

ESB

DISEÑO CURRICULAR PARA LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ 1° AÑO (7° ESB)



**Dirección General de
Cultura y Educación**
Gobierno de la Provincia
de Buenos Aires

PRÁCTICAS DEL LENGUAJE

1º AÑO (7º ESB)



ÍNDICE

La Enseñanza de las Prácticas del Lenguaje en la ESB.....	199
Quién enseña a usar el lenguaje	202
Qué se entiende por práctica del lenguaje.....	203
Expectativas de logro	204
Propósitos generales para la ESB.....	204
Expectativas de logro para 1° año (7° ESB).....	204
Orientaciones didácticas	205
El uso del tiempo didáctico en la enseñanza de las Prácticas del Lenguaje	205
Las Prácticas del Lenguaje en tanto prácticas de lectura, escritura y oralidad	206
Orientaciones para la enseñanza de la gramática	209
Orientaciones para el tratamiento de la ortografía	210
Orientaciones para la evaluación	212
Organización de los contenidos	214
La organización de las Prácticas del Lenguaje en ámbitos de uso.....	214
Prácticas del Lenguaje en el ámbito de la literatura.....	215
Prácticas del Lenguaje en el ámbito de la participación ciudadana	220
Contenidos para 1° año (7° ESB).....	222
Anexo de textos literarios	237
Bibliografía	239
Recursos digitales	239

LA ENSEÑANZA DE LAS PRÁCTICAS DEL LENGUAJE EN LA ESB

Una de las características fundamentales en la concepción de esta materia, consiste en que se lo considerará un espacio donde el objeto de enseñanza lo constituyen las **prácticas del lenguaje**.

Esto implica un cambio de perspectiva respecto de otros diseños curriculares y de ciertas concepciones acerca de la didáctica del área, entre las que se destacan:

- El modo en que se entiende la construcción de los saberes en este espacio curricular: la práctica del lenguaje pone 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, pero a medida que se la usa, ese saber se puede ir 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 preservándolo 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 y desvinculadas de los contextos reales donde esos aspectos efectivamente se usan.

Por otro lado, 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 el modo en que fueron leídas y llevadas al aula dio lugar a otros recortes y concepciones que terminaron por desarticlar el lenguaje en unidades arbitrarias provocando 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 lengua oral, lengua escrita, lectura y escritura. Esto condicionó el diseño de actividades áulicas hacia una pérdida de la concepción integral del lenguaje, permitiendo sólo una recuperación parcial de la misma (en relación con las propuestas estructurales donde esta concepción integral estaba 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, pero de ningún modo logró formar verdaderos usuarios del lenguaje; es decir, alumnos capaces de usar el lenguaje y a la vez reflexionar sobre su uso para construir conocimientos en torno a él.

Por otro lado 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 concepto de competencia comunicativa, forjado en el marco de las teorías transmisivas de la comu-

nicación, 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 tampoco es un simple asunto 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 un abandono de la enseñanza de las complejidades del lenguaje, en función de la mera reproducción escolar de acciones que los chicos ya llevaban a cabo fuera de la escuela.

Lejos de ofrecer un nuevo panorama o una nueva perspectiva para enseñar y aprender a usar y conocer el lenguaje en sus múltiples dimensiones, las clásicas actividades de reconocimiento del sujeto y el predicado, se terminaron sustituyendo por actividades de reconocimiento del emisor, del receptor, clasificación del tipo textual, o por la graficación del esquema comunicativo de Jakobson. El sentido que tiene la enseñanza de las prácticas del lenguaje es precisamente tomar al uso como objeto de enseñanza y de aprendizaje, no propiciar este tipo de sustituciones, ni la realización de ejercicios en torno a cuadros o clasificaciones nuevos. Se entiende aquí que las posibles sistematizaciones y conocimientos de diversa índole se pueden realizar a partir de estas prácticas: para ello será fundamental, imprescindible y protagónica la participación de los alumnos en distintos intercambios comunicativos *con y a través* de los discursos orales y escritos.

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 ciudadanos 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 otras palabras, la responsabilidad de la educación es formar a los alumnos como:

- practicantes activos de la cultura escrita;
- intérpretes críticos de los mensajes de los medios de comunicación;
- personas capaces de hacer oír su voz en los diversos contextos en los que se desempeñen y dispuestas a escuchar las voces de otros;
- conocedores y practicantes de usos más especializados, como es el discurso literario;
- estudiantes que, a partir de sus prácticas del lenguaje adecuadas a los propósitos de este ámbito discursivo, puedan permanecer en el sistema educativo, completar su ESB y proseguir sus estudios académicos.

Entonces, para que dichos aprendizajes se produzcan, desde la enseñanza se tendrán que generar las condiciones para que los alumnos participen activamente en todas estas prácticas, las constituyan en objeto de reflexión, sistematicen conocimientos y asuman una actitud crítica frente a los distintos discursos. Para ello será necesario, entre otras cuestiones, sostener algunos criterios fundamentales a tener en cuenta:

- **la continuidad pedagógica:** es necesario ejercer las prácticas de lectura, escritura y oralidad en forma sostenida.
- **la diversidad:** sólo es posible apropiarse de las prácticas participando en diversas situaciones, con diferentes propósitos comunicativos, en relación a distintos interlocutores, abordando diversos géneros discursivos, asumiendo distintas posiciones, entre otras posibilidades.
- **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), así 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, por ejemplo).
- **la creación de un ambiente de trabajo cooperativo:** es necesario que todos los alumnos 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 F. 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 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, y que en principio se presentó como una dificultad para convertirlo en el objeto de estudio de una ciencia propia, fue sustituida por un objeto que si bien forma parte del lenguaje, constituye sólo su parte homogénea, psíquica, convencional, general: la lengua.

Durante años se asumió que este objeto de estudio –la lengua–, entendido 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 serie de simplificaciones, ordenamientos, y descontextualizaciones que obedecían más a la lógica de la ciencia en boga que en la comprensión de la naturaleza de la comunicación humana.

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

Llamar a esta materia *Prácticas del lenguaje* supone pues, 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 aquí que lenguaje y lengua son inseparables.

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

Todas estas cuestiones se manifiestan de una u otra manera en la estructura de la lengua, ya que en cada lengua 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.

Basta traer un simple y bello ejemplo para comprender el estrecho vínculo que existe entre lengua y lenguaje, y para ponderar esta relación en función de una mejor comprensión de las relaciones humanas. Cuenta el antropólogo francés Claude Lévi-Strauss² que la proposición que nosotros construiríamos del

¹ Saussure, F. *Curso de Lingüística General*, varias ediciones.

siguiente modo: *"el hombre malvado ha matado al pobre niño"*; en chinook³ se expresa así: *"la maldad del hombre ha matado a la pobreza del niño."*

Encontrar estas similitudes y diferencias supone más que un mero ejercicio de las operaciones comparativas: nos lleva a preguntarnos cómo vemos el mundo.

Sin dudas, lo más rico de la lengua se encuentra en su vínculo con 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 se trata de enseñar a apropiarse de las prácticas del lenguaje, es decir, poner el foco en la dimensión social del uso de la lengua, entonces, se podría 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 otros. Los usos del lenguaje que se ponen en juego en la escuela deberían también tener algunas particularidades frente a otros usos sociales, y esto hace que se constituya particularmente en una responsabilidad de todos los docentes (no sólo del de esta materia), el acceso a los discursos más vinculados con los ámbitos académicos y la cultura letrada en general.

Esto implica fundamentalmente:

- la construcción de un diálogo genuino entre las prácticas sociales y las prácticas escolares;
- la construcción de una didáctica integral de las prácticas del lenguaje dentro de la escuela.

Establecer un diálogo genuino entre la cultura escolar y la cultura social significa que la escuela debe apropiarse de aquellos universos discursivos que circulan socialmente y convertirlos en objeto de enseñanza, descontextualizando y recontextualizando los contenidos. En este marco, decir que "toda la sociedad enseña prácticas del lenguaje" es menos erróneo que parcial: en la sociedad la circulación del lenguaje responde a múltiples objetivos que casi nunca son didácticos, aunque en muchos casos provoquen o supongan nuevos aprendizajes. Por el ejemplo del uso de Internet.

No caben dudas de que el uso de los medios electrónicos han modificado las formas de leer y escribir los textos, y con ello, de pensarlos. Esto hace que sea necesario en la escuela revisar la forma en que se construyen los textos en estos medios: sus tipografías, formatos, ámbitos institucionales; pero también la forma de leerlos y escribirlos: el papel de la difusión de la información y la ampliación del público de usuarios, las formas de localizar y producir información (que requieren poner en juego una serie de relaciones asociativas que trascienden la linealidad habitual del sintagma) y el funcionamiento de la interactividad, entre otras.

- Los condicionamientos a los que quedan expuestos actualmente los modos a través de los cuales la cultura opera con el saber, hacen que sea necesaria una constante modificación de los soportes que permiten tanto el almacenamiento como la distribución de la información. Así es como las leyes del discurso se modifican: como se modifican los vínculos humanos.

En este sentido, la escuela no puede dejar de pensarse como parte de esa sociedad donde las prácticas del lenguaje se redimensionan de manera constante. Por eso es sumamente importante propiciar la construcción de espacios donde los docentes y alumnos entren en contacto con los nuevos discursos y las nuevas formas de construcción y circulación de los saberes.

Como se ve, el lenguaje no es únicamente una actividad comunicativa y cognitiva que permite producir y recibir textos, sino también una actividad que permite a los sujetos pensarse como individuos, como cultura, y por lo tanto, como sociedad.

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 y comprender) es ne-

² Lévi-Strauss, Claude, *El pensamiento salvaje*. México: Fondo de Cultura económica, 2003. (p.11)

³ Lengua del noroeste de América del Norte.

cesario 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 de quién enseña las prácticas del lenguaje debe reorientarse hacia la sociedad pero con 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 participan de la vida social y a su vez construyen su individualidad: expresan ideas, defienden sus derechos, discuten con los demás, entablan relaciones afectivas, trabajan, influyen sobre los otros, se informan y organizan su pensamiento. 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.

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

Por lo tanto, se llama *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.

Las prácticas del lenguaje involucran algunas reflexiones en torno a los textos, pero no se agotan en ellas. Cuando los periodistas distinguen entre noticia, crónica, reportaje, entrevista, editorial, artículo de opinión, etc., hacen distinciones que pueden ser luego presentadas en otro ámbito, de otro modo, como ocurre por ejemplo en *Crónica de una muerte anunciada*, de Gabriel García Márquez: para que este texto pueda ser comprendido (en su sentido más amplio), no basta con pensarlo genéricamente como una crónica, es preciso pensarlo como un texto propio del ámbito literario. Para poder entender realmente un texto, es necesario remitirse al contexto en el que éste es producido, en el cual circula y el tipo de lector que espera; es decir, al ámbito donde ese texto se usa.

Además de estar orientadas por una finalidad y un propósito específicos, todas las prácticas del lenguaje están constituidas (precisamente porque son sociales) sobre determinadas reglas particulares que provienen de los "usos y costumbres", es decir, de la historia que tiene el discurso. Las formas más o menos estables que adquieren los géneros son históricas. También la forma de leerlos es social e histórica.

Esto quiere decir que no hay *una* forma de producir e interpretar textos en un ámbito de uso determinado, sino una infinita variedad. Eso hace que los sujetos deban aprender cuáles son las formas más o menos estandarizadas que permiten interactuar en los distintos ámbitos. En la medida en que los alumnos se enfrentan con esas formas que adquieren las prácticas del lenguaje de un ámbito social, se apropian con ellas de un repertorio léxico, estructural, sintáctico, conceptual, etc. que a lo largo del tiempo se han vuelto propios de ese ámbito. En la misma medida también se apropiarán de una forma de leer, de hablar, de escuchar, de escribir.

EXPECTATIVAS DE LOGRO

PROPÓSITOS GENERALES PARA LA ESB

Se espera que al finalizar el ciclo los alumnos/as:

- comprendan y produzcan variedad de textos, teniendo en cuenta los patrones que los organizan y sus contextos de producción y recepción;
- utilicen todos los conocimientos gramaticales, normativos y ortográficos en función de la optimización de sus prácticas sociales del lenguaje;
- ejerzan sobre sus producciones e interpretaciones una tarea de monitoreo y control constantes;
- 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;
- conozcan, analicen y valoren el lenguaje literario de diferentes géneros, autores, épocas y culturas;
- participen de experiencias sociales vinculadas con la literatura, estimándolas como posibilidad de apropiarse del patrimonio cultural;
- usen el lenguaje de manera reflexiva para aprender, organizar el pensamiento y elaborar su discurso;
- obtengan, seleccionen y se posicionen críticamente frente a la información para lograr múltiples propósitos, utilizando todos los recursos que estén a su alcance;
- den cuenta de lo aprendido, tanto en forma oral como escrita;
- interpreten y produzcan textos para responder a las demandas de la vida social en tanto ciudadanos;
- 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;
- desarrollen gradualmente una actitud analítica y responsable frente a los medios masivos de comunicación.

EXPECTATIVAS DE LOGRO PARA 1° AÑO (7° ESB)

Al finalizar el año se espera que los alumnos/as logren:

- participar como miembros activos de la comunidad de lectores, recurriendo a diversas fuentes y seleccionando las estrategias adecuadas a los siguientes propósitos (globales): leer para informarse, leer para estudiar, leer para entender normativas y reglamentos escolares;
- participar de la comunidad de lectores de Literatura recurriendo a una amplia gama de textos de diversos géneros y autores del patrimonio cultural universal, consultando la biblioteca y organizando cada vez con mayor autonomía un recorrido propio de lectura. Utilizar las estrategias adecuadas para la búsqueda y selección del material;
- al leer para estudiar, seleccionar, jerarquizar y organizar la información, registrarla y poder dar cuenta de lo aprendido tanto en forma oral como en forma escrita;
- realizar una lectura crítica de las noticias y crónicas periodísticas, comparando los distintos medios, distinguiendo hechos de opiniones y tomando una postura personal;
- participar como miembros de una comunidad de escritores, en prácticas que se elaboren en proceso –recurrente y estructural (no lineal)-, con plan, textualización, revisión de borradores y diseño de la versión final, con adecuación a diversos propósitos y para distintos destinatarios. Escribir diversos textos relacionados con el estudio (resúmenes, respuestas de consignas, cuadros sinópticos, etc.), comentarios de noticias, reseñas literarias, y textos expresivos estéticos a partir de la lectura de textos literarios;
- desarrollar prácticas de lenguaje oral –cada vez más formal-, con diversos propósitos y para distintos destinatarios: exposiciones orales de temas de estudio, comentarios de noticias o temas de interés, discusiones acerca de posicionamientos respecto de estos asuntos o de otros vinculados a las obras literarias abordadas y a las películas vistas;
- reflexionar permanentemente acerca del lenguaje –a partir del uso- en su más amplia variedad de aspectos: gramatical, ortográfico, léxico, pragmático. Conceptualizar y sistematizar contenidos lingüísticos en función de la optimización de las Prácticas del Lenguaje.

ORIENTACIONES DIDÁCTICAS

A lo largo de la ESB se tiende a generar tanto un constante enriquecimiento de las prácticas, como una profundización progresiva de la reflexión sobre el lenguaje.

Para lograr una articulación equilibrada entre los conocimientos sobre las prácticas del lenguaje y el conocimiento sobre los contenidos involucrados en ellas, es necesario y fundamental reconocer la existencia y la especificidad de ambos tipos de conocimiento, y a la vez comprender que no pueden enseñarse uno sin el otro.

En el pasaje del uso social del lenguaje al aula, éste sufre una transformación necesaria, ya que la construcción del conocimiento requiere de una educación sistemática, a partir de actividades intencionalmente pensadas y diseñadas que se lleven a cabo de manera sostenida y regulada por el docente. El docente debe intervenir entonces de diversos modos (planteando problemas, evaluando las soluciones halladas para esos problemas, haciendo preguntas, seleccionando materiales de lectura, proponiendo modelos de uso...) pero siempre prestando especial atención a los momentos que permiten llevar a cabo reflexiones acerca del lenguaje, que tengan sentido y que puedan servir a los alumnos para próximas instancias tanto del uso como de construcción de nuevos conocimientos acerca del mismo.

En este Diseño Curricular se entiende que es necesario formar usuarios del lenguaje reflexivos y críticos, y que es esto lo que hace que se piense la enseñanza de las prácticas del lenguaje desde lo social hacia la construcción escolar del conocimiento y viceversa, en un diálogo constante donde se lleva a cabo la sistematización en la medida en que los alumnos se "encuentran" con múltiples situaciones donde esos conocimientos aparecen problematizados mientras se usa el lenguaje.

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 a 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 "está aprendiendo": la proliferación de "temas" como indicador de clases "productivas", es una idea que suele estar muy arraigada en la cultura escolar.

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...) e irreversible (un contenido abordado en ese lapso no vuelve a retomarse posteriormente), éstos 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 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: con un objeto de enseñanza tan heterogéneo y que incluye tantos niveles de complejidad, tantas formas, tantos aspectos y variables como es el lenguaje, es muy difícil decidir qué es lo más sencillo para enseñar y para 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, etc.) 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, 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 se destacan:

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.

Durante los últimos años, se ha prestado una especial atención a los aspectos cognitivos de la lectura (estrategias, proceso, habilidades, procedimientos...), y no tanto en la dimensión social de la lectura, su función y sentido pragmático, así como en el diseño y análisis de propuestas de lectura donde efectivamente leer tenga sentido para los alumnos. De alguna manera estas perspectivas se prestan a entender que formar lectores consiste en formar en una serie de destrezas cognitivas o de habilidades. Esto, entre otras cosas, pone a la intervención docente en un plano secundario respecto del proceso de lectura de los alumnos: ¿es posible intervenir sobre el proceso cognitivo de un lector? ¿Qué tiene que saber y hacer aquél que interviene sobre el proceso cognitivo del que lee? ¿Cómo evaluar la eficacia de esta intervención? ¿Qué impacto tiene la adquisición de una operación cognitiva sobre el proceso de construcción de significado de un texto?

Para que exista un diálogo creativo 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 en la comunidad de lectores;
- brinde a los alumnos 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 discurso informativo, que circulen en el aula enciclopedias, diccionarios, revistas de divulgación científica, artículos de periódicos, folletos, etc. Cuando se estén abordando otros discursos como el apelativo, que haya publicidades auténticas, volantes, entre otros;

- favorezca la lectura de textos diversos, con diferentes propósitos enmarcados en situaciones comunicativas que les den sentido;
- ponga en juego la alternancia metodológica garantizando que haya:
 - a. situaciones de lectura en las que el docente sea un referente que explicita las estrategias que como lector adulto "experto" utiliza;
 - b. 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- y
 - c. situaciones de lectura individual en las que cada alumno 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, etc.).

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 que la comunidad de lectores pone a disposición de sus miembros.

La selección de los recursos en función del género y propósitos del texto, así como la modificación o reorientación de los mismos para ajustarse a las restricciones impuestas por la consideración de los destinatarios, las intenciones del autor o el género, son operaciones difíciles de realizar sin los elementos de juicio que proporciona la reflexión sobre el lenguaje. Del mismo modo, la interpretación de un texto requiere reflexionar sobre la relación que se establece entre los recursos lingüísticos y textuales y las condiciones de producción del mismo: los procedimientos que se utilizan para crear sentidos, en función del género, la época, y los propósitos del texto; los modos como se resuelven los problemas de producción, dadas las intenciones del autor, la posición del enunciador o la manera de apelar al destinatario.

La escritura es entendida como 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.

Cabe destacar que 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.

La formulación de hipótesis en torno a lo que el lector espera del texto, a lo que puede comprender a partir de lo dicho y lo sugerido, a la selección léxica que conviene utilizar, a la variedad discursiva más adecuada para esa situación de comunicación, es una tarea compleja pero sumamente fructífera para aprender acerca del funcionamiento del discurso en todos sus aspectos.

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 consciente y reflexiva posible, con la orientación del docente y en la alternancia de situaciones de escritura individuales y grupales, donde se muestren o construyan modelos de escritores expertos.

Es necesario entonces que el docente:

- brinde a los alumnos/as la posibilidad de producir diferentes y variados textos, enmarcados en situaciones comunicativas y en función de diversos propósitos e intenciones;

- instale la reflexión acerca de las necesidades de adecuación del texto a esos propósitos, teniendo en cuenta el destinatario y las intenciones para ajustar el tratamiento, tipo de registro, vocabulario, elementos paratextuales, entre otros;
- propicie la permanente recurrencia a la lectura de textos modélicos, para descubrir las características de los diversos géneros y formatos, abstraer las particularidades de la lengua escrita en cada caso y así poder ponerlas en juego, teniendo un caudal cada vez mayor de herramientas que faciliten y enriquezcan las propias producciones, entendiendo mejor qué se puede escribir y de qué manera.

Al respecto cabe señalar que es la frecuentación de muchos textos del mismo género, estilo, tema, lo que produce los aprendizajes, cuando el alumno puede observar y apropiarse de determinado aspecto, determinada estructura, selección léxica, modo de presentar la información, nivel de familiaridad, por ejemplo.

Pero no basta con presentar un texto modélico a los alumnos/as, para que éste les sirva para regular la escritura del propio texto. Hace falta además una intervención docente que, 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.

En consecuencia, es preciso que el docente:

- instale el hábito de los borradores "legalizándolos". El docente debe orientar la corrección de los mismos en función de las situaciones de comunicación que condicionan al texto (aspecto pragmático) y en todas las demás dimensiones lingüísticas: normativa, sintaxis, morfología, semántica... Asimismo, debe tender a que gradualmente haya cada vez menos corrección externa y mayor autocorrección;
- trabaje las cuestiones de diseño y presentación adecuadas al formato y a la situación cuando se realiza la versión final;
- garantice la oportunidad de participar en situaciones de escritura "cuidadas" y sostenidas en el tiempo, es decir con continuidad y progresión;
- Cree situaciones de aprendizaje sistemático de algunos aspectos regulares de la lengua escrita (ej. contenidos gramaticales).

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, etc. 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, sino porque además una misma persona varía constantemente sus costumbres lingüísticas según los géneros que utiliza y las situaciones con las que se enfrenta.

Por ende, aunque en nuestra cultura no es posible 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 ESB ya han pasado por diversas instancias de confrontación de sus prácticas discursivas, de "normalización", de aplicación de criterios de corrección, etc. 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 requiere de 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 a:

- configurar el /los destinatario/s 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, etc.;
- 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, etc.;
- 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 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 construcción 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) 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:

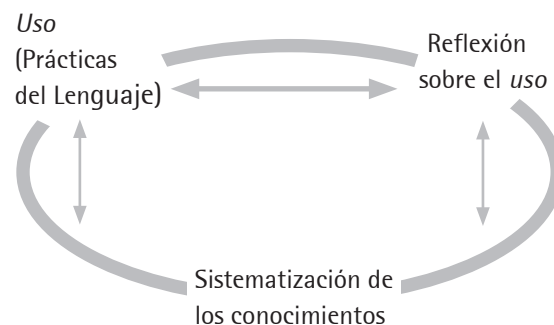
- favorecer constantes reflexiones sobre las características que tiene el lenguaje, mientras se habla, escucha, lee y escribe;
- realizar "cortes" que permitan sistematizar esas reflexiones y construir conceptos;
- procurar que esos aspectos o conceptos construidos y sistematizados "vuelvan" al uso, es decir, procurar que los alumnos 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 otros de lado 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).

Es por esto que 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 entender 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.

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 aquí 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: convendrá 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 la tecnología pertinente para que la corrección se haga cada vez de manera más autónoma: diccionarios, textos modélicos, gramáticas, etc.;
- 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 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.⁴

⁴ Respecto a la ortografía se puede consultar de Varela M. del Pilar y Frangi M. del Carmen, "¿Con la ortografía se nace? O ¿La ortografía se hace?". Plan Social Educativo, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN

El docente de Prácticas del Lenguaje, al evaluar, orienta utilizando sus propios criterios y parámetros. Su intervención debe servir al alumno para que vaya comprendiendo esos parámetros de regulación e interiorizarlos, de modo tal que él pueda ponerlos en acto de forma cada vez más autónoma, regulando su propio aprendizaje.

Es importante, en este marco, que el docente lleve a cabo intervenciones a lo largo del proceso, destinadas a orientar la evaluación:

- explicar dudas, conceptos, criterios;
- corregir en proceso, tanto la lectura, como la escritura y la oralidad;
- brindar material variado y estrategias para su abordaje;
- plantear actividades complementarias;
- ofrecer modelos para ser analizados y remitir a los alumnos a ellos para autorregular sus producciones;
- abrir espacios de discusión, donde se estimula la participación de todos;
- aprovechar los errores, reflexionar acerca de la naturaleza de los mismos (si son de índole gramatical, ortográfica, léxica, etc.) y orientar a partir de esas reflexiones.

Se debe tender no sólo a la hora de planificar las actividades, sino también a la hora de evaluar, a una *mirada integral* del alumno como usuario del discurso, sumándose a este uso la capacidad de reflexionar sobre él. De este modo, desde este punto de vista, la evaluación no puede quedar desarticulada del resto de las prácticas áulicas, sino que forma parte del proceso de construcción del conocimiento lingüístico. Tampoco se evalúan saberes aislados (por ejemplo: la clasificación de los sustantivos o la definición de oración). Por el contrario, se aspira a que se evalúe *la lengua en uso*: cómo un alumno habla, lee, escribe (es decir, cómo pone en juego competencias pragmáticas) y, en ese contexto, cómo integra los conocimientos y aspectos gramaticales, morfosintácticos, fónicos, pragmáticos...

Es relevante que la evaluación de los aprendizajes de los alumnos siempre tenga una estrecha relación con las condiciones didácticas en que se produjeron (lo que implica una permanente evaluación de la tarea docente). Por ejemplo:

- sólo se puede evaluar el aprendizaje de la lectura en cuanto a la adecuada selección de material de información, localización de esa información, utilización de las estrategias propias para los propósitos buscados, etc., si los alumnos/as han tenido múltiples posibilidades de ejercitar estas prácticas, si fueron concebidos como lectores plenos, si fueron correctamente orientados y pudieron progresivamente ejercer mayores marcos de autonomía;
- sólo pueden ser evaluados como lectores críticos de las informaciones recibidas de los medios masivos, si han tenido muchas oportunidades de leer distintos diarios y compararlos, si pudieron tomar una noticia y analizar cómo es su tratamiento en los distintos medios, si se les brindaron las herramientas lingüísticas como para detectar cómo se presenta el emisor, si pudo opinar, discutir, posicionarse, confrontar con sus pares y con el docente sus ideas, etc.;
- sólo pueden ser evaluados en sus producciones escritas si han podido ejercer estas prácticas de manera sostenida, en situaciones comunicativas que les dieran sentido, si han podido planificar sus textos y discutir esas planificaciones con otros, si han hecho recurrentes revisiones de sus borradores con intervenciones claras del docente, si han tenido la libertad de modificar en proceso los planes previstos, si fueron guiados hacia la permanente reflexión lingüística que les permita corregir sus errores, ampliar sus repertorios, etc.;
- sólo podrán ser evaluados en sus exposiciones orales formales si pudieron ejercitar estas prácticas en un verdadero aprendizaje del proceso, desde la búsqueda de información y la preparación con soportes escritos del discurso hasta la oralización del material, si han podido organizar sus discursos y compartir las formas de organización, si pudieron escuchar o visualizar discursos modélicos, si se

propició la reflexión sobre las particularidades de la oralidad –en todos sus componentes: tonos de voz, gesticulación, ritmos, silencios, etc.–, si tuvieron la oportunidad de “ensayar”, escuchar los aportes de sus pares y del docente, presentar las exposiciones ante distintos tipos de destinatarios en variadas ocasiones, etc.

Por otra parte, hay que plantear indicadores claros y explícitos a la hora de evaluar. Por ejemplo, si se evalúa la realización de una reseña literaria, el alumno tendrá que saber anticipadamente qué parámetros se tendrán en cuenta, como por ejemplo la adecuación al género, la pertinente referencia a la obra reseñada, el uso correcto de las normas lingüísticas, la fundamentación de la postura tomada, etc.

Cuando haya una calificación –parcial o final– debe establecerse con claridad cuál será el criterio para la aprobación o no (se trata de un derecho de los alumnos).

En este sentido, es esperable que para que esa decisión sea tomada con la mayor justicia posible, se consideren los progresos que cada alumno/a pudo realizar a lo largo del proceso de aprendizaje.

También es importante ofrecer una alternancia metodológica: situaciones de coevaluación, heteroevaluación y autoevaluación, con el propósito de tender progresivamente a la autonomía del alumno/a.

ORGANIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS

Las *Prácticas del Lenguaje* organizadas para su enseñanza en la ESB, se retoman a lo largo de todo el ciclo, pero su abordaje presenta alcances diferentes en cada año.

Si bien las Prácticas del Lenguaje han sido pensadas, seleccionadas y organizadas de modo que puedan conservar en la medida de lo posible la relación existente entre lenguaje y sociedad, el hecho de convertirlas en contenidos curriculares ha requerido de un proceso de organización del discurso social, de recorte y en muchos casos de condensación de ciertos aspectos, en función de su enseñanza.

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 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, 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, etc.).

Decidir qué se ha de enseñar en Prácticas del Lenguaje y determinar cómo se secuencian los aprendizajes son problemas distintos.

Se entiende aquí que la progresión de los aprendizajes está estrechamente vinculada con la profundización y la complejización en el abordaje de una misma práctica a lo largo de la ESB en general, y en 1º año en particular, así como la construcción de aprendizajes que le van a permitir al alumno, de manera creciente, abordar otras prácticas cada vez más específicas y de manera cada vez más autónoma.

Dicho abordaje supone una vuelta constante sobre los alcances de las prácticas del lenguaje correlativas del/los año/s anterior/es en niveles crecientes de complejidad.

Los contenidos constituyen un todo, por lo tanto es preciso evitar abordarlos como temáticas secuenciadas y en cambio enseñarlos desde *enfoques globales*. Los distintos aspectos lingüísticos se enfocan como problemas discursivos que necesitan ser resueltos para desenvolverse eficazmente en situación.

LA ORGANIZACIÓN DE LAS PRÁCTICAS DEL LENGUAJE EN ÁMBITOS DE USO

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 a lo largo de 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.

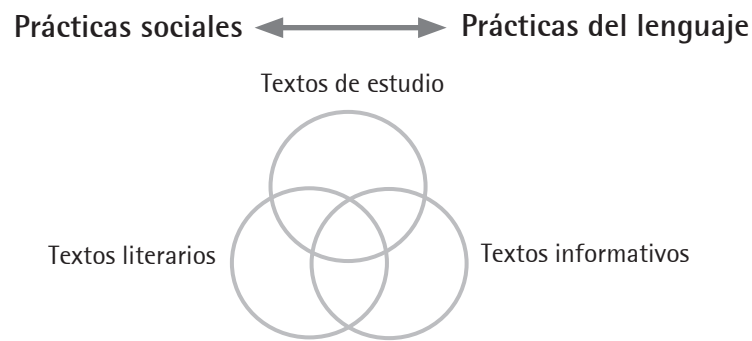
Se focaliza de este modo la atención en las prácticas y se considera que esas mismas prácticas –de lectura, escritura y oralidad– desplegadas en los diversos ámbitos de circulación **son los contenidos del espacio curricular**.

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 se desempeñe en todos ellos, poniendo en juego las prácticas que éstos involucran 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).

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.

Esto significa que, como toda organización de los elementos sociales, debe ser pensada como una estrategia para comprender y en este caso enseñar mejor el objeto, pero no para describirlo en toda su complejidad.

Este tipo de organización de las prácticas del lenguaje (donde existen puntos de intersección, aspectos específicos, y una variedad de recortes respecto de lo que significa usar el lenguaje en la vida social) puede ser graficada del siguiente modo:



Eje	Prácticas del lenguaje involucradas		
Prácticas del Lenguaje en el ámbito de la literatura.	Leer literatura.		
Prácticas del Lenguaje en los ámbitos de estudio.	Buscar información.	Registrar, posicionarse críticamente y organizar información para construir el conocimiento.	Dar cuenta de los conocimientos construidos.
Prácticas del Lenguaje en los ámbitos de la formación ciudadana.	Interactuar críticamente con los medios masivos de comunicación.	Interactuar críticamente con las instituciones.	

PRÁCTICAS DEL LENGUAJE EN EL ÁMBITO DE LA LITERATURA

Este Diseño 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.

La práctica fundamental en la formación literaria de un alumno/a de la ESB consiste en leer literatura.

La formación literaria, tal como se comprende aquí, no sólo comprende la progresiva familiaridad de los alumnos/as como lectores/as de los diversos géneros literarios, sino la comprensión de las particularidades de los textos.

En este eje se aspira pues a que el alumno/a pueda tanto formar parte de una comunidad de lectores, como construir sus proyectos propios de lectura, llevando a cabo actividades como reseñar y recomendar obras de manera oral y escrita, producir pequeños ensayos sobre los textos literarios leídos, etc.

Desde esta perspectiva, surgen los diversos problemas de la enseñanza de la Literatura: qué textos seleccionar, cómo abordar la lectura, qué sentido tiene el abordaje de los textos por géneros, de qué modo resolver la tensión entre obligatoriedad y goce en la promoción de la lectura, etc. y todos ellos debieran ser discutidos en la escuela para establecer acuerdos.

Para ello, se abordan algunos de estos problemas con el fin de que se conviertan en verdaderos desafíos para la enseñanza, para desarrollar prácticas más creativas que conduzcan a la lectura profunda y placentera de los textos y a la formación genuina de lectores literarios.

La selección de los textos literarios

En términos generales, 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 alumnos/as 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 (que organizan también distintas situaciones de lectura en el aula):

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

Si bien durante los últimos años se han suscitado largas y arduas discusiones en torno a cuál ha de ser ese *corpus* y en qué nivel de prescripción se lo debe presentar (es decir, si debe constituir o no un *canon* literario), en este Diseño Curricular se ha decidido presentar a modo de *corpus literario sugerido* (ver Anexo en este Diseño), una selección de textos que tiene como objeto orientar al 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 cultural.

Esta selección descansa entre otras, sobre la idea de que todo texto es producto de la cultura, pero corresponde a la escuela tomar de su historia aquéllos que considere valiosos para transmitir a las nuevas generaciones, tanto para que pervivan a lo largo del tiempo, como para que las nuevas generaciones los modifiquen.

Organizar el conocimiento (no sólo de los textos literarios) pensando en transmitirlo a las nuevas generaciones, supone inevitablemente llevar a cabo una selección. Esto no significa de ninguna manera que todos los demás textos no sean importantes para comprender la tradición cultural y, de hecho, es posible llevar al aula otros textos que no estén aquí sugeridos, que el docente considera que es necesario y/o valioso.

Éste ha sido uno de los criterios fundamentales para llevar a cabo esta selección: que los alumnos/as terminen de cursar su ESB habiendo leído ciertas obras que pueden ser consideradas parte de la tradición literaria y de gran valor dentro de ella.

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. Es posible hacer un cruce entre lo que es considerada "buena literatura", o literatura clásica con libros que planteen temas que, por la edad y/o el contexto sociocultural de los alumnos, sean particularmente atractivos e interesantes para ellos.

En cualquier caso, 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. Asimismo, es recomendable variar los modos de abordar los textos, de modo tal que los alumnos se encuentren con estos múltiples puntos de vista que les van a permitir comprender la variedad de 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

Tal como señala Iser⁶, "la obra de arte es la constitución del texto en la conciencia del lector." Pensar a los textos literarios de esta forma, implica que el lector establece un vínculo creativo con lo que lee, en un proceso dinámico donde texto y lector se determinan mutuamente.

Se parte aquí 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. Sólo se puede pensar de este modo si se considera que enseñar literatura es enseñar una exégesis (explicación, interpretación), pero no si se lee libremente.

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: "si alguien oculta algo tras un matorral y luego lo busca en ese preciso lugar y lo encuentra, no hay nada que alabar en esta búsqueda y en este hallazgo...", escribió alguna vez Nietzsche. Debe favorecerse entonces la variedad de interpretaciones, donde cada lector decide no sólo cuáles serán los contornos con que construirá el sentido de lo que lee, sino además si prestará mayor atención al sonido, a la sintaxis, al uso de las metáforas, a las imágenes, etc. y cómo se posicionará frente a estos aspectos, en un diálogo constante con lo escrito.

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, debe ser uno de los fines que persigue esta materia.

El lector en su experiencia personal y social

La experiencia literaria debe presentarse a los adolescentes como una posibilidad de vincularse con su experiencia personal. Como señala la antropóloga francesa M. Petit "los adolescentes van en busca de palabras que les permitan domesticar sus miedos y encontrar respuestas a las preguntas que los atormentan. Indagan en distintas direcciones (...) y encuentran a veces el apoyo de un saber o bien en un testimonio, en un relato, en una novela, en una poesía. (...). Al poder darle un nombre a los estados que atraviesa, pueden ponerles puntos de referencia, apaciguarlos, compartirlos. Y comprenden que esos temores o esos deseos que creían ser los únicos en conocer, han sido experimentados por otros que les han dado voz."⁷

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. En un primer sentido, se puede decir que quien hace un camino de

⁵ Recordar la organización del tiempo didáctico, con proyectos, actividades permanentes y actividades ocasionales.

⁶ Iser, Wolfgang, "El proceso de lectura".

⁷ Michèle Petit, *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México, Fondo de Cultura Económica, 2001.

construcción personal hacia una mayor comprensión de la conflictiva humana, tendería a tener –como consecuencia– una apertura hacia lo social así como sensibilidad en relación a lo que le pasa al otro, por ende, una actitud más solidaria. Y luego, en otro sentido, las actividades culturales constituyen espacios para compartir con otros, disfrutar, intercambiar, discutir, divertirse, cuestionar, reír, emocionarse, en diversas situaciones de "encuentro", que van desde comentar una novela, ir al cine, ir al teatro, ver una exposición de pintura, hasta organizar una función de teatro leído o un café literario.

El hecho de que la escuela genere estos espacios de encuentro en torno de hechos culturales tiene que ver justamente con poner a los alumnos/as ante esta doble dimensión que involucra la experiencia literaria: crear un espacio propio, a la vez que un lugar donde quedan entramados el individuo y la herencia de una tradición cultural, el individuo y la dimensión social del arte.

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, etc. 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 ser mediador no sólo 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.

Prácticas del Lenguaje en el ámbito de estudio

En este eje se abordan los contenidos en función del uso del lenguaje para saber, aprender a estudiar y finalmente, comunicar los conocimientos. Asimismo, se aspira a que el alumno logre tomar posición frente a la información que obtiene y procesa, y argumentar sus posturas formalmente.

Se enseñará básicamente a leer para estudiar y producir de manera independiente, auto-regulada y en proceso, textos con propósitos académicos: exposiciones, explicaciones, textos de opinión, entre otros.

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

Busquen, lean y seleccionen información de acuerdo con determinados propósitos .

Dado que la habilidad para buscar información está estrechamente vinculada con la capacidad del lector para ajustar esa búsqueda a determinados propósitos y a partir de allí seleccionar los textos, conceptos, aspectos, etc. pertinentes, uno de los desafíos con los que se enfrenta el docente consiste en que el alumno/a logre una mayor autonomía en el planteo de esos propósitos. Esto supone que los alumnos/as aprendan en el contacto directo con la información, las fuentes, los diversos soportes y circuitos donde ésta circula, con el acompañamiento del docente durante este proceso.

El lector debe saber *para qué* lee, y, en este sentido, es importante que se pongan en juego *diversos* propósitos de lectura, ya sea utilizando distintas clases de textos en diversas situaciones de comuni-

cación (por ende, con distintas finalidades), y/o haciendo que el lector "vuelva" una y otra vez sobre un mismo texto desde diversas perspectivas de búsqueda.

Advertan dónde y cómo circula la información.

Las intervenciones del docente orientarán a los alumnos a establecer vínculos cada vez más concientes y específicos, tanto con los circuitos donde la información circula, sus modos de producción y expresión, como las estrategias de lectura que requieren los géneros discursivos que se ponen en juego.

Asimismo, los alumnos/as aprenderán de este modo a identificar tanto la pertinencia de una fuente de información, como a leer textos académicos de menor o mayor especificidad técnica. Por eso el docente debe decidir de qué modo las prácticas que se presentan en este eje le permitirán enseñar a los alumnos/as a abordar cada uno de estos aspectos.

Reconozcan cuáles son los tipos de textos y géneros discursivos involucrados en cada área de conocimiento

Dado que cada área de conocimiento da lugar a una construcción propia y específica de los discursos, es fundamental para aprender a estudiar el uso de estrategias adecuadas para cada tipo de texto y cada género discursivo.

Mientras los alumnos/as ponen en juego las prácticas del lenguaje involucradas en este eje, se encuentran con una diversidad de textos (que tienen sus propias configuraciones, requieren de determinadas formas de ser leídos, sus propios modos de circulación, etc.). Se espera que el docente favorezca las reflexiones en torno a las características propias de cada uno de ellos, como aquéllas que pueden tener en común con otros, en la medida en que estas reflexiones permitan direccionar posteriores búsquedas de información, establecer criterios de selección, localizar información importante a un propósito, etc.

Empleen las estrategias más adecuadas para operar con distintos soportes, tipos de textos y géneros de discurso

Las prácticas orientadas a buscar información requieren de una serie de estrategias de lectura, que son fundamentales no sólo en la identificación de los textos útiles a la construcción de ciertos conocimientos, sino en la comprensión de los mismos, como por ejemplo la vinculación entre los conocimientos previos del lector y la información que encontrará en el texto; la construcción de una serie de expectativas sobre la información que el lector encontrará en el texto y la formulación de preguntas y objetivos específicos y propios en torno a ellas; la observación de los elementos que conforman la situación comunicativa en la que se produce el texto.

Se pueden mencionar otras estrategias generales para que los alumnos/as puedan vincularse rápidamente con la información como la identificación de palabras o frases claves (aquéllas que tienen conexión con el paratexto o con el contenido, que se repiten, etc.), la lectura de las primeras oraciones de los párrafos, de las grafías destacadas, el comentario acerca de los datos que se pueden extraer de la bibliografía citada, entre otras.

Algunas estrategias (como las enunciadas anteriormente) podrán aplicarse a los textos académicos en general, mientras que otras tendrán que ver con la particularidad de cada tipo y género.

También se puede decir que en general para seleccionar la información, será necesario que los alumnos/as identifiquen las marcas organizativas de los textos que les permiten a los lectores expertos encontrar la información específica y que están fuertemente vinculadas con la forma en que se dispone la información en los distintos géneros discursivos y tipos textuales ("En un primer término", "Por último", "Del mismo modo", "Sin embargo", "En síntesis", etc.).

Aprendan cómo organizar la información recabada

Para construir el conocimiento es necesario que los alumnos/as logren no sólo buscar información, sino organizarla. Se espera que a través del trabajo con el lenguaje se puedan organizar también los conceptos, se establezcan relaciones de causalidad, se perciban las jerarquías entre los temas y subtemas, se profundice en las reflexiones, se analicen los hechos, etc.

Cuando se estudia, es imprescindible aprender a dar una organización a toda la información que se posee, ya que gran parte de la comprensión de los objetos de conocimiento está asociada a la posibilidad de ordenarlos, clasificarlos, pensarlos de una manera determinada. Por eso actividades como tomar notas precisas y claras en clase, clarificar cuestiones relativas a la información dada con los pares o el docente y/o recurriendo a bibliografía complementaria, confeccionar fichas bibliográficas, recurrir a la organización de la información de los textos en cuadros y redes, etc. son prácticas del lenguaje que se valoran no tanto como instrumentos para "redistribuir" lo que ya se tiene y se sabe, sino ante todo para pensar, profundizar y construir nuevos conocimientos.

Sepan cómo dar cuenta de lo que han aprendido, de manera oral y escrita

Las prácticas destinadas a dar cuenta de lo aprendido deben formar parte del proceso de construcción del conocimiento. Muchas veces comunicar los aprendizajes que se llevaron a cabo permiten dar un sentido social al conocimiento. Esto no quiere decir que todo conocimiento construido deba ser comunicado.

Comunicar saberes requiere de una serie de aprendizajes que pueden articular conceptos de los que el alumno se ha apropiado previamente, repensarlos, reposicionarse frente a ellos: en la medida en que los escritores y oradores se vuelven más expertos, logran organizar el pensamiento cuando hablan o escriben, clarificar ideas, aprender de ellos mismos. Paralelamente aprenden acerca del lenguaje, en tanto que, para hacer comunicables esos conocimientos, deben reflexionar (hacerse preguntas, buscar la mejor forma de expresión, usar las convenciones que facilitan la comunicabilidad, elegir el género más adecuado, etc.) sobre la manera en que se expresan, y los efectos de sentido que pueden surgir de ésta. En este sentido, la comunicación de los conocimientos adquiridos debe poner una especial atención al tratamiento oral y escrito de los textos que se ponen en juego para transmitir la información.

Finalmente, cabe aclarar que si bien aquí las prácticas del lenguaje vinculadas con los textos de estudio se encuentran agrupadas en tres núcleos sintéticos de contenidos (buscar información; registrar, posicionarse críticamente y organizar información para construir el conocimiento; comunicar los conocimientos adquiridos), todas estas prácticas forman parte de un mismo proceso de construcción del conocimiento donde éstas se implican mutuamente. Sin la perspectiva de este proceso que garantiza el contexto de apropiación y socialización del conocimiento, prácticas aisladas tampoco tienen sentido.

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.

PRÁCTICAS DEL LENGUAJE EN EL ÁMBITO DE LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA

Uno de los fines de la Escuela Secundaria Básica es formar para y en la vida ciudadana, fortaleciendo la inserción y participación de los alumnos/as en el ámbito social y comunitario.

Siguiendo ese propósito, se debe propiciar para los alumnos la posibilidad de acceder progresivamente a la complejidad y pluralidad del discurso social.

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

- interactuar críticamente con los medios de comunicación;
- interactuar críticamente con las instituciones.

Interactuar críticamente con los medios

En este núcleo, 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. Se debe propiciar entonces la problematización de la información recibida, generando la reflexión acerca de que no siempre la realidad que se nos presenta como tal es reflejo de los hechos, sino que en muchas oportunidades es una construcción periodística. Si quienes recibe esos mensajes no instala una mirada crítica, corre el riesgo de creer que lo que se pretende instalar en la opinión pública es lo que verdaderamente le debe preocupar. Con la misma mirada crítica se deben 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.

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 a sus propias realidades y las de los otros. Este tipo de actividades hacen a la formación democrática.

Interactuar críticamente con las instituciones

En este segundo núcleo, muy vinculado al primero, se focaliza la atención en las prácticas discursivas que se producen en el intercambio con las instituciones. Se busca habilitarlos 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 (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 académicos que puedan transitar en el futuro. Por otra parte, los alumnos/as se vinculan e interactúan con otras instituciones sociales que comprenden un amplio y diverso abanico que incluye ámbitos tan distintos como son los clubes sociales, empresas privadas –por ejemplo empresas de servicios–, hasta los organismos estatales. La construcción de la ciudadanía implica un reconocimiento de 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 partir una buena comunicación –tanto en recepción como en producción–, de poder cumplir con sus obligaciones, reclamar por sus derechos (haciendo escuchar sus voces), realizar trámites (solicitar por escrito y oralmente, llenar formularios, completar fichas), etc.

Desde la tarea docente se deben propiciar diversas y recurrentes prácticas de escritura, lectura y oralidad enmarcadas en situaciones comunicativas significativas vinculadas a estos marcos institucionales.

CONTENIDOS PARA 1º AÑO (7º ESB)

Eje: Prácticas del Lenguaje en el ámbito de la literatura	
Leer literatura	
Aspectos involucrados	Leer el corpus obligatorio seleccionado para el año
<ul style="list-style-type: none"> ● Leer de manera individual y grupal. ● Valorar el "patrimonio literario" de la cultura. ● Conocer los clásicos de la literatura universal. ● Comprender y valorar el lenguaje estético. ● Distinguir los rasgos propios y comunes en los diferentes géneros literarios. 	<p>Orientaciones didácticas</p> <p>Dado que se ha decidido en este DC proponer un corpus sugerido de textos, y no un canon general para la ESB, se espera que la obligatoriedad de la lectura de estos textos se decida institucionalmente.</p> <p>Cada docente de la ESB 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 debe leer en 1º por lo menos cinco libros de autores diferentes y de diferentes nacionalidades y épocas.</p> <p>Los criterios de selección de esas obras serán decididos por los docentes.</p> <p>Una vez decido el corpus, todo el curso lee lo mismo y esos textos serán abordados en las sesiones de lectura compartida.</p> <p>Uno de los criterios posibles para decidir cuáles de los textos se leerán es el interés de los alumnos por los textos de aventuras, terror, o ciencia ficción. Es un buen momento para leer los clásicos de estos géneros.</p> <p>Es posible abordar este corpus también acompañando la lectura con discusiones sobre algunos aspectos en torno a los textos, que implique volver sobre lo leído de otra forma, ya sea para apreciar cuestiones estéticas y temáticas que se hubieran perdido en una lectura más superficial, para comparar formas de leer, puntos de vista, etc.</p>

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. Asistir a obras teatrales. Conocer y compartir experiencias de lecturas personales con familiares, amigos y gente conocida. Escuchar narraciones orales vinculadas con la tradición cultural. Entrevistar a personajes vinculados con la cultura literaria. Organizar o formar parte de clubes de lectores, de escritores, de talleres literarios, entre otras actividades sociales vinculadas con la literatura. 	<p>El docente debiera garantizar ciertas situaciones de experiencias literarias compartidas tales como ir al teatro, escuchar narradores orales, visitar bibliotecas importantes, ir a exposiciones de presentaciones de libros, mirar programas televisivos documentales en torno a la vida de un autor o a un movimiento estético, etc.</p> <p>Asimismo, es deseable que el docente vincule a los alumnos con organizaciones barriales (centros culturales, talleres de teatro, talleres literarios, sociedades de escritores, clubes de narradores, etc.) que les permitan participar de experiencias culturales vinculadas con la literatura, abriéndoles nuevos caminos y ámbitos de expresión social y artística.</p>
Relacionar los textos leídos con otros lenguajes artísticos	
Aspectos involucrados	Orientaciones didácticas
<ul style="list-style-type: none"> Mirar 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 (ej. el personaje de Juanito Laguna en la poesía de González Tuñón y la pintura de Berni, o el texto de Romeo y Julieta, de Shakespeare y las distintas versiones fílmicas o la puesta en escena teatral). Socializar las experiencias. Vincular las obras con las concepciones estéticas predominantes en las diferentes manifestaciones artísticas de una época, cultura o grupo. Reconocer y apreciar las especificidades de la literatura en relación con otros lenguajes artísticos. 	<p>Se deben propiciar diversas experiencias que vinculan al alumno con el universo cultural en relación directa o indirecta con la Literatura.</p> <p>Luego hay que favorecer el intercambio a partir de lo que esas experiencias suscitan en cada uno.</p> <p>Se busca que el docente ponga a disposición de los alumnos las diferentes formas del arte con las que la literatura puede relacionarse, de modo tal que los alumnos empiecen a reconocerlas y apreciarlas, iniciando así un camino hacia sus propias elecciones.</p> <p>Asimismo, enmarcar las obras literarias entre las representaciones artísticas de una época, constituye una práctica tradicional que puede hacer grandes aportes a los alumnos, a la hora de dar cuenta de una cultura, una ideología, una estética dominante del arte.</p> <p>El vínculo entre lenguajes y los textos literarios, 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.</p>

Leer toda clase de textos literarios, sugeridos por el docente, el bibliotecario, los compañeros y elegidos por él mismo.	
Aspectos involucrados	Orientaciones didácticas
<ul style="list-style-type: none"> • Leer la mayor cantidad posible de textos completos, auténticos y diversos. • Interpretar las obras considerando los contextos de producción: el autor, la época, los movimientos estéticos. • Comenzar a construir las estrategias de lectura adecuadas para el abordaje de los diversos géneros literarios. 	<p>La tarea docente implica crear las condiciones para que cada alumno pueda ir construyendo gradualmente un recorrido de lectura de acuerdo a sus gustos e intereses personales. Es muy importante alternar metodológicamente:</p> <ul style="list-style-type: none"> -sesiones de lectura compartida: todo el curso lee la misma obra y se dedican horas de clase para hacer su análisis, comprensión, comentarios, etc. El docente opera como lector adulto experto: interviene fuertemente orientando, preguntando, brindando categorías de análisis, cuestionando, confrontando con los chicos sus puntos de vista, explicitando sus estrategias de lectura, sistematizando; -sesiones de lectura grupales: no todo el curso lee el mismo texto, pero sí un pequeño grupo y es entre ellos que se produce ese intercambio. El docente hace intervenciones más acotadas; -sesiones de lectura individual: cada alumno/a hace su recorrido personal, hay ciertos textos que no necesita compartir con nadie. Lee y construye sentido en forma individual, desplegando las estrategias aprendidas y poniendo en juego toda su subjetividad.
Escribir como lector: producir textos libremente a partir de otros	
Aspectos involucrados	Orientaciones didácticas
<ul style="list-style-type: none"> • Conocer y utilizar las estrategias discursivas del lenguaje estético en la escritura. • Explorar las posibilidades creativas en la escritura: juegos del lenguaje y figuras, con utilización de diversos recursos. • Explorar la transgresión como posibilidad creativa. • Reflexionar acerca de la gramática en función de estos propósitos. • Escribir en proceso (con revisión de borradores). 	<p>Es importante propiciar la experiencia de escritura expresiva y estética. A través de diversas actividades los alumnos debieran tener la posibilidad de explorar las posibilidades creativas que da el lenguaje, salir de las convenciones formales, desestructurar los esquemas tradicionales, desprenderse creativamente de lo cotidiano... Es decir, ampliar su propia realidad y acceder a mundos posibles, no sólo desde la recepción sino también desde la producción. Se pueden realizar actividades de transformación de un texto de referencia: agregar una escena a una obra de teatro o un capítulo a una novela, un suceso o un personaje; cambiar el marco espacial o temporal a una situación, inventar una historia nueva para personajes conocidos, modificar un final, pasar la historia de un género a otro, etc. Este tipo de actividades facilita y estimula la tarea (no se parte de la página en blanco sino que se cuenta con determinados elementos) a la vez que obliga a importantes exigencias que son muy enriquecedoras porque se debe mantener una coherencia en cuanto al género, al estilo y/o al tema original.</p>

Escribir reseñas de recomendaciones literarias	
Aspectos involucrados	Orientaciones didácticas
<ul style="list-style-type: none"> ● Leer otras reseñas como textos modelicos. ● Seleccionar el tema a tratar. ● Planificar el escrito tomando en cuenta las características del género (la reseña), el propósito, los destinatarios. ● Seleccionar la información que deberá incluirse. ● Seleccionar un léxico amplio, preciso y adecuado. ● Redactar al menos un borrador del texto previamente planificado. ● Reescribir los textos de manera individual y grupal. ● Usar signos de puntuación de acuerdo con los propósitos del que escribe. ● Usar los organizadores macroestructurales. Usar diversos tipos de conectores. ● Revisar la cohesión léxica y gramatical. ● Emplear estrategias de sustitución y reformulación. ● Revisar la ortografía de manera cada vez más autónoma. 	<p>Producir reseñas literarias es tender un puente entre la literatura o los discursos ficcionales y el discurso periodístico, no sólo porque se trata de informar sobre una obra de ficción, sino también porque la reseña misma puede incluir una búsqueda estética, tal como suele ocurrir cuando el crítico es también un escritor.</p> <p>Al escribir reseñas, los alumnos/as tendrán que decidir cuáles son los aspectos que es conveniente poner de relieve para convencer al lector, cuáles deben ser incluidos para lograr que el lector entienda de qué se trata y cuáles deben ser silenciados para intrigarlo e incitarlo a leer el texto recomendado; tendrán que descubrir cuáles son las restricciones del género para lograr que su texto sea efectivamente una reseña literaria; deberán enfrentar también desafíos que no son específicos de este género sino que aparecen en cualquier situación de escritura.</p> <p>Las reseñas literarias que se producen en la escuela pueden referirse a obras pertenecientes a cualquiera de los géneros sobre los cuales es habitual encontrar reseñas en los diarios: teatro, cuento, novela, poesía.</p> <p>La producción de estas reseñas puede divulgarse más allá del aula, en función de las posibilidades y los proyectos de cada escuela.</p>

Eje: Prácticas del lenguaje en los ámbitos de estudio	
Buscar información	
Aspectos involucrados	Orientaciones didácticas
<p>Uso de documentos escritos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Buscar, seleccionar y clasificar los materiales de lectura. ● Seleccionar estrategias de lectura adecuadas para los propósitos específicos y los géneros de los textos. ● Identificar los materiales pertinentes a un propósito de búsqueda. ● Distinguir los ámbitos de circulación de la información: características, niveles de especialización, público. ● Reconocer las características distintivas de los géneros discursivos propios del ámbito académico. ● Discriminar con ayuda del docente entre el tema y el problema, hechos y opiniones. <p>Uso documentos orales: exposiciones, conferencias, documentales, grabaciones de programas de radio:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Identificar los géneros discursivos orales que pueden servir a la construcción del conocimiento. ● Registrar de 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. ● Establecer relaciones cada vez más específicas entre datos de distintas fuentes. ● Reconocer y valorar las variedades lingüísticas presentes en los medios orales. 	<p>Dado que la búsqueda de información requiere de un proceso de enseñanza, es necesario graduar tanto el tipo y cantidad de información con la que operarán los alumnos como el nivel de autonomía con que llevarán a cabo estas operaciones.</p> <p>Se espera que en 1° año (7° ESB) los criterios para la búsqueda de información sean establecidos por el docente y que acompañe al alumno durante este proceso. Aunque esto no excluya la posibilidad de establecer acuerdos con los alumnos, es fundamental que sea el docente quien guíe y oriente la búsqueda, teniendo en cuenta que:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Los temas a tratar no sean absolutamente nuevos para los alumnos, y que se establezcan todas las relaciones posibles con lo ya conocido por ellos. ● Se presenten claramente los propósitos con que se lee y busca información. ● Se especifique cuáles son los aspectos a buscar en los textos, dónde detenerse, en qué cuestiones reparar, etc. ● Se brinde a los alumnos datos específicos como direcciones de bibliotecas y librerías, nombres de libros, programas de radio, páginas de internet donde se puede encontrar la información. ● Se les facilite material que sirva como modelo del tipo de información que se está esperando que el alumno encuentre (artículos, suplementos de diarios, revistas, corpus de textos documentales, etc.). ● Los alumnos dispongan de guías de lectura escritas, y otros recursos que permitan orientar la búsqueda cuando el alumno no está en compañía del docente. ● Se pongan en juego situaciones áulicas donde se discuta y explique cuándo un material es pertinente a una indicación de búsqueda y cuándo no. ● Se pongan en juego situaciones donde los alumnos puedan tratar con información de distintas fuentes y soportes.

Leer textos de estudio con acompañamiento del docente y de los pares	
Aspectos involucrados	Orientaciones didácticas
<ul style="list-style-type: none"> ● Usar la información paratextual como fuente de información sobre el texto. ● Seleccionar palabras y frases claves para entrar al contenido del texto. ● Ajustar las estrategias lectoras al tipo de texto. ● Identificar las marcas que permiten encontrar la información relevante en cada género. ● Leer y releer del texto completo. ● Releer algunos tramos del texto con intenciones precisas: justificar una opinión, poner a prueba una relación establecida por el docente y/o compañeros, discutir un concepto, etc. ● Comparar opiniones e interpretaciones. ● Comparar con otros textos, autores y puntos de vista sobre el tema que se está tratando. ● Comentar lo leído y recuperar en el intercambio aspectos no advertidos. ● Clarificar cuestiones que presenten dificultades, con ayuda del docente y/o los compañeros y el uso de información complementaria. ● Identificar relaciones explícitas e implícitas con otros textos leídos que tratan el mismo tema. ● Identificar temas y subtemas, objetivos del autor, argumentos, discusiones, conclusiones, opiniones, etc. 	<p>Los paratextos de los libros de estudio aportan gran cantidad de información, que resulta fundamental a la hora de seleccionar si un material será pertinente a una indicación de búsqueda o no.</p> <p>Aquí, específicamente se pretende que se ponga en juego una práctica donde el docente modelice el proceso de lectura de estos textos.</p> <p>Para ello es fundamental leer textos completos, interactuar con textos auténticos resolviendo problemas de lectura en torno a todas las complejidades que éstos suponen.</p> <p>No se trata de presentarles primero "textos fáciles" (entendiendo por ello textos cortos, de escaso vocabulario técnico, de estructura muy sencilla, recortados o adaptados) y luego enfrentarlos con los "difíciles" (es decir, los textos de divulgación, los ensayos los textos extensos y de alta densidad conceptual). Por el contrario, la lectura de éstos últimos debe ser abordada durante toda la Secundaria Básica, tal como se presenta en el mundo social: sin recortes, sin adaptaciones y con toda su diversidad. Por eso la importancia del rol modelizador del docente.</p> <p>Este rol supone escenas donde los alumnos no sólo leen con el docente, sino como el docente. Se entiende que el docente funciona como un modelo lector experto que además de poner en juego un proceso de lectura con los alumnos (donde se anticipa, lee y relea) va mostrando estrategias, haciendo preguntas durante la lectura, deteniéndose en ciertas partes y aspectos de los textos, identificando dificultades y proponiendo formas de resolverlas, etc.</p> <p>Los alumnos aprenden acerca de los textos cuando el docente intencionalmente promueve situaciones de lectura, que pone textos a su alcance y los estimula a construir sus propias representaciones acerca de los que están leyendo.</p>

Registrar, posicionarse críticamente y organizar información para construir el conocimiento	
Resumir textos informativos con distintos propósitos	
Aspectos involucrados	Orientaciones didácticas
<ul style="list-style-type: none"> ● Construir estrategias de selección de información en un texto. ● Identificar los núcleos temáticos tratados en el texto. ● Seleccionar la información en función del propósito. ● Construir criterios para decidir qué información se conserva. ● Organizar el resumen. ● Usar marcas lingüísticas temporales y lógico-argumentativas para organizar el texto ● Identificar en el texto fuente los segmentos clave y sus marcas en cada género (tramos de síntesis, organizadores secuenciales, postura del autor, etc.). ● Emplear reformulaciones discursivas: cambio de orden de los elementos, sustitución de palabras o uso de sinónimos, eliminación, expansión. ● Usar clases de palabras en función de su densidad semántica: sustantivos, adjetivos, verbos. 	<p>Resumir consiste en seleccionar y jerarquizar las ideas permitiendo elaborar una organización propia de las informaciones que se obtienen al interactuar con el texto, reelaborándolas en función de los propósitos de la lectura, del contexto del que forma parte ese texto.</p> <p>Es fundamental que el alumno sepa para qué está haciendo el resumen, en situaciones que permitan poner en juego los variados propósitos del resumen como práctica social.</p> <p>Entre las estrategias que forman parte del proceso de resumir, podemos señalar la supresión (se selecciona lo que resulta fundamental en función de un propósito), la generalización (englobamiento de información en una idea más amplia) y la construcción (selección y reorganización propia de las ideas, tratando dar cuenta del texto original).</p> <p>La práctica escolar del resumen debería tanto respetar la diversidad de soluciones como desarrollarse en relación con una variedad de textos.</p>

Organizar la información proveniente de textos expositivos en cuadros	
Aspectos involucrados	Orientaciones didácticas
<ul style="list-style-type: none"> • Seleccionar los tipos de organizadores –redes, cuadros, otros– en función del tipo textual y del género del texto base. • Ubicación de los ejes temáticos del texto base. • Parafrasear y comentar los conceptos desarrollados. • Identificar conceptos considerados claves por el autor del texto base. • Disponer gráficamente los temas centrales del texto base en un eje de relevancia visual. • Disponer gráficamente las relaciones entre los conceptos para que éstas queden claras. • Disponer gráficamente los detalles e información de menor jerarquía en función del eje visual principal. • Usar y disponer gráficamente citas textuales de términos y frases. • Establecer relaciones de significado entre las palabras: sinónimos, antónimos, hiperónimos, hipónimos. 	<p>En este año se enfatizarán aquellas prácticas destinadas a que los alumnos conceptualicen, abstraigan e infieran categorías que les permitan organizar la información proveniente de textos expositivos. El docente deberá acompañar este trabajo de construcción:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ayudando a que los alumnos descubran las regularidades superestructurales, temáticas y retóricas de gran cantidad de textos expositivos a lo largo del año, • proponiendo diversas instancias y situaciones en las que tiene sentido graficar en cuadros la información de un texto expositivo (para memorizar información en función de un examen, para exponer oralmente el tema, para construir un soporte gráfico para la exposición, etc.) • guiándolos en la búsqueda de distintas formas de expresar sus lecturas gráficamente, • ayudándolos a incorporar detalles que den cuenta de una lectura cada vez más profunda • favoreciendo la revisión de los esquemas en función del cotejo con el texto base, ajustando la expresión gráfica de la interconexión entre conceptos y la jerarquía de ideas • ayudándolos a decidir qué información conviene incorporar en el cuadro y de qué modo.

Dar cuenta de los conocimientos construidos	
Exponer formalmente de manera oral conocimientos construidos	Orientaciones didácticas
<p>Aspectos involucrados</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Discutir acerca de los conocimientos de los interlocutores y de las preguntas que se hacen sobre del tema. ● Revisar y controlar los trabajos de investigación realizados. ● Seleccionar los contenidos a desarrollar en la exposición. ● Reconocer y organizar las partes de la exposición: presentación del tema, desarrollo, cierre. ● Elaborar un texto escrito como soporte de la exposición. ● Controlar en el texto la progresión del tema y los subtemas. ● Usar el vocabulario técnico. ● Incluir ejemplos, preguntas, comparaciones. ● Caracterizar el tiempo y el espacio en que ocurren los hechos, presentación de las personas y acciones ordenadas cronológicamente y de las relaciones causales entre ellas en los tramos narrativos que se inserten en la exposición. ● Elaborar fichas y otros recursos para utilizar durante la exposición. ● Incluir gráficos y esquemas sencillos que favorezcan la claridad expositiva. ● Usar de manera estratégica recursos paraverbales: entonación, tonos de voz, volumen. Gestos y postura corporal. ● Utilizar recursos gramaticales para la construcción del discurso objetivo: uso de la primera persona plural, pasiva con se, impersonalización de los enunciados. 	<p>Son muchas las alternativas de comunicación oral sobre un tema estudiado (una feria de ciencias, una presentación a padres, a otros cursos, etc.), que incluyen pero que no se limitan al contexto áulico.</p> <p>Esto hace posible la enseñanza de estrategias para:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Enmarcar la exposición: es de fundamental importancia pensar con los alumnos en la situación de comunicación en la que se producirá la exposición, básicamente cuáles serán sus propósitos, quiénes serán los destinatarios, de cuánto tiempo se dispondrá y en qué espacio se llevará a cabo. ● La definición del tema: No siempre existe la posibilidad de elegir el tema, porque a veces hay que dar cuenta de un contenido que está determinado por el docente. Pero en muchas ocasiones se puede elegir un asunto de interés, dentro de una gama de posibilidades que el mismo docente brinda. Dado que todas las discusiones en torno a la búsqueda, selección y organización de la información se llevan a cabo a lo largo de un proceso que supone instancias previas a la exposición misma, en este momento el tema se focaliza y se recorta en función del contexto de la exposición. ● La planificación: Es fundamental trabajar con los alumnos en la elaboración de esquemas organizadores para el desarrollo del tema. Se deberá también enseñar al alumno a planificar su exposición en función de sus partes y funciones: la introducción (donde se presenta el tema, lo justifica, anticipa las partes de la exposición, se intenta despertar el interés de los receptores, motivándolos a escuchar), el desarrollo (atendiendo a las relaciones lógicas que establecen entre ideas y el tipo de conectores que éstas conllevan; la introducción de definiciones, ejemplos, reformulaciones, ampliaciones y síntesis), el cierre (donde el expositor sintetiza las ideas más relevantes, utilizando fórmulas adecuadas para cerrar la exposición). <p>En cuanto a la exposición propiamente dicha, es fundamental el trabajo constante con los diferentes aspectos (normativos, sintácticos, léxicos, estructurales, etc.) que supone el uso de la palabra oral formal.</p>

Exponer por escrito a partir de consignas dadas por el docente	
Aspectos involucrados	Orientaciones didácticas
<ul style="list-style-type: none"> ● Identificar y recortar el tema a tratar. ● Planificar el escrito tomando en cuenta las características de la exposición y los aspectos solicitados en la consigna. ● Seleccionar la información que deberá incluirse. ● Seleccionar el léxico de manera precisa y adecuada. ● Redactar borradores del texto previamente planificado. ● Reescribir el texto revisando distintos aspectos: 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>Enseñar a exponer respondiendo a una consigna supone a la vez el trabajo con conocimientos acerca del tipo de texto y el trabajo con los contenidos que ese texto abordará.</p> <p>El docente debe enseñar al alumno a estructurar la información al escribir, qué información seleccionar a partir de lo que solicita la consigna, cómo disponerla en el texto, qué aspectos enfatizar, entre otras cosas.</p> <p>De acuerdo con el objetivo didáctico que se plantea el docente, la consigna ha de funcionar como guía explícita para el alumno, quien deberá hacer las adecuaciones discursivas y temáticas para responder de manera cada vez más ajustada a la misma.</p>

Eje: Prácticas del lenguaje del ámbito de la formación ciudadana	
Interactuar críticamente con los medios masivos de comunicación	
Participar en situaciones de intercambio oral sobre temas de interés general del mundo de la cultura: comentar noticias y crónicas acerca de asuntos polémicos.	Orientaciones didácticas
<p>Aspectos involucrados</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Buscar, seleccionar y clasificar los materiales de lectura adecuados. ● Seleccionar estrategias de lectura ajustadas a los propósitos específicos y a los textos seleccionados. ● Discriminar los géneros discursivos empleados y las diferentes tramas. ● Reconocer y valorar las variedades lingüísticas presentes en los medios orales. ● 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 las marcas de la oralidad: estrategias para textuales, los gestos, el tono y volumen de la voz, la modulación, los ritmos, las pausas, etc. ● Adecuarse al encuadre comunicativo: el registro formal y el vocabulario pertinente. ● Reflexionar para la adecuada utilización, acerca de los aspectos gramaticales: Las personas (el yo personal, el nosotros estratégico, las formas impersonales), los conectores copulativos, disyuntivos, adversativos, temporales, causales, ordenadores, las diferentes modalidades de enunciación, sus tiempos y modos verbales, sus signos de puntuación. Sistematizar los conocimientos para futuros usos. 	<p>Orientaciones didácticas</p> <p>En la ESB los alumnos deben poder acceder a discursos orales formales. Para eso es necesario salir del espontaneísmo y organizar didácticamente el ejercicio de estas prácticas. Gradualmente los chicos deben conocer los distintos formatos, sus propósitos y encuadres. Solamente se podrán apropiarse de las estrategias discursivas si tienen la posibilidad de practicar recurrentemente, recibir orientaciones del docente, reflexionar sobre los componentes del discurso, sistematizar contenidos y luego volver a las prácticas. Para poder organizar sus ideas, fundamentar sus opiniones y utilizar un vocabulario cada vez más amplio que enriquezca las discusiones o los comentarios y amplíe el universo cultural, será necesario siempre recurrir a modelos o fuentes de referencia, básicamente a partir de la lectura de materiales diversos. También habrá instancias de escritura: toma de notas, preparación de soportes gráficos, ayuda-memoria, etc.</p> <p>Estas prácticas pueden ser permanentes o formar parte de un proyecto.</p>

Leer críticamente las noticias y crónicas periodísticas. Comparar entre noticias dadas en la prensa gráfica impresa, los diarios digitales, los noticieros televisivos y los radiales. Ejercitar prácticas de escritura.	
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: noticia y crónica periodística. ● Identificar los componentes de una noticia. ● Reconocer la estructura de una crónica periodística. Hecho y relato: sus relaciones (de correspondencia y paralelismo o de anacronías retrospectivas y prospectivas). Los segmentos y las escenas. ● Distinguir las distintas tramas. La trama expositiva - explicativa y narrativa. Introducción a la trama argumentativa. ● Identificar las relaciones temporales y causales en la narración. ● Reconocer las funciones informativa y apelativa. ● Comparar los distintos soportes. Analizar los paratextos. ● Relacionar el discurso lingüístico con otros lenguajes: música, imagen. ● Reflexionar acerca de los deicticos y sus efectos semánticos: pronombres personales, demostrativos temporales y espaciales. Las distintas modalidades de enunciación: oraciones declarativas, interrogativas, imperativas. El uso de los tiempos verbales. Los conectores lógicos y temporales. Las secuencias narrativas ● Escribir noticias y crónicas acerca de temas de interés empleando las estrategias discursivas adecuadas a los propósitos y destinatarios. 	<p>Para que los alumnos vayan adquiriendo gradualmente una mirada crítica, es importante generar los espacios en los que puedan acceder a distintos soportes, comparar, discutir, confrontar... En principio hay que garantizar el acceso a gran variedad y multiplicidad de medios gráficos, es decir, hay que buscar el modo de que circule material en el aula para que ellos puedan manipular, explorar e intercambiar...</p> <p>En el análisis que realicen, habría que brindar las posibilidades de que empiecen a descubrir marcas de opinión en las noticias. Entre otras cuestiones, es necesario que vean cómo se inserta la noticia en el contexto (de la historicidad de los hechos referidos - aspecto diacrónico- y de las otras noticias- aspecto sincrónico-), qué importancia se le da a ese suceso, que comparen primeras planas de diarios, "títulos" o síntesis informativas en otros medios, que vean cómo intervienen otros lenguajes (complementando, reforzando, distrayendo, etc.).</p> <p>Debiera haber prácticas de escritura, de modo tal que se posicionen en el lugar del que refiere lo sucedido, 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>Como marco comunicativo se pueden seleccionar noticias para el diario mural de la escuela, o la revista escolar, en casos de que la hubiera; o pueden seguir las noticias en torno a un hecho vinculado a algún tema de estudio de otro espacio curricular, o de interés en relación con una problemática en la que se sienten involucrados. (Si no se busca el modo de que la actividad resulte verdaderamente significativa, el aprendizaje difícilmente se producirá).</p>

Analizar publicidades comerciales y propagandas. Las campañas educativas, de prevención en salud, de formación ciudadana. Producir textos.	
Aspectos involucrados	Orientaciones didácticas
<p>Reconocer y diferenciar los géneros discursivos: Publicidades comerciales. Propagandas. Las campañas. Sus distintos elementos constitutivos.</p> <ul style="list-style-type: none"> Distinguir la informativa de la apelativa. Caracterizar. Caracterizar las tramas expositiva-explicativa y argumentativa. Analizar los distintos paratextos según los soportes. Las imágenes, la música, las voces, las cuestiones de diseño gráfico, etc. Los distintos modos de llegada a los sectores sociales. La recurrencia como estrategia. Descubrir e interpretar los implícitos. Relacionar los aspectos gramaticales con el tipo de texto. El vocativo. El modo imperativo con fuerza de invocación. El presente con valor de certeza. El condicional como expresión de deseo. Tipos de enunciados según la actitud del hablante. <p>La construcción de las oraciones y sus connotaciones semánticas.</p> <ul style="list-style-type: none"> Analizar e interpretar el aspecto léxico: la fuerza de determinados campos semánticos. Distinguir los registros adecuados según los destinatarios. Producir textos según los intereses y necesidades, ya sea una campaña educativa o una publicidad respecto de un tema significativo. 	<p>Tanto el campo publicitario como el propagandístico ocupan en la actualidad un lugar muy importante dentro de las comunicaciones sociales.</p> <p>Los adolescentes constituyen un grupo etéreo muy buscado desde estos mensajes por diferentes razones, tanto ideológicas como económicas, y sabemos que muchas veces se pretende manipularlos. En algunas oportunidades aparecen campañas, supuestamente de educación (por ejemplo, de prevención en salud), que encubren una publicidad comercial (a veces basta con ver quienes son los que las anuncian o "auspician"). En otras, son campañas genuinas cuyos mensajes es importante comprender porque hacen a la formación ciudadana. Todo esto hay que trabajarlo en clase con estrategias didácticas puntuales.</p> <p>Si se trata de publicidades, los chicos deben poder conocer categorías de análisis como para distinguir lo que es información del producto publicitado (aspectos descriptivos e informativos) de lo que son estrategias que apelan a la subjetividad, en algunos casos, de un modo engañoso –y discriminatorio– (por ejemplo cuando se vincula "usar" una marca comercial, es decir, el "tener", con "ser" de determinada manera).</p> <p>A partir de instalar la reflexión acerca de las estrategias discursivas, lingüísticas y paralingüísticas, ellos podrán realizar una lectura crítica de los textos.</p> <p>También en esta práctica es importante alternar actividades de las distintas macrohabilidades, básicamente de lectura y de escritura. Pueden formar parte de un proyecto, por ejemplo que diseñen una publicidad de la escuela para hacerla circular en el barrio, con el propósito de aumentar la matrícula, o que organicen una campaña educativa respecto de algún tema que les interese difundir.</p>

Interactuar críticamente con las instituciones	
Producir cartas formales de circulación dentro del ámbito escolar y con otras instituciones. Las solicitudes.	Orientaciones didácticas
<p>Aspectos involucrados</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconocer las especificidades de este género discursivo: la carta formal. La solicitud. • Leer textos modélicos. • Comprender las relaciones entre el emisor y el receptor y cómo el tipo de vínculos condiciona el discurso. • Seleccionar las estrategias adecuadas según los propósitos buscados. • Reconocer la especificidad de los registros formales: el vocabulario pertinente, las fórmulas de cortesía, las convenciones estandarizadas. • Reflexionar acerca de los siguientes aspectos gramaticales para aplicarlos correctamente: las personas gramaticales y sus efectos de sentido, los conectores copulativos, disyuntivos, adversativos, temporales, causales, ordenadores. • Las distintas modalidades de enunciación según la actitud del hablante. • Sus tiempos y modos verbales, sus signos de puntuación. • Los vocabularios específicos (estandarizados, convencionales, formales) en relación con los efectos que se quiere producir en el/los destinatario/s. 	<p>Para que los alumnos/as puedan apropiarse de estas prácticas de escritura que los vincularán con las instituciones, es necesario que recurran a textos modélicos, es decir que ejerciten la lectura de este género discursivo.</p> <p>En el ejercicio de esa práctica sostenida de lectura, podrán analizar las regularidades y caracterizar tanto la estructura textual como las estrategias discursivas.</p> <p>Luego, cuando escriban sus propios textos, tendrán que hacer un verdadero proceso. El docente debe propiciar la escritura de borradores con distintas instancias de revisión según diferentes criterios de corrección. Las intervenciones didácticas serán orientadoras de esos criterios (atendiendo a diferentes aspectos pragmáticos, gramaticales, ortográficos, etc.).</p> <p>Es de fundamental importancia que estas cartas tengan una verdadera circulación social, que respondan a una necesidad genuina. También los textos que se lean deben ser auténticos.</p>

<p>Leer críticamente textos instructivos: recomendaciones y sugerencias, instrucciones de hábitos y conductas, los reglamentos escolares: el régimen de asistencia, el régimen de evaluación, calificación y promoción, los acuerdos de convivencia o reglamentos internos</p>	<p>Orientaciones didácticas</p> <p>Es necesario conocer las normas que regulan nuestro accionar y nuestra convivencia. Es muy significativo para los estudiantes el hecho de que puedan leer e interpretar las reglamentaciones escolares en sus diversos aspectos: asistencia, evaluación y promoción, disciplina. Las instituciones tienen sus propios acuerdos de convivencia; leerlos críticamente, conocer sus fundamentos, averiguar cómo fue su proceso de construcción, discutir la propuesta, confrontar posiciones, tener la posibilidad de proponer ajustes ... 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. Apropriarse de estos discursos implica entender sus lógicas que son diferentes de las de otros géneros.</p>
<p>Aspectos involucrados</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Reconocer los géneros discursivos: los reglamentos escolares. los acuerdos institucionales de convivencia o reglamentos internos. ● Analizar y caracterizar la trama instruccional. ● Analizar las distintas relaciones de ideas: causales, consecutivas, temporales, concesivas. ● Distinguir las conductas sucesivas, simultáneas o alternativas. ● Reflexionar acerca de la incidencia de los elementos gramaticales en función del discurso. ● 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. ● Las estructuras sintácticas. La impersonalización de enunciados. ● Reconocer las características del soporte textual, diagramación, índices, etc., las funciones de los elementos paratextuales y su vinculación con el contenido. ● Comparar interpretaciones de lo leído, comentar con los compañeros/as, clarificar con ayuda del docente los aspectos que presentan dificultades. 	

ANEXO DE TEXTOS LITERARIOS

Novelas de aventuras, fantásticas, de terror y ciencia ficción

La isla del tesoro,
El extraño caso del Dr. Jekyll y el Sr. Hyde, de Roberto Luis 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
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
Drácula, de Bram Stoker
De la Ceniza Volverás,
Crónicas marcianas, de Ray Bradbury.
La Máquina del Tiempo, de Herbert Wells.
Relato de un naufrago, de Gabriel García Márquez.

Libros y cuentos vinculados con películas

Otra vuelta de tuerca, de Henry James;
La guerra de los mundos, de Herbert G. Wells;
Drácula, de Bram Stocke
¿Sueñan androides con ovejas eléctricas?,
Podemos soñarlo todo por usted, de Philip Dick
¿Qué es el hombre?, de Isaac Asimov
El hobbit, de John Ronald Reuel Tolkien
2001, Una odisea espacial, de Arthur Clarke
Frankenstein. El nuevo Prometeo. Mary Shelley

Cuentos de diversos temas y autores

Historias extraordinarias, de Edgar A. Poe
Cuentos de amor, locura y muerte
Cuentos de la selva, de Horacio Quiroga
Crónicas marcianas, de Ray Bradbury
Historias de cronopios y de famas
Bestiario, de Julio Cortázar
El informe de Brodie, de Jorge L. Borges
Falsificaciones, de Marco Denevi
Filo, contrafilo y punta, de Arturo Jauretche

Doce cuentos peregrinos, de Gabriel García Márquez
Seis problemas para don Isidro Parodi, de Bustos Domecq (Borges y Bioy Casares)
El candor del Padre Brown, de Gilbert K. Chesterton
Cuentos, Fábulas y lo demás es Silencio, de Augusto Monterroso
El sabueso de los Baskerville, de Arthur Conan Doyle
Cuentos con Humor, de Mark Twain
Otros autores: Guy de Maupassant, Anton Chéjov, Christian Andersen, Abelardo Castillo, Silvina Ocampo, Manuel Mujica Láinez, Jack London.

Poemas

Autores: José Martí, Pablo Neruda, Octavio Paz, Nicolás Guillén, Federico García Lorca, Miguel Hernández, Antonio Machado, Jacques Prévert, Walt Whitman, Víctor Hugo, Alfonsina Storni, Baldomero Fernández Moreno, Alberto Girri, Jorge Luis Borges, Mario Benedetti, Juan Gelman, Raúl González Tuñón, entre muchos otros.

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

La Iliada, La odisea, Homero
La Eneida, Virgilio
Las troyanas, Eurípides
La Metamorfosis, Ovidio
Los trabajos y los días, Hesiodo
Gilgamesh (Mesopotamia, Babilonia)
El libro de la muerte (Egipto)
Rig Veda, (hindu)
Popol Vuh (libro Quiché, Guatemala)
La canción de Rolando (Francia)
El cantar de los cantares (Bíblico, judío)
Las Lusíadas, Camôens (portugués)
Recopilación de mitos griegos
Fábulas de Esopo, Fedro, La Fontaine, Félix Samaniego, Iriarte.
Leyendas autóctonas regionales.

Historietas literarias

El eternauta, de Héctor Germán Oesterheld y Francisco Solano López
Adaptaciones de Alberto Breccia de los clásicos

Obras de teatro

Edipo rey, *Edipo en Colono*, *Antígona*, Sófocles
La dama del alba, La tercera palabra, de Alejandro Casona
Romeo y Julieta
El mercader de Venecia
Sueño de una noche de verano, de William Shakespeare
El médico a palos,
El enfermo imaginario
Tartufo, de Molière
Cirano de Bergerac, de Edmond Rostand
Seis personajes en busca de un autor, de Luigi Pirandello
Los árboles mueren de pie, de Alejandro Casona
M'hijo el doctor, de Florencio Sánchez
El puente, de Carlos Gorostiza
La zapatera prodigiosa
Doña Rosita la soltera, de Federico García Lorca
Trescientos millones, de Roberto Arlt

BIBLIOGRAFÍA

- Alcalde Cuevas Luis, "Operaciones implicadas en el proceso de escritura" (En Revista *Textos* N° 5, Graó, Barcelona, julio de 1995)
- "Competencia retórica y eficacia discursiva" (En Revista *Textos* N° 10, Graó, Barcelona, octubre de 1996).
- Alonso, J., "La evaluación de la comprensión lectora", en *La lengua escrita en el aula, Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, N° 5. Barcelona, Graó, 1995, pp. 63-69.
- Barrientos C., "Claves para una didáctica de la poesía", en *La poesía en el aula, Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, N° 21. Barcelona, Graó, 1999, pp. 17-34.
- Bronckart, J.P y Scheuwly, "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*, N° 9. Barcelona, Graó, 1996, pp. 61-78.
- Cañado, M.L, Gómez; Villalba, E y Pérez González, "La evaluación de la composición escrita", en *Las otras literaturas. Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, N° 9. Barcelona, Graó, 1996, pp. 107-114.
- Eco Umberto, *Lector in fábula*. Barcelona, Lumen, 1981.
- Gómez Picapeo, J, "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*, N° 3, Barcelona, Graó, 1995, pp. 109-118.
- Gómez Vilasó, J y Quirós, J, "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*, N° 7. Barcelona, Graó, 1996, pp. 85-98.
- Jitrik, Noé, *La lectura como actividad*. México, Premia, 1982.
- Latorre Morant, pilar y otros, "Una propuesta de revisión y corrección de textos", en *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, N° 5. Ed. Barcelona, Graó, 1995.
- Lomas, C, "La programación en el aula de lengua y literatura", en *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, N° 11. Barcelona, Graó, 1997, pp. 5-6.
- Ribas Seix, T, "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*, N° 11. Barcelona, Graó, 1997, pp. 53-66.
- Rodríguez, C, Martínez, A, Zayas, F, "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*, N° 5. Barcelona, Graó, 1995, pp. 37-46.
- Zayas Hernando, Felipe, "La reflexión gramatical en la enseñanza de la Lengua", en *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, N° 1. Barcelona, Graó, 1994.

RECURSOS DIGITALES

Literatura

Libros digitales	http://www.lanzadera.com/libros
Literatura argentina	http://www.literatura.org
Bibliomania	http://www.bibliomania.com
Portal del Libro	http://www.portaldellibro.com

Literatura infantil y juvenil

Literatura Infantil y Juvenil	http://www.cervantesvirtual.com/portal/platero
Portal Infantil y Juvenil	http://www.poesiadellibro.com
Bibliografía sobre literatura infantil y juvenil	http://www.geocities.com/Athens/Forum/2867/60.htm

Promoción de la lectura

Apoyo al docente	http://www.launion.edu.pe/recursos/docencia/lectura.htm
Literatura y animación lectora	http://www.buenosaires.gov.ar/educacion/docentes
Bibliografía sobre lectura	http://www.geocities.com/Athens/Forum/2867/34.htm
Literatura y animación lectora	http://www.almez.cnice.mec.es

Biografías y datos de escritores

Gabriel García Márquez	http://www.buscabiografias.com
Jorge Luis Borges	http://www.literatura.org
Miguel de Cervantes Saavedra	http://www.cervantes.uah.es
Pablo Neruda	http://www.uchile.cl/neruda
Julio Cortázar	http://www.juliocortazar.com.ar
Edgar Allan Poe	http://www.nenos.com/miedo/poe.htm

Textos literarios

Alicia en el país de las maravillas	http://www.expreso.co.cr/alicia/a1
Cuentos infantiles japoneses	http://www.imaginaria.com.ar/01/1/japon.htm
Cuentos de dragones	http://www.encomix.es http://www.adigital.pntic.mec.es/loscuentos.net/cuentos/local/MaGa/9123
Fábulas de Esopo	http://www.edyd.com/Fabulas/Esopo/Eindice.htm
Ficticia, ciudad de cuentos e historias	http://www.ficiticia.com

Revistas digitales

Imaginaria	http://www.imaginaria.com.ar
Glosas didácticas. Enseñanza/ Didáctica	http://www.sedll.org/doc-es/publicaciones/glosas
Babar, revista de literatura infantil y juvenil	http://www.revistababar.com
Doce de Letra. Portal de literatura infantil y juvenil	http://www.docedeletra.com.br
Revista Latinoamérica de la Literatura Infantil y Juvenil	http://www.realij.com

Diccionarios

Real Academia Española	http://www.rae.es
Diccionario de sinónimos y antónimos	http://www.tradu.scig.uniovi.es
Diccionario de mitos y leyendas	http://www.cuco.com.ar

Bibliotecas virtuales

Biblioteca del Congreso	http://www.bcnbib.gov.ar
Biblioteca Nacional	http://www.bibnal.edu.ar

Ferias del libro

Feria del libro	http://www.guia-editores.org
Feria Internacional del Libro Infantil y Juvenil	http://www.el-libro.com.ar