenir:
<ul style="list-style-type: none"> • comenta, analiza y discute temas polémicos, argumentando posiciones; • lee críticamente informaciones con opinión; • analiza discursos publicitarios; • lee y escribe cartas formales; • lee textos instructivos que circulan en otras instituciones. 	<ul style="list-style-type: none"> • ponderando el grado de avance que los alumnos/as tengan al interpretar los discursos sociales que circulan en los diferentes medios y al producir sus propios discursos en los que se posicionen frente a los temas discutidos; • favoreciendo diversas oportunidades a lo largo de todo el año en las que los alumnos puedan abordar temas que les resulten significativos y en los que se propicie una permanente articulación con los textos modélicos (en la escritura de cartas formales) y con los aportes teóricos (en los informes sobre el análisis de publicidades, en el seguimiento o realización de una campaña, etcétera); • poniendo en primer plano, en la evaluación de los comentarios y los informes de los alumnos/as, cómo éstos van adquiriendo prácticas de lectura, escritura e intercambio oral que les permitan ejercer una ciudadanía responsable.

EN TODOS LOS EJES	
para evaluar si el alumno/a:	el docente deberá intervenir:
<ul style="list-style-type: none"> • emplea la terminología propia de la materia para referirse a diversos aspectos gramaticales del lenguaje; • sistematiza conocimientos lingüísticos que se van construyendo a medida que se transitan las diversas prácticas y los utiliza en nuevos contextos de uso; • reflexiona sobre sus propios procesos de lectura y escritura, y los mejora; • planifica y regula sus producciones orales a partir de los criterios establecidos durante el año. 	<ul style="list-style-type: none"> • identificando en la escritura de informes, en las exposiciones orales, en las conversaciones, etc. con los alumnos, el grado de reflexión y conceptualización que van logrando, acerca de los procesos y terminología propias del área; • proponiendo durante el año múltiples y constantes instancias de corte y sistematización de la terminología de la materia, en la medida en que se usa el lenguaje; • propiciando momentos de reflexión acerca de los procesos realizados cuando se lee, se busca información, se escribe, se expone, etc., que permitan a los alumnos/as hacerlos conscientes y sistematizarlos: confeccionar entre todos "secuencias de acciones realizadas" en el pizarrón, pedirles que revisen y escriban sus procesos en las carpetas (y luego comparar los diversos recorridos); que se lo cuenten a otros compañeros, etcétera; • diseñando actividades donde pensar estas cuestiones tenga sentido: un folleto para "enseñar a estudiar" a alumnos/as de otros años, contar experiencias realizadas a otros en la materia poniendo el énfasis en la descripción de los procesos de aprendizaje; escribir glosarios o diccionarios de conceptos y terminología de la materia, entre muchas otras opciones.

CONTENIDOS DE PRÁCTICAS DEL LENGUAJE PARA 2º AÑO POR EJE

PRÁCTICAS DEL LENGUAJE A ENSEÑAR EN EL EJE DE LITERATURA

- Formar parte de situaciones sociales de lectura
- Leer el corpus obligatorio seleccionado para el año
- Relacionar los textos leídos con otros lenguajes artísticos
- Seguir un género
- Leer ensayos y análisis de las obras leídas

PRÁCTICAS DEL LENGUAJE A ENSEÑAR EN EL EJE DE ESTUDIO

- Buscar y seleccionar información con criterios acordados con los pares y/o el docente
- Resumir por escrito y con distintos propósitos textos explicativos
- Organizar información procedente de más de un texto en distintos tipos de cuadros.
- Organizar la información en fichas
- Exponer y explicar oralmente ante un auditorio desconocido usando recursos gráficos
- Escribir informes para comunicar lo aprendido

PRÁCTICAS DEL LENGUAJE A ENSEÑAR EN EL EJE DE LA FORMACIÓN CIUDADANA

- Comentar, analizar y discutir temas polémicos
- Leer críticamente las informaciones con opinión que aparecen en los diferentes medios
- Analizar los discursos publicitarios
- Leer y producir cartas formales
- Leer textos instructivos que circulan en otras instituciones

Las prácticas del lenguaje como contenidos de la materia: aspectos involucrados y orientaciones didácticas para su abordaje

Al ponerse en juego en el marco del uso social, las prácticas del lenguaje constituyen una totalidad que incluye la oralidad, la lectura, la escritura, los aspectos pragmáticos, sintácticos, gramaticales, normativos. Esto hace que, a los fines de la enseñanza, sea necesario llevar a cabo un recorte que permita organizar estos objetos de uso en objetos de enseñanza.

A tales fines, además de organizar las prácticas en los tres ejes o ámbitos de uso (literatura, estudio y formación ciudadana) en el marco de este diseño curricular, se han tomado otras decisiones destinadas a guiar y facilitar la tarea del docente:

1. Determinar los aspectos que involucrará una práctica al ser enseñada: los **aspectos involucrados** que el docente encontrará enunciados en cada práctica son, precisamente, las cuestiones que deben ser enseñadas. Estos aspectos no constituyen **temas**, en tanto que no están allí planteados para que se los trabaje uno a uno linealmente, sino que constituyen dimensiones del uso que se irán sistematizando en el diálogo con la reflexión. Dicho de otro modo: los aspectos involucrados indican **qué se debe enseñar cuando se enseña una práctica del lenguaje**. Esto hace que sea posible abordarlos en las diferentes frecuentaciones de una misma práctica, a medida que la situación de enseñanza y aprendizaje lo vayan favoreciendo.

El docente irá decidiendo cuáles fueron los aspectos que se trabajaron en cada oportunidad y qué actividades, proyectos, secuencias, permitirán abordar los que faltan en próximas oportunidades.

Por ejemplo, en la práctica del eje de literatura "formar parte de situaciones sociales de lectura", aparecen varios aspectos involucrados como "asistir a cafés literarios", "asistir a obras teatrales", "entrevistar personajes vinculados con la cultura literaria", entre otras. Todos estos aspectos forman parte de la práctica general, y no podrán trabajarse todos a la vez. Cuando se diseñe, por ejemplo, un proyecto que consista en "asistir a la feria del libro para aprender a seleccionar lecturas" -que pondrá en juego a su vez más de una práctica- los alumnos/as podrán, entre otras cosas, hacer entrevistas, hablar de literatura, etcétera, lo que podrá provocar reflexiones en torno a los paratextos y sus gramáticas, la estructura de la entrevista, las características de la oralidad y la escritura (si es que las van a desgrabar), etcétera. Pero, seguramente, no será un buen momento para asistir a obras teatrales o enseñar otros aspectos involucrados de esta práctica. Esto se hará en otra oportunidad en la que esta misma práctica se frecuente.

2. Acompañar al docente en la enseñanza de las prácticas del lenguaje a través de orientaciones didácticas específicas para cada una: en esta columna el docente encontrará, según la práctica lo requiera o merezca, explicaciones, consideraciones, aclaraciones, con respecto a:

- la explicitación del correlato de cada práctica con otras de los años anteriores, para que el docente pueda retomar ciertos conocimientos que los alumnos/as ya tendrían que tener y profundizarlos;
- las orientaciones en torno a la actividad que deben realizar los alumnos/as e indicaciones para que pueda acompañarlos en este proceso;
- los objetos teóricos que se ponen en juego al abordar una práctica (los tipos de textos que involucra, las características del género, su lógica de construcción, etcétera) y sobre los cuales los alumnos/as tendrán que construir ciertos saberes;
- los ejemplos de propuestas o secuencias de actividades en las que se puede abordar la práctica;
- las indicaciones para evaluar la práctica.

Dado que las prácticas no son homogéneas, que involucran distintos aspectos, distintas dimensiones del lenguaje y se enseñan de distinta manera, las orientaciones didácticas también varían, según lo requiera el contenido, la tarea del docente y los quehaceres del alumno/a.

PRÁCTICAS DEL LENGUAJE A ENSEÑAR EN EL EJE DE LITERATURA

Formar parte de situaciones sociales de lectura	
Aspectos involucrados	Orientaciones didácticas
<ul style="list-style-type: none"> • Organizar y participar de cafés literarios, foros, presentación de libros, ferias del libro y otros eventos sociales de lectura y escritura literarias. • Asistir a obras teatrales. • Conocer y compartir experiencias de lecturas personales con familiares, amigos y gente conocida. • Escuchar narraciones orales vinculadas con las tradiciones culturales. • Entrevistar a personajes vinculados con la cultura literaria. • Organizar o tomar contacto con clubes de lectores, de escritores, de talleres literarios, etcétera. 	<p>El docente debe garantizar ciertas situaciones de experiencias literarias compartidas dentro y fuera del aula. Por un lado, se espera que dentro del aula se pueda asignar un tiempo fijo destinado a compartir lecturas desde diversos puntos de vista y en el marco de diferentes actividades (la hora de lectura compartida, la elaboración de comentarios grupales en torno a los libros que se están leyendo, etcétera); por otro lado, poner en juego actividades fuera de la escuela, tales como ir al teatro, escuchar narradores orales, visitar bibliotecas, ir a exposiciones de presentaciones de libros, mirar programas televisivos documentales en torno a la vida de un autor o a un movimiento estético, etcétera.</p> <p>Asimismo, se espera que el docente vincule a los alumnos/as con organizaciones barriales (centros culturales, talleres de teatro, talleres literarios, sociedades de escritores, clubes de narradores, etcétera) que les permitan participar de experiencias culturales vinculadas con la literatura, abriéndoles nuevos caminos y ámbitos de expresión social y artística.</p> <p>Dado que esta práctica figura como una de las que se retoman en 2º año, después de haber sido abordadas en 1º año, se espera que esas situaciones sociales y experiencias culturales sean cada vez más formales y alejadas de las experiencias cotidianas y conocidas por los alumnos/as.</p>

**Leer el corpus obligatorio seleccionado para el año
(compuesto de al menos seis libros para el año)**

Aspectos involucrados	Orientaciones didácticas
<ul style="list-style-type: none"> • Leer de manera individual y grupal. • Valorar el "patrimonio literario" de las distintas culturas. • Conocer los clásicos de la literatura universal. • Comprender y valorar el lenguaje estético. 	<p>Dado que se ha decidido en este diseño curricular proponer un corpus sugerido de textos, y no un canon general para la SB, se espera que se decida institucionalmente cuáles serán los textos a leer de manera obligatoria. Es decir, cada docente de la SB debe decidir cuáles son las obras que elegirá para leer con sus alumnos en cada año, y esa selección sí se considerará de carácter obligatorio.</p> <p>El alumno/a debe leer en 2° año por lo menos seis libros, de autores diferentes y de diferentes nacionalidades y épocas. Los criterios de selección de esas obras serán decididos por los docentes, pero es de vital importancia considerar cuáles son las lecturas que los alumnos/as ya han hecho, sus recorridos como lectores (fuera y dentro de la escuela), y presentar nuevos y mayores desafíos a la hora de armar el itinerario anual de lecturas⁷.</p> <p>Una vez decidido el corpus, se alternarán las sesiones de lectura individual y compartida, acompañando en este último caso la lectura con discusiones en torno a los textos, que impliquen volver sobre lo leído con diversos propósitos: apreciar cuestiones tanto estéticas como temáticas que se hubieran perdido en una lectura más superficial, comparar formas de leer, puntos de vista, etcétera.</p> <p>Con este fin, esta práctica se podrá combinar con otras destinadas a reflexionar sobre los textos, como leer ensayos sobre obras literarias y seguir un género.</p>

⁷ Puede consultarse en este diseño curricular las sugerencias de obras literarias, p. 377.

Relacionar los textos leídos con otros lenguajes artísticos

Aspectos involucrados	Orientaciones didácticas
<ul style="list-style-type: none"> • Mirar y comentar películas vinculadas con los textos leídos, ya sea por la época, la estética o la temática y comentarlas. • Analizar imágenes: pinturas, reproducciones y fotografías vinculadas con los textos leídos, ya sea por la época, la estética o la temática. • Comparar el abordaje de los mismos temas, personajes u obras en diferentes lenguajes artísticos: pinturas, esculturas, óperas, composiciones musicales, etcétera. • Vincular las obras con las concepciones estéticas predominantes en las diferentes manifestaciones artísticas de una época, cultura o grupo. • Reconocer las especificidades de la literatura en relación con otros lenguajes artísticos. 	<p>El vínculo entre la literatura y otros lenguajes artísticos, se debe establecer buscando que éste permita profundizar la lectura de las obras, analizar aspectos que no se habían considerado, abrir un abanico de posibilidades en torno al acto de leer: relacionar una pintura con un poema de la misma época y observar la recurrencia de simbologías, concepciones estéticas, etcétera; encontrar las transformaciones que ha sufrido un libro al convertirse en una narración cinematográfica; ver varias adaptaciones de un mismo texto en distintas películas -como "Fahrenheit 451", "Drácula", etc.-, o en una ópera y una película -como "Otelo", "La Traviata" (de Zefirelli)- por ejemplo; analizar adaptaciones de cuentos al lenguaje del cómic -como las de Breccia de cuentos de Poe, de Quiroga, de Borges, etcétera).</p> <p>Como esta práctica se retoma de 1º año, se pueden aprovechar los conocimientos que los alumnos/as ya tienen sobre cómo hacer estas relaciones para profundizar en aspectos no abordados y retomar desde distintos acercamientos autores, épocas y temáticas ya abordadas.</p>

Seguir un género

Aspectos involucrados	Orientaciones didácticas
<ul style="list-style-type: none"> • Seleccionar un corpus de textos de un mismo género: poesía, narrativa o teatro. • Leer dicho corpus establecido, alternando entre situaciones de lectura en el aula y fuera de ella. • Discutir sobre los elementos formales y de contenido de los textos seleccionados. • Comparar marcas de género comunes en los textos vistos • Establecer semejanzas y diferencias con otros textos, películas, series, etcétera. • Investigar sobre el género: precursores, autores, historia, características. • Ubicar las obras y los géneros en sus contextos de producción. • Comunicar de manera oral o escrita la información recabada en torno al género. • Explorar a través de la escritura creativa las posibilidades del género y su trasgresión. 	<p>El concepto de "género" es comúnmente usado en el ámbito de la literatura, tanto para referirse a los géneros literarios clásicos (lírico, narrativo, dramático), como a una cierta categoría o tipo de obras determinadas con criterios muy variables (policial, fantástico, ciencia ficción, etcétera).</p> <p>Los criterios con los cuales se organizará el trabajo serán decididos por el docente, de acuerdo con los conocimientos previos de los alumnos/as y con los acuerdos con ellos. Una de las actividades que puede favorecer esta reflexión, es la confección de antologías (individuales o grupales) y la escritura de su prólogo (de manera colectiva o individual según el docente lo considere pertinente), debe favorecer la reflexión y la discusión en torno al texto que se está prologando; el prólogo como texto; la actividad de leer y de escribir; los problemas de la escritura.</p> <p>Para eso se sugiere que las primeras experiencias de escritura de prólogos se hagan de manera colectiva, con acompañamiento del docente como orientador, favorecedor y modelizador de dichas reflexiones.</p> <p>Otro aporte consiste en incorporar -durante el proceso de escritura del prólogo, por ejemplo- aportes teóricos que permitan ir sistematizando rasgos de género que los alumnos/as han ido observando a lo largo de las lecturas y las reflexiones, y conversar acerca de éstos en el aula con el docente y los pares. Para ello, los alumnos/as deben buscar información, registrarla y organizarla de acuerdo con criterios previamente establecidos e instancias intermedias donde van exponiendo esta información oralmente o por escrito, compartiéndola con otros compañeros, etcétera.</p> <p>También constituye un aporte incalculable conversar, entrevistar, pedir información, escuchar a especialistas en el género elegido.</p>

Leer ensayos y análisis de las obras leídas

Aspectos involucrados	Orientaciones didácticas
<ul style="list-style-type: none"> • Leer análisis literarios y ensayos diversos. • Identificar las categorías de análisis utilizadas por los expertos: eficacia en los efectos buscados, calidad discursiva, rasgos de estilos personales, originalidad, funcionalidad de los personajes, aspectos referentes al género, tratamiento del tema, etcétera. <p>En los ensayos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • determinar cuál es el punto de vista planteado por el autor; • reconocer la actitud del autor frente al tema, cómo expresa sus ideas, sentimientos, gustos y aversiones con respecto a lo que analiza; • identificar las distintas relaciones entre su punto de vista y las ideas que va desarrollando en el ensayo: causa-consecuencia, oposición- semejanza, cronológicas, general-particular, ejemplificación, explicación, analogía, comparación, etcétera; • analizar la utilización de vocabulario de distintas áreas de conocimiento, citas de autores y obras en relación con la presentación y el desarrollo del punto de vista personal; • identificar los procedimientos de cohesión en función de la comprensión global del texto: uso de conectores lógicos, organizadores textuales, marcadores de reformulación y ejemplificación. 	<p>En 2º año se tiende a ampliar el universo de herramientas para poder tener un acceso más profundo a las obras literarias. Leer ensayos y análisis de obras realizados por especialistas, sirve para empezar a construir criterios estéticos, reflexionar sobre los parámetros de los expertos en la valoración de las obras y abordar conceptos teóricos que aportan a la comprensión de las mismas.</p> <p>Hay que seleccionar textos que sean accesibles a los alumnos/as. Aún así, se trata de "textos difíciles", por lo que se espera que el docente oriente la lectura dando las explicaciones necesarias y propiciando la utilización de distintas modalidades de lectura tales como:</p> <ul style="list-style-type: none"> • lectura compartida, guiada por el docente, quien participa de la situación como lector experto; • explicitación de preguntas que se pueden responder con el texto y les permiten a los alumnos avanzar en la lectura sin detenerse cada vez que no entienden un término; • búsqueda en el diccionario del significado de las palabras nuevas; • relectura de los párrafos que resultan más complejos, • realización de anotaciones marginales; • discusión, en forma colectiva y luego en pequeños grupos, sobre las posibles interpretaciones; • identificación de indicios para verificar o rechazar esas interpretaciones y otros recursos para aprender del texto de manera colaborativa con una intensa participación del docente.

PRÁCTICAS DEL LENGUAJE A ENSEÑAR EN EL EJE DE ESTUDIO

BUSCAR INFORMACIÓN

Buscar y seleccionar información con criterios acordados con los pares y/o el docente	
Aspectos involucrados	Orientaciones didácticas
<ul style="list-style-type: none"> • Buscar, seleccionar y organizar los materiales de lectura. • Identificar los materiales pertinentes en una búsqueda. • Seleccionar y jerarquizar información según el propósito de búsqueda, atendiendo a los recursos que se utilizan para elaborar, ampliar y enfatizar las ideas: reformulaciones, definiciones, ejemplificaciones, repeticiones, explicaciones, citas, etcétera. • Identificar marcas paratextuales y discursivas que permitan reconocer información relevante: abstract, índices, títulos y subtítulos, conectores que introducen párrafos de resumen, uso de negritas, entre otras. • Discriminar el tema, subtemas, hechos y problemas. • Usar documentos orales: conferencias, documentales, grabaciones de programas de radio: <ul style="list-style-type: none"> • identificar y usar en el marco de una búsqueda de información, los géneros discursivos orales que pueden servir a la construcción del conocimiento; • registrar los datos de la fuente; • tomar notas de manera individual o grupal de los aspectos vinculados con el tema de interés; • tomar notas de observaciones y conclusiones propias; • formular relaciones cada vez más específicas entre datos de distintas fuentes. 	<p>Mientras que en 1º año se espera que el docente acompañe este proceso direccionando los temas, explicitando los propósitos para los que se lee y busca información, especificando en qué aspectos de los textos detenerse, armando guías de lectura que orienten la búsqueda, entre otras intervenciones, en 2º año se aspira a que los criterios para la búsqueda de información sean establecidos por el alumno/a, en acuerdo con el docente y los pares. El objetivo de las intervenciones del profesor debería orientarse a que vayan abordando todos estos problemas que presenta la práctica de buscar información de manera mucho más autónoma. Para ello, es indispensable que se lleve a cabo a partir de situaciones que le den sentido: en el marco de una investigación, de una campaña de difusión de algún tema de interés para los/las adolescentes destinada a otros alumnos/as de la escuela, para exponer en una jornada abierta a la comunidad, entre otras opciones.</p> <p>Se deben propiciar situaciones donde los alumnos/as:</p> <ul style="list-style-type: none"> - establezcan criterios propios para buscar y seleccionar información, discutan entre ellos; -argumenten cuándo un material es pertinente a una intención de búsqueda y cuándo no; -traten con información de distintas fuentes y soportes; -elaboren preguntas que les permitan investigar o ampliar su conocimiento sobre un tema y subtema y acudan a materiales orales y escritos para responderlas; -visiten bibliotecas, centros culturales, organizaciones sociales, universidades, etcétera donde soliciten y busque información por sí mismos.

REGISTRAR, POSICIONARSE CRÍTICAMENTE Y ORGANIZAR LA INFORMACIÓN PARA CONSTRUIR EL CONOCIMIENTO

Resumir por escrito y con distintos propósitos textos explicativos	
Aspectos involucrados	Orientaciones didácticas
<ul style="list-style-type: none"> • Leer diversos textos explicativos, analizar su estructura y sus componentes. • Comparar los distintos tipos de explicaciones (históricas, de conceptos, de divulgación) y sus diferentes estrategias para proponer la problemática y responderla. • Identificar los núcleos temáticos tratados en el texto a partir de la cuestión que se propone en la introducción. • Seleccionar la información en función del propósito: resumen para uno mismo y resumen para otros (en distintas circunstancias). • Construir criterios para decidir qué información se conserva -por ejemplo, hay términos de una definición que no se deben suprimir-. • Organizar el resumen respetando la trama explicativa y utilizando algunos recursos para explicar: <ul style="list-style-type: none"> • establecer el tema: denotación extratextual, intratextual e intertextual, singularización o tipificación, clasificación de nociones, categorías, hechos y estados; • elaborar la información: reformulaciones y definiciones (marcadores, aposición), especificaciones (determinación y cuantificación, frases restrictivas) y ejemplificaciones (marcadores); • extender información a través del agregado de un elemento nuevo (y / enumeraciones), de una excepción (pero) u ofreciendo una alternativa (o); • calificar (adjetivos, posición del adjetivo en la frase nominal, frases atributivas con el verbo ser); • poner en relación esa información: a través de la puesta en situación: señalando una circunstancia relacionada con esa información, de modo, tiempo, lugar, causa, etcétera. (verbos como es, está, hay, parece, tiene, constituyen en presente o pretérito imperfecto según el tiempo de la narración, conectores lógicos); a través de la asimilación: por contraste, comparación, negación, metáfora y analogía. 	<p>Resumir es un tipo de actividad de transformación del texto base que requiere de una elaboración compleja, ya que no sólo implica seleccionar y jerarquizar las ideas seleccionando criterios en función de los propósitos, sino que además conlleva una reelaboración personal del texto. Para poder reducir la información de un texto se debe tener una muy buena comprensión del tema tratado, lo que requiere de ciertos conocimientos previos a la práctica del resumen.</p> <p>En 1º año se focaliza la atención en textos "informativos", sin especificar la trama (podría ser predominantemente descriptiva). Aquí, en 2º año se puntualiza en la trama explicativa, que requiere de una mayor complejidad estructural, pues se trata de una organización en torno a un cierto saber o información que deben ser comunicados al interlocutor. En este sentido, la explicación, pone en juego una relación de poder basada en el saber: quien explica se sitúa en un "espacio" diferente de su interlocutor, que carece de determinado saber y que espera que se lo comunique.</p> <p>Puede afirmarse que consta de dos componentes: un problema, pregunta o cuestión y una respuesta a la problemática; ambos ejes pueden inscribirse en una situación que funciona como marco del problema. En una organización canónica, hay cuatro grandes partes: situación inicial, que presenta la cuestión; presentación o instalación del problema; respuesta o explicación del problema; conclusión o evaluación⁸.</p> <p>En la secuencia de resumen, los alumnos/as tendrían que tener la posibilidad de leer muchos textos explicativos y a partir de la comprensión de su estructura, escribir resúmenes. También se debe propiciar la comparación de textos en los que predominen las relaciones causales y las ecuativas y reflexionar acerca de sus usos y ámbitos de circulación. Por la dificultad que ofrece este tipo de escritos (doble dimensión: explicación y resumen), el docente debe orientar permanentemente en la corrección de los borradores, propiciando la reflexión de las estrategias discursivas pertinentes.</p>

⁸ Cf. La propuesta de Jean-Michel Adam (*Les textes: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Paris, Nathan, 1997), que se puede consultar resumida y traducida en Calsamiglia Blancafort, Helena y Tusón Valls, Amparo, *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Madrid, Ariel Lingüística, 1999

Organizar información procedente de más de un texto en distintos tipos de cuadros

Aspectos involucrados	Orientaciones didácticas
<ul style="list-style-type: none"> • Leer dos o más textos sobre un mismo tema con el propósito de comparar la información. • Plantear semejanzas y diferencias en el tratamiento del tema a partir del análisis de los títulos y subtítulos, la disposición de la información, las afirmaciones de los autores, definiciones, los ejemplos, la descripción de los hechos, etcétera. • Parafrasear y comentar, de manera oral y escrita, los conceptos desarrollados. Identificar conceptos relevantes en distintos textos a partir de un propósito de búsqueda. • Poner en juego un proceso para organizar la información en esquemas: escribir la idea global que van a desarrollar, escribir los conceptos claves que toman de las fuentes, trabajar con la relación entre conceptos y buscar la mejor forma de expresarla. • Identificar estructuras gramaticales apropiadas para los cuadros. El uso de las oraciones unimembres. • Elegir y usar marcas gráficas para dar cuenta de la comparación de conceptos • Disponer gráficamente las relaciones entre temas diversos para que éstas queden claras. • Disponer gráficamente los detalles e información de menor jerarquía en función del eje visual principal. • Dar cuenta gráficamente de las relaciones de significado entre las palabras: sinónimos, antónimos, hiperónimos, hipónimos. • Usar llaves, recuadros y otros recursos para englobar ideas, jerarquizar conclusiones. • Usar recursos para diferenciar el origen de las ideas provenientes de cada autor, de cada texto y las propias. Emplear y disponer gráficamente citas textuales de términos y frases. Utilizar comillas y el estilo directo e indirecto con distintos objetivos. 	<p>Mientras que en 1º año se espera que los alumnos/as puedan, en esta práctica, organizar en cuadros la información procedente de un texto expositivo; en 2º año se busca que los alumnos/as puedan operar con más de un texto, usando las estrategias que ya han aprendido: uso de distintos tipos de organizadores adecuados a la exposición, identificación de conceptos clave, jerarquización de temas y subtemas, graficación de las relaciones entre conceptos, entre otros.</p> <p>Organizar la información procedente de más de un texto supone cambiar el foco de atención: ya no es el texto el que debe ser dispuesto gráficamente sino un tema, la relación entre textos, el vínculo entre conceptos que aparecen en distintos textos, etcétera. Esto requiere de más inferencias por parte de los alumnos/as como lectores y de poder dar cuenta de que la información ha sido seleccionada y organizada con determinado criterio: el alumno/a ya no representa lo que plantea un texto, sino que crea uno nuevo con información proveniente de más de uno. Los alumnos/as deben pues decidir y explicitar cuál será ese foco de atención sobre el cual se construye el nuevo texto y por qué dan más importancia a una idea más que a otras.</p> <p>Deben apropiarse de un proceso que les permita construir y usar estos organizadores gráficos de manera cada vez más autónoma; para ello tienen que confeccionar los primeros cuadros con ayuda del docente, ensayando alternativas y modelizando el proceso: trabajar en el pizarrón, en afiches, presentar ejemplos de cuadros diseñados en otras oportunidades a partir de más de un texto y analizar cómo han sido configurados, entre otras opciones.</p>

Organizar la información en fichas

Aspectos involucrados	Orientaciones didácticas:
<ul style="list-style-type: none"> • Tomar notas para registrar información. • Organizar y jerarquizar la información recabada según diversos objetivos de uso de la misma: para transmitirla oralmente, exponerla de manera escrita, transmitirla en un examen, reutilizarla para escribir un informe, entre otras prácticas para comunicar información. • Fichar convencionalmente los datos de la fuente. • Confeccionar distintos tipos de fichas según los diversos propósitos: fichas de síntesis, fichas biográficas, fichas de conceptos, fichas de citas. • En fichas de síntesis: sintetizar "a la manera del autor" y "a la manera del lector". • En las fichas biográficas: decidir qué información de la vida del autor es relevante para un propósito de búsqueda. Justificar esa elección. • En las fichas de conceptos: identificar y registrar conceptos clave sobre su tema. Hacer fichas para definir algunos términos centrales de un tema. • En las fichas de citas: usar comillas simples y dobles. Registrar convencionalmente los datos de la fuente del texto citado. Conocer y usar las características del estilo directo e indirecto para fichar citas. 	<p>Las fichas son pequeños textos que le permiten al investigador ir organizando la información buscada y las reflexiones que fue haciendo en sus notas. Hay muchos tipos de fichas, según la información que se quiera registrar.</p> <p>El proceso de confección de fichas constituye una excelente oportunidad para plantear y abordar problemas en torno a la lectura y a la selección, jerarquización y organización de la información procedente de más de un texto.</p> <p>Conviene que el fichaje se enmarque en procesos más amplios como una investigación sobre un género, tema de interés social, la escritura de un informe, la exposición oral o escrita de un tema, etcétera. Esto hará que el alumno/a sepa para qué se ficha y cuál es el objeto con que focaliza determinada información mientras lee.</p> <p>A los alumnos/as se les debe enseñar a fichar: acompañándolos en el proceso de lectura, en la redacción de notas que luego serán organizadas en las fichas, en la confección de las primeras fichas, en la discriminación de diversos tipos de fichas según los propósitos que persiga el fichado, en el ensayo de diversos estilos de fichado con diferentes destinatarios (uno mismo, compañeros de equipo, todo el curso).</p>

COMUNICAR LOS CONOCIMIENTOS CONSTRUIDOS

Exponer y explicar oralmente ante un auditorio desconocido usando recursos gráficos	
Aspectos involucrados	Orientaciones didácticas:
<ul style="list-style-type: none"> • Hipotetizar acerca de los conocimientos de los interlocutores y de sus posibles intereses, posibilidades y limitaciones. • Utilizar, para preparar la exposición, otros textos en los que se registró información: resúmenes, notas, "guiones", listados, epígrafes, títulos. • Seleccionar los contenidos a desarrollar en la exposición y controlar la progresión de la información. • Reconocer y organizar las partes de la exposición, con las especificidades de la trama explicativa. • Usar vocabulario preciso relacionado con el área temática de la exposición. • Incluir definiciones, ejemplos, preguntas, comparaciones para explicar, y caracterizar el tiempo y el espacio en que ocurren los hechos, presentar a las personas y las acciones ordenadas cronológica y causalmente en los tramos narrativos de la exposición. • Elaborar fichas y otros recursos para utilizar durante la exposición; incluir gráficos, imágenes y esquemas, que favorezcan la claridad expositiva, amplíen, complementen, etcétera. • Utilizar recursos gramaticales para lograr exponer un saber como el uso de la tercera persona, de la pasiva con se, de frases impersonales. • Identificar ciertas particularidades de la gramática en la oralidad, como los deícticos, cuyo significado depende directamente del contexto y recursos para presentar el tema de la exposición y lograr conectar el discurso (fórmulas de presentación, de seguimiento y de cierre, recapitulaciones, organizadores de textuales). • Usar de manera estratégica recursos paraverbales: entonación, tonos de voz, volumen, gestos y postura corporal. 	<p>Si bien en 1° año se sugiere no limitarse al contexto áulico, en 2° año se focaliza la atención en el hecho de que los destinatarios de la exposición sean desconocidos, lo que obliga a pensar en situaciones de comunicación en las que quienes escuchen no sean ni los propios compañeros ni los chicos de otros cursos. Por ejemplo, podría tratarse de público de la comunidad que asiste a una muestra o feria, o de chicos de otra escuela con la que se realice algún intercambio cultural. No conocer al destinatario lleva necesariamente a tomar ciertas decisiones en cuanto a la preparación del discurso: según la situación habrá que anticipar cómo será el auditorio para ajustar tanto el estilo como la información seleccionada, así como planificar posibles flexibilizaciones o variaciones a realizar según se vaya desarrollando la situación.</p> <p>También se trata de textos expositivo-explicativos, de modo tal que habrá que recurrir a las estrategias propias de esta trama que los alumnos habrán abordado en la lectura, resumen y elaboración de cuadros, todas prácticas previas a la exposición.</p> <p>En este año, se amplía (en relación con 1° año) la posibilidad de utilización de soportes gráficos: fichas –cuya elaboración se especifica en otra práctica–, gráficos, esquemas, láminas con imágenes, palabras clave, entre otros recursos para exponer.</p> <p>Además, se tiende a que los alumnos/as definan el tema de su exposición cada vez de manera más autónoma.</p>

Escribir informes para comunicar lo aprendido

Aspectos involucrados	Orientaciones didácticas
<ul style="list-style-type: none"> • Definir los propósitos del informe que se escribirá. • Planificar el escrito tomando en cuenta las características del informe: introducción, desarrollo y cierre. • Revisar la información obtenida: resúmenes, toma de notas, fotos u otros documentos, etcétera. • Seleccionar la información que deberá incluirse. • Leer diversos y variados informes, analizar sus componentes para detectar las características de estos textos. • Seleccionar el léxico de manera precisa y adecuada en relación con el área temática. • Planificar el texto y redactar borradores del texto a partir del plan. • Reescribir el texto revisando distintos aspectos: la organización de la información, el uso de signos de puntuación, de los organizadores macroestructurales, la cohesión léxica y gramatical, la utilización de estrategias de sustitución y reformulación y la aplicación de la normativa ortográfica. • Diagramar y organizar visualmente el escrito. 	<p>Los informes permiten la reflexión sobre algo que se ha realizado: los resultados de una encuesta, una investigación sobre un tema, una salida didáctica, entre otras actividades.</p> <p>A través de un informe, el escritor se propone comunicar datos para hacer conocer al destinatario una información nueva, por lo que la información debe ser dada con mucha precisión.</p> <p>Los alumnos/as deben tener la posibilidad de leer muchos informes de distintas clases para poder abstraer sus características y recurrir, una y otra vez, a estos textos modélicos al elaborar sus propios informes.</p> <p>El docente debe enseñar al alumno/a a estructurar el texto en relación con:</p> <ul style="list-style-type: none"> • la definición explícita y clara de sus objetivos; • la exposición ordenada de los datos; • la formulación de una conclusión final. <p>También debe brindar herramientas para que puedan decidir entre diferentes alternativas de organización de la información; por ejemplo, para algunos temas, será conveniente presentar los datos con una organización secuencial lineal, y en otros, simplemente con un punteo enumerativo.</p> <p>Realizar un informe es una situación propicia para referir algo aprendido en un viaje, una experiencia, una investigación, etcétera.</p>

PRÁCTICAS DEL LENGUAJE A ENSEÑAR EN EL EJE DE LA FORMACIÓN CIUDADANA

INTERACTUAR CRÍTICAMENTE CON LOS MEDIOS

Comentar, analizar y discutir noticias y temas polémicos	
Aspectos involucrados	Orientaciones didácticas:
<ul style="list-style-type: none"> • Seleccionar el tema que se tratará. • Buscar, seleccionar y organizar los materiales de lectura adecuados. • Registrar información pertinente para la argumentación que se desarrollará en la discusión. • Formular preguntas y enunciar respuestas pertinentes, formular y solicitar opiniones y explicaciones, escuchar el discurso del otro, respetar los turnos de la palabra. • Utilizar las estrategias adecuadas para fundamentar las propias ideas: explicaciones, ejemplos, comparaciones, afirmaciones generales, citas de autoridad, estrategias de refutación, fórmulas introductorias para manifestar una opinión. • Reconocer y utilizar adecuadamente algunos recursos de la oralidad: los gestos, el tono formal y volumen de la voz, la modulación, los ritmos, las pausas, etcétera. • Evaluar los resultados de la discusión y extraer conclusiones en función de los propósitos planteados por el grupo, del nivel de participación de todos los integrantes, de la coherencia temática sostenida a lo largo del intercambio, del respeto ante el disenso, de la solidez de los argumentos, etcétera. • Reflexionar acerca de algunos aspectos gramaticales involucrados: las personas (el yo personal, el nosotros estratégico, las formas impersonales), los conectores copulativos, disyuntivos, adversativos, temporales, causales, ordenadores; las diferentes modalidades de enunciación; el uso de tiempos y modos verbales en el discurso de la prensa. 	<p>Es necesario darle continuidad a lo largo de toda la SB a estas prácticas orales a través de las cuales los alumnos/as puedan acceder gradualmente a discursos con mayor grado de formalidad y con mayor solidez en la defensa de sus opiniones.</p> <p>Esta gradación creciente, también buscada tanto en el nivel de organización de los intercambios, como en el de las reflexiones metalingüísticas, dará lugar a que en 3º año puedan participar de debates.</p> <p>Asimismo, en el desarrollo de estas prácticas, pueden acceder a estrategias argumentativas más específicas y complejas (de refutaciones, concesiones, etcétera), a la ampliación del repertorio de marcadores textuales que refieran a distintos tipos de relaciones entre ideas, etcétera.</p> <p>El docente tendrá que garantizar que los alumnos/as tengan oportunidades recurrentes de realizar estos intercambios orales, generando las condiciones didácticas para que los temas tratados sean realmente significativos para ellos y para que se sistematicen los nuevos aspectos involucrados de modo tal que puedan ser utilizados en futuras ocasiones.</p> <p>Estas prácticas pueden ser permanentes o formar parte de un proyecto.</p>

Leer críticamente las informaciones con opinión en los distintos medios

Aspectos involucrados	Orientaciones didácticas:
<ul style="list-style-type: none"> • Comparar el tratamiento de los distintos medios en relación con un mismo hecho. • Distinguir entre hechos y opiniones; tema y problema. • Reconocer los distintos géneros discursivos de opinión: cartas de lectores, columnas y editoriales escritas y orales. • Identificar las marcas de subjetividad explícitas e implícitas en el discurso y los recursos para expresar el grado de adhesión o de rechazo del medio frente al hecho que comenta (modalidad). • Identificar las distintas voces que aparecen en el discurso. • Comparar los distintos soportes mediáticos para comunicar una opinión y distinguir sus especificidades. Analizar los paratextos y otros recursos para disponer en el espacio o en el tiempo la información, su comentario o análisis. • Relacionar el discurso lingüístico con otros lenguajes: música, imagen en el comentario de un hecho. • Reflexionar acerca de los recursos gramaticales utilizados para referir la realidad y comentarla: los deícticos y sus efectos semánticos: tiempos verbales, pronombres personales, demostrativos temporales y espaciales; formas de denominar los hechos y los actores sociales (nombres, cargos, roles), discurso directos e indirecto (verbos introductorios), nominalizaciones, pasivas, etcétera. • Escribir textos de opinión acerca de temas de interés, empleando las estrategias discursivas adecuadas a los propósitos y destinatarios y respetando los géneros discursivos. 	<p>Para que los alumnos/as vayan adquiriendo gradualmente una mirada crítica, es importante generar los espacios en los que puedan acceder a distintos soportes, comparar, discutir, confrontar programas de radio, TV y notas de la prensa gráfica.</p> <p>En 1º año, analizaron noticias y crónicas y comenzaron a descubrir las marcas de opinión. En 2º año, deben acceder directamente a los textos en los que prevalece la opinión del enunciador.</p> <p>El docente tiene que enseñar elementos que les permitan analizar estrategias persuasivas, no sólo aquellas que son claras y explícitas sino que, además, puedan descubrir a partir de inferencias el discurso implícito. También deben encontrar las distintas voces que hablan en los textos – tanto en el discurso directo como en el referido –, analizando críticamente con qué intención se les presenta si son representativas de distintos puntos de vista, si amplían verdaderamente el panorama o si están seleccionadas únicamente para anticipar o reforzar la posición del enunciador.</p> <p>Es esencial proponer prácticas de escritura (de los distintos géneros) no sólo para apropiarse mejor de las estrategias discursivas específicas, sino también para que cuando lean puedan entender mejor el texto desde una mirada de quien escribe.</p> <p>Tanto las actividades de lectura como de escritura, deberían insertarse en proyectos comunicativos que les den sentido: por ejemplo, escribir una carta de lectores para el diario local acerca de un tema que les preocupe. Para eso, será necesario leer muchas cartas de lectores y establecer las regularidades del género.</p>

Analizar los discursos publicitarios	
Aspectos involucrados	Orientaciones didácticas
<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer y analizar las funciones pragmáticas de las publicidades comerciales: intenciones, mensajes subliminales, valores que se desean transmitir, formas de persuadir al público. Estrategias para identificar al destinatario con los productos. • Analizar y caracterizar la dimensión apelativa del discurso comercial. • Atender al sentido del uso de recursos retóricos tanto en la imagen como en el texto oral y escrito: metáforas, comparaciones, metonimias, aliteraciones, etcétera. • Identificar marcas de subjetividad en el uso de pronombres, tiempos verbales y verbos seleccionados; en la forma de dirigirse al destinatario; en el modo en que se enfatiza a través de la organización de las frases; en el uso de la voz pasiva, nominalizaciones y otras formas de manipulación del material verbal. • Analizar e interpretar el aspecto léxico del discurso publicitario: selección y construcción de los campos semánticos. El uso de los registros y el léxico de acuerdo con el público al que se dirige la publicidad. • Usar estrategias de lectura y análisis específicas para cada medio: <ul style="list-style-type: none"> • en la publicidad gráfica: analizar las relaciones entre texto e imagen: función de anclaje y de relevo. Sus características; • en la publicidad radiofónica: analizar los procedimientos de trabajo con la oralidad: formas de enfatizar, de aludir al emisor y al destinatario; • en la publicidad en TV: espacios que se le destina, relación entre los recursos sonoros y visuales, valores que se transmiten a través de la interacción entre la imagen, el sonido y el lenguaje. 	<p>En la medida en que en las publicidades comerciales el significado no suela estar construido únicamente a partir de la dimensión verbal, es necesario aportar a los alumnos/as elementos para interpretar las imágenes (fijas y móviles), el sonido y el vínculo que se establece con el lenguaje.</p> <p>Frecuentar distintos tipos de publicidades, comparar los procedimientos habituales que se utilizan en cada medio, observar diversas estrategias verbales, visuales y auditivas para presentar el producto, observar las maneras en las que se le habla al destinatario o se alude a él directa o indirectamente, son actividades que dan lugar al análisis de estas cuestiones.</p> <p>Las actividades de organización y socialización de lo que se ha analizado permiten profundizar las lecturas y dar sentido social a las conclusiones a las que se ha arribado en el aula. Pueden, por ejemplo, aplicar sus análisis, aprendizajes y conclusiones en el diseño de proyectos: el diseño de actividades de extensión (talleres, cursos, etcétera.) y su publicidad en el barrio, un programa de radio donde incorporen tandas publicitarias, etc. Pero también están en condiciones de comenzar a llevar a cabo producciones de análisis: por ejemplo, armar un dossier de publicidades gráficas organizadas y analizadas según sus recursos y presentarlo en una jornada abierta a la comunidad o dejarlo como insumo en la biblioteca; escribir cartas de lectores a los diarios que incluyan cuestiones que observaron en el análisis, etcétera.</p>

INTERACTUAR CON LAS INSTITUCIONES

Leer y producir cartas formales	
Aspectos involucrados	Orientaciones didácticas
<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer a través de la lectura cómo el vínculo institucional entre emisor y destinatario condiciona el discurso -por ejemplo, relaciones entre el ciudadano y una empresa privada o de la administración pública-. • Distinguir los diferentes propósitos de las cartas formales: declarativos (dar a conocer algo), resolutivos (incidir en comportamientos y dirigirlos), fedatarios (dar fe de decisiones administrativas). • Seleccionar las estrategias adecuadas según los propósitos buscados. • Leer distintas clases de cartas formales y reconocer las especificidades de cada una de ellas: formulario, circular, acta, comunicado, carta, solicitud, denuncia, declaración, renuncia, citación, multa, etcétera. • Reconocer la especificidad de los registros formales propios del ámbito administrativo: el vocabulario específico (estandarizado, convencional, formal), las fórmulas de tratamiento (cortesía, apertura y cierre), el uso de eufemismos, de siglas y de abreviaturas convencionales, etcétera. • Reflexionar, en relación con los efectos que se quiere producir en el/los destinatario/s, acerca de los aspectos gramaticales utilizados frecuentemente en estos textos como: las formas impersonales del verbo y las nominalizaciones, los gerundios, la anteposición del adjetivo, distintos recursos de la modalidad para mitigar pedidos, hacer afirmaciones, rechazar acusaciones, etcétera. 	<p>Completar formularios, recibir citaciones, labrar actas, formular denuncias, responder a un reclamo,- entre otras-, son prácticas usuales en la vida de un ciudadano. Para que los alumnos/as puedan ejercer plenamente sus derechos deben tener oportunidades de aprendizaje de este tipo de usos del lenguaje. Es necesario que se ejerciten tanto en la comprensión como en la producción de estos géneros discursivos.</p> <p>Ante todo tendrán que leer textos modélicos para luego poder producir.</p> <p>En la medida de lo posible hay que utilizar -al menos en la lectura- textos auténticos; dado que la mayoría de los alumnos/as de este nivel son menores de edad, hay ciertos tipos de textos que aún no forman parte de su práctica social. Sin embargo, el docente debe ofrecerles la oportunidad de conocer estos formatos para que cuando necesiten utilizarlos puedan hacerlo sin dificultades. Algunos de ellos sí pueden estar insertos en situaciones comunicativas significativas, por ejemplo, las actas que labren como registro de las asambleas del centro de estudiantes, o una citación o un reclamo que hayan recibido sus padres y que haya que responder.</p>

Leer textos instructivos que circulan en otras instituciones

Aspectos involucrados	Orientaciones didácticas:
<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer los géneros discursivos y sus ámbitos de circulación: los distintos tipos de reglamentos y estatutos (de clubes, fundaciones, etcétera) a partir de la lectura de muchos y variados textos y la caracterización de los mismos. • Analizar y caracterizar la trama instruccional, normativa, prescriptiva. • Analizar las distintas relaciones de ideas: causales, consecutivas, temporales, consecutivas. • Distinguir las conductas sucesivas, simultáneas o alternativas. • Reflexionar acerca de la incidencia de los elementos gramaticales en función del discurso: <ul style="list-style-type: none"> • los tiempos y modos verbales en las sugerencias y recomendaciones: el uso del condicional. Las frases verbales de lo deseable y lo posible. Los tiempos y modos verbales en las prescripciones: el uso del imperativo, del infinitivo, del presente Indicativo; • la impersonalización de enunciados; • Reconocer las características del soporte textual, diagramación, las funciones de los elementos paratextuales y su vinculación con el contenido; • Comparar interpretaciones de lo leído, comentar con los compañeros, clarificar con ayuda del docente los aspectos que presentan dificultades. 	<p>En 1º año se leyeron los reglamentos propios del ámbito escolar; en 2º año se amplía ese universo leyendo textos que tienen circulación en otras esferas sociales. Así como la escuela, las otras instituciones también tienen sus propias normas regulativas; leer para entenderlas, conocer sus fundamentos, averiguar cómo fue su proceso de construcción, comparar interpretaciones, confrontar posiciones, todo eso hace a la vida democrática y a la formación de comportamientos sociales en relación con las leyes. Para entender estos textos, hay que conocer sus estrategias discursivas, comprender su vocabulario, distinguir lo que es sugerencia de lo que es prescripción, lo que es excluyente de lo que es alternativo, cómo se estructuran las ideas, etc. Apropiarse de estos discursos implica entender sus lógicas que son diferentes de las de otros géneros.</p> <p>Para garantizar la circulación de textos auténticos, se pueden traer los reglamentos de clubes a los que pertenezcan los alumnos/as, sociedades de fomento del barrio, una ONG con la que tengan algún tipo de vínculo. También pueden leer reglamentos de concursos en los que participen, por ejemplo de los torneos bonaerenses en sus distintas disciplinas, o de algún concurso municipal, etcétera.</p>

ANEXO DE SUGERENCIAS DE OBRAS LITERARIAS

Narrativa

Novelas:

<p>La isla del tesoro, El extraño caso del Dr. Jekyll y el Sr. Hyde, de Louis Stevenson Robinson Crusoe, Daniel Defoe; Escuela de robinsones, Viaje al centro de la tierra, De la Tierra a la Luna, de Julio Verne Sandokan, Emilio Salgari Alicia en el País de las Maravillas, de Lewis Carroll Las aventuras de Tom Sawyer, Tom Sawyer detective, El forastero misterioso, Tom Sawyer en el extranjero, Mark Twain</p>	<p>El libro de la selva, de Rudyard Kipling Colmillo blanco, de Jack London La invención de Morel, de Adolfo Bioy Casares El fantasma de Canterville, El crimen de Lord Arthur Saville, de Oscar Wilde El jinete sin cabeza, de Washington Irving. Las aventuras de Gulliver, de Jonathan Swift De la Ceniza Volverás, Crónicas marcianas, de Ray Bradbury Relato de un naufrago, de Gabriel García Márquez Aura, de Carlos Fuentes El túnel, de Ernesto Sábato Sirio, de Olaf Stapledon.</p>
---	---

Libros y cuentos vinculados con películas:

<p>Otra vuelta de tuerca, de Henry James; La Máquina del Tiempo, La guerra de los mundos, de Herbert G. Wells; Drácula, de Bram Stoker ¿Sueñan androides con ovejas eléctricas?, de Philip K. Dick</p>	<p>Podemos soñarlo todo por usted, de Philip K. Dick ¿Qué es el hombre?, de Isaac Asimov El hobbit, de John R. R. Tolkien 2001, Una odisea espacial, de Arthur Clarke Frankenstein. El nuevo Prometeo, de Mary SÉller</p>
--	---

Cuentos de diversos temas y autores:

Historias extraordinarias, de Edgar A. Poe	Filo, contrafilo y punta, de Arturo Jauretche
Cuentos de amor, locura y muerte, de Horacio Quiroga	Doce cuentos peregrinos, de Gabriel García Márquez
Las doradas manzanas del sol, de Ray Bradbury	Seis problemas para don Isidro Parodi, de Bustos Domecq (J. L. Borges y A. Bioy Casares)
Historias de cronopios y de famas, Final de juego, Bestiario, de Julio Cortázar	El candor del Padre Brown, de Gilbert Chesterton.
Ciberiada, de Stanislaw Lem.	Cuentos, Fábulas y lo demás es Silencio, de Augusto Monterroso.
Ficciones, El informe de Brodie, de Jorge L. Borges	El sabueso de los Baskerville, de Arthur Conan Doyle.
Falsificaciones, de Marco Denevi	Cuentos con Humor, de Mark Twain.
El llano en llamas, de Juan Rulfo	Cuentos peterburgueses, de Nicolai Gogol
El trueno entre las hojas, de Augusto Roa Bastos	

Relatos mitológicos de diversas culturas. Libros sagrados. Clásicos y épicos

La Ilíada, La odisea, Homero	Popol Vuh (libro Quiché, Guatemala)
La Eneida, Virgilio	La canción de Rolando (Francia)
La Metamorfosis, Ovidio	El cantar de los cantares (Bíblico, judío)
Los trabajos y los días, Hesiodo	Las mil y una noches (Persia, Arabia y Egipto)
Gilgamesh (Mesopotamia, Babilonia)	Las Lusiadas, Camoes (Portugal)
El libro de la muerte (Egipto)	Fábulas de Esopo, Fedro, La Fontaine, Samaniego, Iriarte
Rig Veda, (India)	Leyendas autóctonas regionales
Recopilación de mitos griegos	
La leyenda del rey Arturo y los Caballeros de la Mesa Redonda	

Historietas literarias:

El eternauta, de H. G.Oesterheld y Solano López	Mort Cinder, Oesterheld-Breccia Adaptaciones de Breccia de los clásicos
---	--

Otros autores: Guy de Maupassant, Christian Andersen, Ambrose Bierce, Giovanni Pappini, Macedonio Fernández, Abelardo Castillo, Silvina Ocampo, Manuel Mujica Láinez, Haroldo Conti, Roberto Payró, Rodolfo Walsh, Juan José Saer, Osvaldo Soriano, Ana María Shua, Úrsula Le Guin, Ítalo Calvino, entre otros.

Poemas

Autores: Víctor Hugo, Charles Baudelaire, José Martí, Ruben Darío, Pablo Neruda, Octavio Paz, Nicolás Guillén, Federico García Lorca, Miguel Hernández, Antonio Machado, Jacques Prévert, Walt Whitman, Alfonsina Storni, Oliverio Girondo, Baldomero Fernández Moreno, Alberto Girri, Jorge Luis Borges, Mario Benedetti, Juan Gelman, Raúl González Tuñón, Vicente Huidobro, César Vallejo, Nicanor Parra, Fernando Pessoa, Homero Manzi, entre otros.

Obras de teatro

Edipo rey, Edipo en Colono, Antígona, Sófo- cles	La dama del alba, La tercera palabra, La barca sin pescador, Los árboles mueren de pie, de Alejandro Casona
Las Bacantes, Las troyanas, Eurípides	La zapatera prodigiosa, Doña Rosita la soltera, de Federico García Lorca
Romeo y Julieta, El mercader de Venecia, Sueño de una noche de verano, de W. Shakes- peare	M'hijo el doctor, de Florencio Sánchez
El médico a palos, El enfermo imaginario, Tar- tufo, de Molière	Trescientos millones, La isla desierta, de Ro- berto Arlt
Cirano de Bergerac, de Edmond Rostand	El puente, de Carlos Gorostiza
Seis personajes en busca de un autor, de Luigi Pirandello	Decir sí, de Griselda Gambaro.

Otros autores: Lope de Vega, Tennessee Williams, Arthur Miller, Henrik Ibsen, Antón Chejov, Eugene Iones. Otros autores argentinos de teatro como: Gregorio de Laferrère, Armando Discépolo, Roberto Cossa, Juan Carlos Gené, Agustín Cuzzani, Osvaldo Dragún, Eduardo Rovner, Mauricio Kartún, Alejandro Tantanián, Rafael Spregelburd, entre otros.

Ensayos literarios y no literarios

Aguafuertes porteñas, de Roberto Arlt

El laberinto de la soledad, de Octavio Paz

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

Historia de la eternidad, El tiempo circular, de Jorge Luis Borges

Desventuras en el País Jardín-de-Infantes, de María Elena Walsh

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

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

Otros autores: Michel de Montaigne, Leopoldo Alas, Miguel de Unamuno, José Ortega y Gasset, Jean-Paul Sastre, Roland Barthes, Ezequiel Martínez Estrada, Eduardo Mallea, Juan Pablo Feinman, Marcos Aguinis, Gianni Vattimo, Fernando Savater, entre otros.

BIBLIOGRAFÍA

- AA. VV., *Textos en contextos nº 5: La literatura en la escuela*. Buenos Aires, Asociación Internacional de Lectura/ Lectura y Vida, 2002.
- Arizpe Solana, Evelyn, "Más o menos letrados: adolescentes y comunidades lectoras en la escuela secundaria en México", en *Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura*, Año XX, nº 3, septiembre 1999.
- Barrientos, Carmen, "Claves para una didáctica de la poesía" en *La poesía en el aula, textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, Barcelona, Graò, nº 21, 1999.
- Bronckart, Jean-Paul y Bernard Schneuwly, "La didáctica de la lengua materna: el nacimiento de una utopía indispensable" en *Las otras literaturas. Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*. Barcelona, Graò, nº 9, 1996.
- Camps, Anna (coord), *El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona, Graò, 2001.
- Camps, Anna y Marta Milian, *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Rosario, Homo Sapiens, 2000.
- Camps, Anna, "La enseñanza de la composición escrita" en *Cuadernos de pedagogía*, nº 216, 1993.
- Camps, Anna (comp.), *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Barcelona, Graò, 2006.
- Cassany, Daniel, *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona, Agram, 2006.
- Chevalard, Yves, *La transposición didáctica. Del conocimiento erudito al conocimiento enseñado*. Traducción de Dilma Fregona y Facundo Ortega. Argentina, U.N. Comahue, 1999.
- Colomer, Teresa, "La enseñanza de la literatura como construcción de sentido", en *Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura*, Año XXII, nº 1, marzo 2001.
- Colomer, Teresa, *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. México, Fondo de Cultura Económica, 2005.
- Condemarin, Mabel, "El uso de carpetas en el enfoque de evaluación auténtica", en *Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura*, año XVI, nº 4, diciembre 1995.
- Dubois, María Eugenia, *Textos en contextos nº 7: Sobre lectura, escritura y algo más...* Buenos Aires, Asociación Internacional de Lectura/Lectura y Vida, 2006.
- Flower, Linda y John Hayes, "La redacción como proceso cognitivo", en *Textos en contexto, 1*. Buenos Aires, Asociación Internacional de Lectura/Lectura y Vida, 1996.
- Freire, Paulo, "La importancia del acto de leer", en *Enseñar lengua y literatura en el Bachillerato. Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*. Barcelona, Graò, nº 15, 1996.
- Gómez Picapeo, Jesús, "La comprensión de textos escritos: reflexiones y propuestas para su enseñanza", en *Hablar en clase. Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, Barcelona, Graò, nº 3, 1995.
- Gómez Vilasó, Jaime y Javier Quirós, "Criterios para el análisis y la producción de materiales didácticos en el área de lengua y Literatura", en *Imagen, lengua y comunicación. Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*. Barcelona, Graò, nº 1996.
- Grace, Marsha, "El sistema de trabajo con carpetas en el aula", en *Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura*, año XV, nº 1, marzo 1994.
- Latorre Morant, Pilar y otros, "Una propuesta de revisión y corrección de textos", en *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*. Barcelona, Graò, nº 5, 1995.

- Lerner, Delia, *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México, Fondo de Cultura Económica, 2001.
- Privat, Jean-Marie, "Socio-lógicas de las didácticas de la lectura", en *Lulú coquette, Revista de didáctica de la lengua y la literatura*, Año I, n° 1 septiembre, 2001.
- Quintana, Hilda, "El portafolio como estrategia para la evaluación de la redacción" en *Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura*, año XVII, n° 1, marzo 1996.
- Ribas Seix, Teresa, "Evaluar en la clase de lengua: cómo el alumno gestiona su proceso de escritura" en La programación en el aula de lengua y literatura en *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*. Barcelona, Graò, n° 11, 1997.
- Rinaudo, María Cristina, *Textos en Contexto 8: Estudios sobre lectura. Aciertos e infortunios en la investigación de las últimas décadas*. Buenos Aires, Asociación Internacional de Lectura/Lectura y Vida, 2006.
- Rodríguez, Carmen, Ana Martínez, Felipe Zayas, "La reflexión gramatical en un proyecto de escritura: Manual de procedimientos narrativos", en *La lengua escrita en el aula. Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*. Barcelona, Graò, n° 5, 1995.
- Rodríguez, María Elena, "'Hablar' en la escuela: ¿Para qué?... ¿Cómo?", en *Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura*, año XVI, n° 3, septiembre 1995.
- Rosenblatt, Louise Marie, "La teoría transaccional de la lectura y la escritura", en *Textos en contexto 1, Los procesos de lectura y escritura*. Buenos Aires, Asociación Internacional de Lectura/Lectura y Vida, 1996.
- Ruiz Bikandi, Uri y Manuel Vera, "Monográfico: la reflexión sobre la lengua". Textos. De Didáctica de la Lengua y de la Literatura, Barcelona, Graò, n° 37, julio 2004.
- Ruiz Bikandi, Uri, "El habla que colabora con la lengua escrita" en *La lengua escrita en el aula. Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, Barcelona, Graò, n° 5, 1995.
- Scardamalia, Marlene y Carl Bereiter, *Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. Infancia y aprendizaje*, n° 58, 1992 .
- Solé I Gallart, Isabel y Núria Castells, "Aprender mediante la lectura y la escritura: ¿existen diferencias en función del dominio disciplinar?", en *Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura*, Año XXV, n° 4, diciembre 2004.
- Solé I Gallart, Isabel, "Evaluar lectura y escritura: algunas características de las prácticas de evaluación innovadoras", en *Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura*, Año XXII, n° 4, diciembre 2001.
- Solé I Gallart, Isabel, *Estrategias de lectura*, Barcelona: Graò-ICE, 1992.
- Solé I Gallart, Isabel; Mariana Miras y Núria Castells, "Evaluación en el área de Lengua: pruebas escritas y opiniones de los profesores", en *Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura*, Año XXI, n° 2, junio 2000.
- Torres, Mirta, "La ortografía: uno de los problemas de la escritura", en *Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura*, Año XXIII, n° 4, diciembre 2002
- Zayas, Felipe "La reflexión gramatical en la enseñanza de la Lengua", en *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, n° 1, Barcelona, Graò, 1994.

