

Serie documentos para capacitación semipresencial
Educación Secundaria 1º año (7º ESB)

Introducción al Diseño Curricular

Prácticas del Lenguaje

7º
ESB



Gobierno de la
Provincia
de Buenos Aires

Dirección General de Cultura y Educación

Serie documentos para capacitación semipresencial
Educación Secundaria 1º año (7º ESB)

Introducción al Diseño Curricular

Prácticas del Lenguaje



Índice

Carta de presentación	3
Introducción	5
Contenidos	6
Modalidad de trabajo	6
Evaluación y acreditación.....	10
Unidad 1	11
Características de la Educación Secundaria Básica	11
La enseñanza de la Educación Artística en primer año de la Educación Secundaria	13
Unidad 2	17
Unidad 3.....	21
Bibliografía	23
Anexo	25

Prácticas del Lenguaje

Especialistas
Laura Graciela Rodríguez
María Cecilia Zappettini



Programa de capacitación para Secundaria Básica
Coordinadoras

Lic. Alejandra Paz
Lic. Claudia Venturino

Asesora pedagógica en educación a distancia
María Liliana Cedrato

Colaboradores
Fabiana Smaha, Karim Wiedemer, María Cecilia
Corinaldesi y Máximo Calabrese.

Edición y diseño: Área de Publicaciones
de la Subsecretaría de Educación
dir_contenidos@ed.gba.gov.ar

Octubre de 2006

Carta de presentación

La Plata, 13 de septiembre de 2006

Estimados directores y docentes de primer año de Educación Secundaria Básica:

En 2005, la provincia de Buenos Aires inició un proceso de transformación y creó una nueva escuela secundaria de seis años cuyo Primer Ciclo, la Educación Secundaria Básica, se constituye en un espacio privilegiado para la educación de las y los adolescentes bonaerenses.

En función de avanzar en la construcción de la Educación Secundaria se ha elaborado una propuesta de enseñanza que se plasma en el nuevo Diseño Curricular con el propósito de posibilitar a los jóvenes construir proyectos de futuro y acceder al acervo cultural de la humanidad.

La complejidad de la tarea docente, la actualización disciplinar y didáctica y los cambios curriculares requieren de una formación docente continua que permita la revisión crítica de la propia práctica. Por ello, la propuesta de capacitación que se inicia constituye un primer acercamiento al Diseño Curricular de la nueva Educación Secundaria con el propósito de acompañar a los docentes en los procesos de cambio que se impulsan y de ofrecerles herramientas que incidan en los procesos de enseñanza y en la implementación de la prescripción curricular.

Por todo ello, este módulo constituye un espacio de diálogo e intercambio en relación con la práctica del docente y los posicionamientos teórico prácticos sobre la base de los cuales se deberían ir constituyendo los acuerdos para que el nuevo Diseño Curricular se constituya en una herramienta de la planificación de la enseñanza.

En este sentido, la propuesta de trabajo no agota –ni en profundidad ni en extensión– los ejes de contenido seleccionados, aunque intenta *abrir puertas* hacia un saber compartido acerca de la propuesta curricular vigente para construir juntos la escuela que todos queremos.

Los despedimos animándolos a participar de esta capacitación con el mismo compromiso con el que día a día enfrentan el desafío de la enseñanza.

Dirección de Capacitación

Objetivos del curso

Esta propuesta de capacitación a distancia (semipresencial) está destinada a difundir el nuevo diseño curricular de la materia **Prácticas del lenguaje de 1º año de ESB** que entrará en vigencia a partir del año 2007. Por tanto, el proyecto aborda, por un lado, aquellas cuestiones generales involucradas en la enseñanza de este objeto denominado “prácticas del lenguaje”. Por otro lado, se analizará la distribución de estas prácticas en los ámbitos: literario, de estudio y de formación ciudadana tal y como lo plantea el nuevo Diseño Curricular.

Las unidades del presente módulo proponen y guían:

- a) la lectura y análisis de todo el diseño. Cada unidad se corresponde con algún o algunos apartados del diseño curricular. La organización de las unidades mantiene el orden dispuesto en el diseño. En algunas unidades (sobre todo en la segunda unidad) se establecen vinculaciones con el Marco General para la Educación Secundaria, que acompaña (en el mismo volumen) la edición del Diseño Curricular;
- b) la reflexión en torno de posibles consignas, actividades, secuencias didácticas, registros de clase para la materia **Prácticas del lenguaje de 1º ESB** a la luz del nuevo diseño curricular.

Por todo esto, este curso tiene por principales objetivos que el capacitando:

- Conozca las valoraciones y concepciones involucradas en el nombre de la materia “Prácticas del lenguaje”
- Analice el diseño curricular de 1º ESB.
- Comprenda la relación entre los propósitos para toda la **Educación Secundaria**, los propósitos de Prácticas del lenguaje para toda la Educación Secundaria **Básica**, las expectativas de logro de Prácticas del lenguaje para **1º de ESB** y los conceptos paradigmáticos que aparecen en el Marco General para la Educación Secundaria
- Conozca el enfoque, la organización, las expectativas de logro, los alcances generales, las orientaciones didácticas y los contenidos de la materia de modo de poder recuperar rápidamente los lineamientos establecidos y utilizarlos a la hora de analizar situaciones de clase o planificar secuencias y proyectos didácticos.

- Analice consignas, actividades, registros de clase y reconozca qué prácticas y aspectos de los que se contemplan en el diseño están involucrados en las mismas.
- Produzca consignas, actividades o analice registros de clase apropiados de acuerdo con el nuevo diseño.

Contenidos organizados por unidades

Unidad 1

- 1.1. Consideraciones iniciales respecto del Diseño curricular.
- 1.2. La enseñanza de las prácticas del lenguaje en la educación básica. Presentación del nuevo diseño. Su organización.
- 1.3. Concepciones relacionadas con el modo de construir el saber y de concebir el objeto que se constituyen en base del Diseño Curricular. La relación entre uso y saber. El concepto de objeto integral.
- 1.4. Acerca del enfoque comunicativo.
- 1.5. Generar las condiciones para las prácticas.
- 1.6. Acerca del nombre de la materia: por qué lenguaje y no lengua.
- 1.7. La relación entre prácticas sociales y prácticas escolares (o quién enseña a usar el lenguaje).
- 1.8. Acerca del nombre de la materia: qué se entiende por prácticas.

Unidad 2

- 2.1. La organización de la Educación Secundaria. Sus propósitos.
- 2.2. Fundamentos de la propuesta para la Educación Secundaria y los conceptos paradigmáticos que se detallan en el Marco General para la Educación Secundaria.
- 2.3. Detalle y alcances de los propósitos y expectativas de logro.

- 2.4. La relación entre los propósitos generales de la Educación Secundaria, los propósitos de las prácticas del lenguaje en ESB, las expectativas de logro para las prácticas del lenguaje de 1º año y los conceptos paradigmáticos del Marco General para la Educación Secundaria.

Unidad 3

- 3.1. Las orientaciones didácticas. Lineamientos generales.
- 3.2. El uso del tiempo didáctico en la enseñanza de las prácticas del lenguaje.
- 3.3. Las prácticas del lenguaje en tanto prácticas integrales que involucran las macrohabilidades: (3.3.1) lectura, (3.3.2) escritura y (3.3.3) oralidad. Orientaciones para la enseñanza de (3.3.4) la gramática y (3.3.5) la ortografía.

Unidad 4

- 4.1. Prácticas del lenguaje y orientaciones para la evaluación. La evaluación del uso sumada a la evaluación de la reflexión sobre el uso.
- 4.2. Los “solo sí” indispensables para que las instancias de evaluación se correspondan con la propuesta didáctica.
- 4.3. La alternancia de métodos evaluativos: heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación.

Unidad 5

- 5.1. Los contenidos. Decisiones curriculares vinculadas con ellos.
- 5.2. La organización de los contenidos. Acerca del orden y de la relación de imbricación entre prácticas de distintos ámbitos.

Unidad 6

- 6.1. Prácticas del lenguaje del ámbito de la LITERATURA. La formación literaria. La selección de textos. Las situaciones de lectura.

- 6.2. Acerca del corpus de textos y autores sugeridos en el Anexo del diseño curricular.
- 6.3. El modo de abordar la literatura. La competencia literaria. La inestabilidad e historicidad de la definición de literatura y sus repercusiones didácticas.
- 6.4. La noción de género.
- 6.5. El lector en su experiencia personal y social.
- 6.6. Análisis y reflexión en torno de propuestas para una clase para 1º ESB de prácticas del lenguaje del ámbito literario.

Unidad 7

- 7.1. Prácticas del lenguaje en los ámbitos de ESTUDIO. Aprender a estudiar, saber y comunicar los conocimientos.
- 7.2. Buscar información.
- 7.3. Registrar, posicionarse críticamente y organizar la información para construir el conocimiento.
- 7.4. Dar cuenta de los conocimientos construidos.
- 7.5 Análisis y reflexión en torno de una propuesta para una clase para 1º ESB.

Unidad 8

- 8.1 Prácticas del lenguaje en el ámbito de la FORMACIÓN CIUDADANA. Organización. Vinculación de estas prácticas referidas a la relación con los medios y las instituciones con el concepto de ciudadanía.
- 8.2. Interactuar críticamente con los medios. Análisis y reflexión en torno de propuestas para una clase para 1º.
- 8.3. Interactuar con las instituciones. Análisis y reflexión en torno de una propuesta para una clase para 1º. .

Modalidad de trabajo

Para el desarrollo de este curso se ha adoptado **la modalidad a distancia (semipresencial)**, esto implica que usted participará de una propuesta de capacitación que alterna instancias de trabajo no presencial o autónomo (23 horas reloj) con encuentros presenciales (9 horas reloj) diseñados secuenciadamente para lograr los objetivos explicitados. Este material impreso irá pautando ambas instancias ya que fue pensado para guiar, orientar y acompañar su proceso de aprendizaje. Resumimos entonces algunas cuestiones básicas de este curso:

- Presenta un material impreso de capacitación, facilitador del trabajo autónomo a realizar por los cursantes (se trata de este módulo que está leyendo).
- Consta de dos encuentros presenciales (de tres horas cada uno, fuera del horario escolar, de asistencia obligatoria) que completan el recorrido didáctico de la capacitación diseñado en el material impreso y un tercer encuentro presencial (de tres horas, fuera del horario escolar, de asistencia obligatoria) en el que los cursantes realizarán su actividad de evaluación final de manera presencial, escrita e individual. Los tres encuentros se realizarán en cada región educativa con lugares, fechas y horarios establecidos.

A continuación le presentamos la secuencia en la que hemos diseñado el trabajo:

	Lectura atenta de los siguientes apartados del Diseño de la materia. Se prevé la lectura del Marco General para la unidad dos.	Módulo del curso semipresencial	
		Unidad	Organización del curso
Para el primer encuentro presencial	La enseñanza de las prácticas del lenguaje en la Educación Básica Por qué hablar de <i>prácticas del lenguaje</i> y no de <i>lengua</i> Quién enseña a usar el lenguaje Qué se entiende por práctica del lenguaje	1	Lectura y análisis de las unidades 1 a 4 del módulo. Realización de las spondientes actividades 1 a 13.
	Propósitos de prácticas del lenguaje para la ESB Expectativas de logro para 1º ESB (se encuentran inmediatamente antes de los contenidos) El Marco General para la Educación Secundaria.	2	
	Orientaciones didácticas El uso del tiempo didáctico en la enseñanza de las prácticas del lenguaje Las prácticas del lenguaje en tanto prácticas de lectura, escritura y oralidad Orientaciones para a la enseñanza de la gramática Orientaciones para el tratamiento de la ortografía	3	
	Orientaciones para la evaluación	4	

Para el segundo encuentro presencial	Organización de los contenidos. La organización de las prácticas del lenguaje en ámbitos. El eje de la literatura. El eje del estudio. El eje de la formación ciudadana.	5	Lectura y análisis de las unidades 5 a 8 del módulo. Realización de las spondientes actividades 14 a 20.
	Expectativas de logro (se analizaron en relación con los propósitos en la unidad 2)	2	
	Contenidos para 1º año. Prácticas del lenguaje del ámbito de la literatura	6	
	Contenidos para 1º año. Prácticas del lenguaje del ámbito del estudio	7	
	Contenidos para 1º año. Prácticas del lenguaje del ámbito de la formación ciudadana	8	
	Anexo de textos literarios a leer	6	
Antes del tercer encuentro¹	Entrega del trabajo práctico que se detalla en al apartado V. Evaluación y acreditación		
Tercer encuentro presencial	Evaluación final, escrita, presencial e individual.		

Recuerde que este material constituye una propuesta de enseñanza elaborada para lograr los objetivos explicitados y fue organizado en unidades didácticas que incluyen contenidos y actividades que orientarán el análisis del diseño curricular de la ES.

Si fuera posible, aproveche el tiempo no presencial de la capacitación para reunirse con otros cursantes de modo de analizar y discutir lo que van leyendo. En este sentido, cuando se inscribe en el CIE, podría dejar sus datos para que lo contacten otros docentes cursantes a medida que se inscriben. El trabajo en grupos no es obligatorio pero entendemos que sí será sumamente enriquecedor.

Si bien los contenidos de Prácticas del lenguaje para 1º ESB se trabajarán más en profundidad en el segundo encuentro, le sugerimos desde un primer momento revise todo el diseño, observe en qué ámbitos se organizan las prácticas del lenguaje y cuáles son las que son contenidos de 1º ESB. En este sentido, tal vez le resulte útil adelantar la lectura de la unidad 5 del presente módulo, que es muy breve y presenta una tabla con la organización de los contenidos.

¹ El capacitador precisará la fecha de entrega.

Para realizar un mejor análisis de algunas de las propuestas de clase presentes en la unidad 6, le recomendamos que tenga leídos los siguientes textos literarios: el cuento “El almohadón de plumas” de Horacio Quiroga (en *Cuentos de amor, de locura y de muerte*) y *Romeo y Julieta* de William Shakespeare. Ambos textos se encuentran en el corpus de lecturas sugeridas para los alumnos de 1º ESB.

Para las instancias no presenciales o autónomas le sugerimos que:

- Organice su tiempo de lectura y trabajo.
- Cuando reciba el material realice una lectura rápida del módulo para tener una percepción global de los contenidos abordados.
- No postergue la realización de las actividades propuestas; cada una fue pensada desde una secuencia didáctica tendiente a facilitar el proceso de auto capacitación.
- Destaque los conceptos que identifique en cada lectura.
- Registre los comentarios, cuestionamientos y/o preguntas que le vayan surgiendo a fin de articular la lectura y el análisis del diseño y el módulo con su experiencia profesional.
- Anote las certezas, interrogantes o dudas que se le presenten para poder trabajarlos en los encuentros presenciales.
- Durante la lectura no deje de plantearse qué está entendiendo.
- Al cerrar cada actividad permítase reflexionar sobre lo leído y propóngase relacionar lo nuevo con lo conocido.

En cada unidad encontrará:

a) Breves referencias sobre los contenidos de Prácticas del lenguaje que se abordan en la unidad, que le facilitarán la lectura del Diseño Curricular.

b) Actividades elaboradas para:

- favorecer y orientar el aprendizaje de los conceptos e ideas desarrolladas en el Marco General del Diseño Curricular y en el capítulo referido a la enseñanza de las Prácticas del lenguaje (primer año).
- vincular la práctica docente con los conceptos y concepciones analizados.

La resolución de las actividades deberá demostrar que se ha leído con atención el apartado del diseño y del módulo que la consigna explicita (se trata de uno de los objetivos más importantes del presente curso). En este sentido se valorará que se utilicen comentarios de pasajes o citas del diseño y módulo pertinentes a la hora de argumentar o sostener las afirmaciones.

Los **encuentros presenciales** son instancias de trabajo grupal diseñadas para el intercambio y la comunicación entre los docentes participantes y el docente a cargo de la capacitación. En este espacio podrá intercambiar ideas, plantear y resolver las dudas surgidas del estudio individual, construir grupos de estudio para analizar los contenidos y discutir las distintas formas de resolución de las actividades de aprendizaje. Los encuentros constituyen espacios para ampliar, profundizar, analizar en grupo los contenidos de este material impreso, por tanto, es necesario que cada cursante haya realizado las actividades y lecturas propuestas en las instancias de trabajo autónomo, de manera previa al encuentro ya que son los cursantes –con sus inquietudes, preguntas, comentarios– los que irán enriqueciendo el encuentro junto con el docente, otorgándole así una dinámica particular. En este material impreso se detallan las actividades que se deberán llevar a cada encuentro presencial.

Es aconsejable que los grupos de estudio funcionen también en los momentos de trabajo autónomo para intercambiar experiencias, trabajar cooperativamente y relacionarse con otros cursantes que enriquecerán su aprendizaje y su desempeño laboral en el aula y en su institución.

El CIE será el encargado de atender las cuestiones operativas de la implementación del curso. Con él podrá comunicarse cuando necesite información respecto de las fechas y horarios de los encuentros presenciales, las fechas de entrega de trabajos, cuestiones relativas a los materiales de estudio, etc.

Evaluación y acreditación

Para lograr la acreditación del curso usted deberá cumplir con los siguientes requisitos:

- Asistir a la totalidad de los encuentros presenciales.

- Realizar las actividades que propone el módulo en tiempo y forma.
- Entregar y aprobar un trabajo práctico.
- Aprobar la evaluación final presencial, individual y escrita.

El trabajo práctico se entregará en el CIE o al capacitador a través del correo electrónico antes del tercer encuentro presencial. El capacitador precisará la fecha de entrega. Las consignas son las siguientes:

TRABAJO PRÁCTICO

1. Escriba un registro detallado de una clase de dos horas extraída de su práctica² en la que se vean integradas (elijá una de las siguientes opciones):
 - a) la lectura, escritura y la reflexión en torno de algún aspecto sistemático (literario, discursivo, gramatical y/u ortográfico) de las prácticas
 - b) la oralidad, la escritura y la reflexión en torno de algún aspecto sistemático (literario, discursivo, gramatical y/u ortográfico).
2. Mencione a qué prácticas se dedica dicha clase y los aspectos³ que ella involucra.
3. Teniendo en cuenta las orientaciones que propone el diseño y todo lo que se analizó en el módulo y en los encuentros presenciales, prepare una lista exhaustiva de aquellas concepciones y lineamientos que tuvo en cuenta cuando realizó el registro.

En el caso de la evaluación final, presencial e individual, presentamos, a modo de ejemplo, el tipo de consignas que podrá encontrarse en dicha instancia:

1. Dado un registro de clase o secuencia didáctica provista por el capacitador, mencionar todos los aspectos del diseño curricular y de los contenidos estudiados en el presente módulo que han sido tenidos en cuenta a la hora de su elaboración.
2. Elegir un material de un corpus provisto por el capacitador (textos auténticos de diferente clase; fragmentos de textos literarios que figuran en el anexo y que fueron

comentados en los encuentros presenciales) y elaborar una secuencia didáctica que tenga en cuenta las prácticas del lenguaje como objeto integral, esto es, que se integren macrohabilidades y contenidos gramaticales y/u ortográficos, que dé cuenta del uso del lenguaje y de la reflexión acerca del uso. Señalar qué práctica/s y qué aspectos están involucrados en dicha secuencia. Justificar todas las decisiones con el diseño curricular y los contenidos estudiados en el presente módulo.

3. Establecer vínculos entre apartados del diseño o entre el diseño y el marco, desarrollar los conceptos y lineamientos fundamentales del diseño analizados en el módulo (las actividades del módulo ya habrán familiarizado a los cursantes con este tipo de consignas).

Los criterios para evaluar el trabajo práctico y la evaluación final son:

- conocimiento y comprensión de lo establecido en el Marco General para la educación secundaria en general y en la materia: prácticas del lenguaje para 1º ESB en particular: propósitos, conceptos paradigmáticos, enfoque, organización, expectativas de logro, alcances generales, orientaciones didácticas y contenidos.
- uso pertinente de citas, pasajes o comentarios del diseño y módulo a la hora de avalar las observaciones, comentarios, aseveraciones.
- coherencia en la exposición de las ideas.
- adecuación a la consigna.

² Esta parte también se puede realizar trabajando de a dos cursantes. Así, usted podría redactar el registro de una clase del compañero y el compañero hacer lo propio con la de usted.

³ Cuando en esta consigna mencionamos “los aspectos involucrados en las prácticas” nos referimos a enunciados como los que se detallan en las columnas de la izquierda de cada una de las prácticas desarrolladas en las últimas páginas del diseño.

Unidad 1

- 1.1. Consideraciones iniciales respecto del Diseño curricular.
- 1.2. La enseñanza de las prácticas del lenguaje en la educación básica. Presentación del nuevo diseño. Su organización.
- 1.3. Concepciones relacionadas con el modo de construir el saber y de concebir el objeto que se constituyen en base del Diseño Curricular. La relación entre uso y saber. El concepto de objeto integral.
- 1.4. Acerca del enfoque comunicativo.
- 1.5. Generar las condiciones para las prácticas.
- 1.6. Acerca del nombre de la materia: por qué lenguaje y no lengua.
- 1.7. La relación entre prácticas sociales y prácticas escolares (o quién enseña a usar el lenguaje).
- 1.8. Acerca del nombre de la materia: qué se entiende por prácticas.

1.1. Consideraciones iniciales respecto del Diseño curricular

- El diseño de las materias de 1º ESB está publicado en un mismo volumen junto con el Marco General para la Educación Secundaria (básica y polimodal).
- El diseño no problematiza la tensión disciplina-área. Ambos conceptos no son los términos de una oposición real. En este sentido, aclara el Marco General:

“la denominación disciplinar responde a motivos epistemológicos y la areal a

- motivos organizacionales (...). En ambos casos se trata de materias (asignaturas) que expresan, a partir de su denominación, el recorte temático para su enseñanza realizado de la disciplina o las disciplinas que las componen.
- La denominación de algunas materias coincide en algunos casos con la de la disciplina (“Matemática”, por ejemplo) en otros, no. En el caso de “Prácticas del lenguaje” responde al enfoque para su enseñanza (profundizaremos este aspecto en la unidad 1).
 - La estructura interna de cada materia no es la misma. Al respecto se señala en el Marco:

Para cada materia se definió una organización específica de acuerdo con el recorte temático en vinculación con la orientación didáctica de manera tal que la definición de contenidos no sería la misma si se modificara el enfoque de la enseñanza. Como consecuencia de tal imbricación cada materia definió su estructura, diferente de las otras ya que, desde este criterio, no podría homogeneizarse la manera de diseñar cada tránsito educativo.

- Además del detalle de contenidos, el diseño curricular ha profundizado el desarrollo de las orientaciones didácticas, de esta manera, no sólo se define qué enseñar sino que se dan lineamientos acerca de cómo hacerlo.
- Las orientaciones de evaluación aparecen en un apartado propio, aun sabiendo que deberían estar incluidas en las orientaciones didácticas, para destacar su importancia.

1.2. La enseñanza de las prácticas del lenguaje en la educación básica.

Presentación del nuevo diseño. Su organización

El nuevo diseño curricular de Prácticas del lenguaje para 1º ESB consta de seis apartados mayores (que se encuentran en la primera columna de la siguiente tabla) y responde al siguiente esquema organizacional:

La enseñanza de las prácticas del lenguaje en la educación general básica	Por qué hablar de prácticas del lenguaje y no de lengua	Acerca de la denominación de la materia y su relación con el enfoque.	
	Quién enseña a usar el lenguaje	Acerca de la necesaria relación entre prácticas sociales y prácticas escolares y acerca de cuáles de los usos sociales del lenguaje deben favorecerse en la escuela.	
	Qué se entiende por práctica del lenguaje	Acerca de la denominación de la materia y su relación con el uso del lenguaje en situaciones sociales reales.	
Propósitos de prácticas del lenguaje para ESB	Describen el alcance de los ejes de trabajo que define cada materia para toda <i>la ESB</i>		
Orientaciones didácticas	El uso del tiempo didáctico en la enseñanza de las prácticas del lenguaje		
	Las prácticas del lenguaje en tanto prácticas de	lectura	
		escritura	
		oralidad	
	Orientaciones para	la enseñanza de la gramática	
		el tratamiento de la ortografía	
la evaluación			
Organización de los contenidos	Expectativas de logro	Expresan los objetivos de la materia “Prácticas del lenguaje” para 1ºESB	
	Las prácticas del lenguaje y su organización en relación con los ámbitos	de la literatura	
		del estudio	
Anexo de Textos literarios sugeridos	Se trata de un corpus de textos y autores. El docente deberá seleccionar al menos cinco títulos que serán de lectura obligatoria para todos los alumnos del curso.		
Bibliografía y recursos	Además de referencias bibliográficas, este apartado cuenta con direcciones útiles en internet (diccionarios, bibliotecas revistas virtuales, etc.).		

1.3. Concepciones relacionadas con el modo de construir el saber y de concebir el objeto que se constituyen en base del Diseño Curricular. La relación entre uso y saber. El concepto de objeto integral

En los primeros párrafos del diseño se mencionan los conceptos de uso y saber y esto nos lleva rápidamente al par competencia/actuación de Noam Chomsky.⁴ Resumiremos estos conceptos brevemente para comenzar luego con las actividades.

En el campo de la psicología, en pleno bullicio a mediados del siglo XX, se experimentaba con los comportamientos animales y humanos intentando averiguar cómo funcionaban los procesos mentales en relación con la conducta externa. En resumidas cuentas, la línea de investigación de los conductistas pretendía explicar todo comportamiento como reacción a estímulos externos que la mente percibe y a los que responde de forma más o menos involuntaria (según el estímulo), mandando señales al individuo para comportarse de una manera u otra. De esta manera, si se conocen los estímulos, se pueden predecir los comportamientos. El aprendizaje de las lenguas, al ser otro comportamiento humano más, se trataba igual que los demás comportamientos (físicos y mentales) así la hipótesis era que hablar una lengua era simplemente una respuesta a un estímulo, en este caso la información lingüística que rodea al individuo. Las observaciones sobre cómo la gente aprendía lenguas (primeras y segundas) fácilmente hacían pensar que los conductistas tenían razón.

El individuo percibe lengua en su entorno, y la imita. Cuantas más muestras de lengua perciba, más imita y poco a poco, la imitación se convierte en lengua propia del individuo. El funcionamiento parecía ser el siguiente: la exposición a estímulos externos se convertía en conocimiento gracias a la repetición habitual. Cuando se observaba el aprendizaje de la segunda lengua, parecía aún más cierto. De hecho, la teoría duró más tiempo aplicada a la segunda lengua que a la primera.

⁴ Noam Chomsky es investigador norteamericano del Instituto Tecnológico de Massachussets (MIT). Con sus primeras obras (Estructuras sintácticas, de 1957, y Aspectos de la teoría de la sintaxis, de 1965) este investigador provocó un cambio de paradigma dentro del ámbito de la lingüística al postular que el lenguaje es una capacidad propia del ser humano y está genéticamente determinado (innatismo); que no se puede estudiar el lenguaje de manera independiente a las propiedades del cerebro (mentalismo), que el módulo del cerebro correspondiente al lenguaje presenta elementos universales (universalidad).

En la explicación conductista del proceso de aprender la primera lengua apareció un error importante, base del debate que se estableció entre *Verbal Behavior* de Skinner (1957) y *Review of verbal behavior* (1959) de Noam Chomsky.

Uno de los argumentos chomskianos más contundentes a la hora de discutir los postulados del conductismo de Skinner fue el análisis de los errores en los niños. Los niños cuando aprenden su primera lengua no imitan todo de manera fiel. Es decir, al intentar imitar, se equivocan pero no se equivocan de manera aleatoria, sino de una manera perfectamente predecible (“Yo no sabo”) con lo cual sus errores tienen un fundamento lingüístico-textual. Un niño que se equivoca diciendo “Yo no sabo” no ha oído tal frase antes, por lo tanto no está imitando como reacción a un estímulo que haya percibido anteriormente. Está “creando” con la lengua según sus conocimientos no explícitos de la lengua. Es más, los niños cometen similares errores sea cual fuere la lengua que aprendan. Es por ello que Chomsky escribe rebatiendo las tesis de Skinner y propone que todo ser humano nace con una capacidad innata de aprender lengua, una capacidad que consiste en una especie de procesador mental o dispositivo preparado para recibir información externa y asociarla con una estructura gramatical interna. Este dispositivo consta de cuatro capacidades que nos permiten realizar la tarea de percibir lengua y asociarla con una estructura de conceptos gramaticales:

- 1) La capacidad de distinguir habla de otros sonidos. Distinguimos desde muy temprana edad los sonidos de la lengua humana de otros sonidos como puede ser el de un perro ladrando o el viento en los árboles.
- 2) La capacidad de organizar fenómenos lingüísticos en categorías para usar luego (por ejemplo, nombres de objetos, tiempo, espacio).
- 3) La capacidad de saber lo que se puede y no se puede hacer en un sistema lingüístico.

Aquí vemos lo que permite a los niños en su lengua materna cometer errores “lógicos”. Volviendo al ejemplo antes mencionado, al decir “yo no sabo”, saben (de forma intuitiva) que se puede formar la primera persona singular de un verbo en presente añadiendo una -o a la raíz. El error cometido tiene que ver con que no han aprendido las excepciones a la regla, pero no dirían por ejemplo, yo no “sabRo”, mezclando las terminaciones del presente indicativo y del futuro.

- 4) La capacidad de evaluar constantemente el sistema lingüístico para construir el sistema más simple de los datos encontrados. El principio de economía aplicado a la

lengua es lo que nos permite comunicar con eficacia. Si utilizáramos todos los recursos lingüísticos en todo momento nos bloquearíamos ya que habría una sobrecarga de datos para llevar a cabo la tarea comunicativa requerida. Por lo tanto, hacemos una continua labor de evaluar lo que necesitamos del sistema lingüístico para poder seleccionar solamente lo necesario para comunicar con eficiencia.

Según la teoría chomskiana sobre la adquisición de la lengua, ésta se lleva a cabo gracias a que los seres humanos estamos provistos de una gramática universal. De acuerdo con esta interpretación, adquirir una lengua consiste en descubrir las reglas que configuran su gramática y aprender a utilizarlas para comprender y producir lengua original. Esto es porque la persona posee competencia: una gramática internalizada de su lengua, que le proporciona la habilidad para generar emisiones nuevas y el conocimiento de lo que son emisiones “gramaticalmente correctas” o no en su propia lengua. La competencia es algo abstracto y general, mientras que las emisiones reales de lengua que producen los hablantes concretos constituyen la actuación (Chomsky, *Aspectos de la teoría de la sintaxis*, 1965).

Es decir, el primer concepto –la competencia lingüística– es descripto como el dominio de un sistema abstracto de reglas por el cual una persona es capaz de producir y de entender todas y cada una de las oraciones formadas en su propia lengua. La actuación lingüística, por su parte, consiste en el uso real de la lengua, afectado por lo que Chomsky califica de condiciones gramaticalmente irrelevantes (limitaciones de memoria, distracciones, cambios de atención e interés, errores ocasionales o característicos) e identificado con el concepto de aceptabilidad, no de gramaticalidad.

Más tarde, el etnógrafo Hymes en “Communicative competence” (1971) reelabora la noción chomskiana de competencia lingüística y propone la de competencia comunicativa. Hymes sostiene que la llamada competencia lingüística, en tanto habilidad innata para producir y comprender todas las oraciones gramaticales de nuestra lengua, no alcanza para desempeñarse socialmente con éxito desde el punto de vista comunicativo. Por este motivo, la competencia comunicativa incluye a la competencia lingüística pero la supera. Si la competencia lingüística es innata (los niños pueden en poco tiempo reconocer cuáles son las oraciones posibles en su lengua y cuáles no) la comunicativa no lo es puesto que necesitan aprender cuáles son las condiciones de pertinencia de esas oraciones cuando están dichas por un sujeto en un contexto determinado, esto es, cuando están encarnadas en enunciados. Por otro lado, para ser buenos usuarios del lenguaje también es necesario manejar una serie de códigos no lingüísticos: registros,

temas apropiados e inapropiados de acuerdo con el género o la situación, gestos, rutinas, grado de cercanía física y de contacto visual culturalmente aceptados, reglas de interacción (esto es, cuándo se justifica un silencio, una interrupción, una disculpa). La teoría de Hymes podría resumirse en la siguiente aseveración: “hay reglas de uso sin las cuales las reglas de la gramática resultarían inservibles” (1971: 286).

Pocos años después, algunos especialistas en lingüística aplicada (Canale y Swain: 1980) definieron el conjunto de habilidades que hacen falta para la comunicación. En principio fueron tres y luego Canale (1983) las amplió a cuatro componentes o subcompetencias de la competencia comunicativa:

1. competencia gramatical, que consiste en el dominio del código lingüístico (reglas de formación de palabras y de oraciones).
2. competencia discursiva, que consiste en el dominio de cómo combinar e interpretar significados y formas para conseguir un texto unificado de maneras diferentes (una conversación informal, una argumentación, una receta de cocina, etc.), usando elementos de cohesión para relacionar las formas (uso de los pronombres, sinónimos, palabras de transición, estructuras paralelas) y reglas de coherencia para organizar los significados (conseguir relevancia, desarrollo, consistencia, proporción de las ideas).
3. competencia sociolingüística, que supone el dominio del uso apropiado y comprensión de la lengua en diferentes contextos sociolingüísticos (lectos, registros, variedades) y apunta también hacia las señales que deben reconocer los hablantes para interpretar lo que es apropiado o culturalmente aceptable así como las relaciones entre los interlocutores.
4. competencia estratégica, que consiste en el dominio de estrategias verbales y no verbales para compensar errores en la comunicación debidos a una competencia insuficiente o limitaciones de actuación (utilización de sinónimos, paráfrasis, estructuras sintácticas alternativas, etc.) y para resaltar el efecto retórico de las emisiones.

En síntesis: disponemos de una gramática intuitiva que, puesta en uso, puede mostrar alguna insuficiencia o no garantiza la aceptabilidad del enunciado. Por tanto, verdaderas prácticas del lenguaje permitirán traer a colación contenidos gramaticales explícitos o reflexiones acerca de las normas discursivas, sociales y estratégicas necesarios para participar de comunicaciones exitosas.

ACTIVIDAD 1

(Para exponer oralmente en el primer encuentro)

Lea el apartado “La enseñanza de las prácticas del lenguaje en la educación básica” y comente la relación de las prácticas del lenguaje con los siguientes conceptos clave que aparecen en el diseño curricular para explicar la perspectiva de la materia:

- a) Actuación (uso) y competencia (saber)
- b) Las prácticas del lenguaje en tanto objeto integral

ACTIVIDAD 2

(Para exponer oralmente en el primer encuentro)

En relación con lo anterior, analice las situaciones descriptas en los fragmentos de registros de clase que presentamos a continuación y mencione cuál/es podría/n esperarse en una clase de 1º ESB que atienda al nuevo diseño curricular y cuál/es no. **Justifique.** En el caso de los que no son pertinentes con los postulados de este primer apartado del diseño, precise si la contradicción tiene que ver con que no se respetan las ideas vinculadas con uso y saber y/o integración que se registran en el diseño y que comento en la actividad anterior.

- a) El docente anuncia a los alumnos que en lo que queda de la clase se trabajará gramática, por tanto, les pide que copien lo que va a explicar en la parte de la carpeta cuya carátula lleva ese nombre. A continuación presenta la clasificación semántica del sustantivo. Finalmente, les acerca la fotocopia de un fragmento de un texto junto con la consigna de que subrayen los sustantivos, los transcriban encolumnados y digan a qué clase pertenecen.
- b) El docente pide a los alumnos que traigan el diario local del día domingo. Entre todos reparan en las secciones del diario. Se detienen especialmente en una noticia: un accidente en una esquina en la que desde hace meses no funciona el semáforo. El docente propone la redacción colectiva de una carta dirigida al intendente de la ciudad o una carta de lectores dirigida a

ese mismo diario local para solicitar que se solucione el problema. Durante el proceso de escritura se observan frases como “Ya hubieron demasiados accidentes”. El docente explica la existencia de verbos impersonales. Reflexiona acerca del concepto de concordancia y de por qué no es necesaria en esa frase en la que el sintagma nominal no es el sujeto. Propone otros ejemplos. Se registra esta observación vinculada con el sistema de la lengua en la carpeta. Se corrige la carta.

1.4. Acerca del enfoque comunicativo

En los primeros párrafos del diseño se menciona el enfoque comunicativo. En este sentido, las autoras llaman la atención sobre el hecho de que las malas interpretaciones de este enfoque en muchas aulas han producido reduccionismos sobre los que hablaremos más adelante. Repasemos ahora los puntos centrales del enfoque comunicativo.

Comenta Cassany, Luna y Sanz (1994) en *Enseñar lengua* que el objetivo principal del enfoque comunicativo es que el alumno pueda comunicarse mejor con la lengua. Por tanto, las clases son más activas, participativas, se practican todas las macrohabilidades con ejercicios reales o verosímiles de comunicación. Los primeros métodos comunicativos (también conocidos como nocio-funcionales) se desarrollaron en la década de 1970 y fueron pensados para la enseñanza de segundas lenguas. A principios de la década de 1990 sus lineamientos alcanzaron a la enseñanza de la lengua en general.

Las características fundamentales del enfoque comunicativo las podemos resumir en:

1. Concibe al lenguaje como uso, como acción.
2. Persigue la obtención de la competencia comunicativa por parte del estudiante, esto es, que se exprese, oralmente o por escrito, con fluidez y adecuación, que comprenda un amplio espectro de textos cada vez más complejos y que sostenga sus argumentos de forma coherente y eficaz.
3. Se hace hincapié en el proceso de comunicación que consiste en usar la lengua: a) de forma adecuada en situaciones diferentes; b) para llevar a cabo diferentes tipos de tareas; c) para la interacción social.

4. Se utilizan (se integran) todas las macrohabilidades de la lengua: escuchar, hablar, leer, escribir.
5. La contextualización es básica (por ejemplo, las consignas de escritura deben reponer la situación comunicativa completa en la que se inscribirá el texto).
6. Se trabaja con materiales completos (textos y no palabras, frases o fragmentos) y auténticos o *realia*, esto es, no preparados originariamente para la enseñanza, sino que cumplen otras funciones sociales (crónicas, noticias, avisos, publicidades, folletos, cartas, literatura sin adaptar).
7. Se procura que el alumno necesite cada vez menos la corrección externa y desarrolle mecanismos autónomos de corrección.

Sin embargo, enfocar la didáctica de un modo comunicativo no significa expatriar del aula la reflexión acerca del uso y la sistematización de conocimientos y de los aspectos regulares de las prácticas. Ésta es la clase de reduccionismos que se debe evitar. De hecho, más adelante en el diseño, en la introducción de las orientaciones didácticas leemos:

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.

Los siguientes párrafos extraídos del diseño “Prácticas del lenguaje” 1ºESB, Dirección General de Cultura y Educación (2006) confirman las ideas discutidas hasta el momento

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 cada ámbito, puedan permanecer en el sistema educativo, completar su ESB y proseguir sus estudios académicos.

1.5. Generar las condiciones para las prácticas

ACTIVIDAD 3

(Para exponer oralmente en el primer encuentro)

Responda: ¿a qué se refiere el diseño curricular cuando habla de “generar las condiciones (continuidad, diversidad, alternancia, cooperación)” para que los alumnos participen en las prácticas del lenguaje y las constituyan en objeto de reflexión a saber?

1.6. Acerca del nombre de la materia: por qué lenguaje y no lengua

El subapartado “Por qué hablar de prácticas del lenguaje y no de lengua” recupera la distinción saussureana entre lengua y lenguaje y explica las razones por las que en el nombre de la materia se ha optado por el segundo miembro del par.

ACTIVIDAD 4

(Para exponer en un escrito que se preparará en las horas no presenciales y se entregará al capacitador al final del primer encuentro. Durante el encuentro, los cursantes podrán comentar esta tarea y poner en diálogo sus apreciaciones)

Lea el párrafo (a) acerca del contraste lengua/lenguaje y el fragmento (b) del texto de Borges que se encuentra a continuación e intente anticipar las razones por las que la materia se denomina “prácticas del *lenguaje*” y no de la lengua. A continuación, lea el subapartado del diseño, verifique si se confirman las apreciaciones iniciales y, si fuera necesario, amplíe y corrija la respuesta.

a) En el famoso “Curso de Lingüística General” que Ferdinand de Saussure dicta entre 1907 y 1912 en la Facultad de Letras de Ginebra el filólogo logra aislar su objeto. Se trata de la lengua entendida como sistema abstracto, ahistórico, no individual, homogéneo, presente irreversiblemente en todas las mentes de una comunidad, conjunto de signos (en los que sólo es esencial la unión del sentido y la imagen acústica) y de reglas que rigen sus combinaciones posibles y el funcionamiento básico para producir significación. La lengua es un puñado de sonidos que nada valen por sí mismos, son puramente negativos, meros lugares en una estructura que se combinan y construyen el significado por diferencia y oposición. Este recorte resultó muy útil, en términos epistemológicos, para las pretensiones de cientificidad de la lingüística: sólo se trataba de hacer un corte sincrónico, considerar las reglas y signos de ese momento y describir su funcionamiento. El lenguaje, por otra parte, cambia con el tiempo, es heterogéneo, es instrumento de comunicación entre humanos atravesados por la historia (¿quién hubiera imaginado un femenino para la palabra “senador” en la primera mitad del siglo veinte en Argentina cuando la mujer ni siquiera podía votar?; algo similar ocurre actualmente con algunos periodistas que dicen “la ministro”, manifestando justamente la inestabilidad del lenguaje en un momento de cambio) y por el contexto, las valoraciones colectivas y el modo de percibir el mundo (conocido es el ejemplo de los esquimales que cuentan con más de diez palabras para nombrar los diferentes estados del agua, y evidentemente esto se vincula con su praxis vital –incluso con su supervivencia–, cuando en otras lenguas, por caso el español, son menos: agua, vapor, nieve, hielo).

b) Un fragmento de “Palabrería para versos” de Jorge Luis Borges (1926) en *El tamaño de mi esperanza*.

El mundo aparental es un tropel de percepciones barajadas. Una visión de cielo agreste, ese olor como de resignación que alientan los campos, la acrimonia gustosa del tabaco enardeciendo la garganta, el viento largo flagelando nuestro camino, y la sumisa rectitud de un bastón ofreciéndose a nuestros dedos, caben aunados en cualquier conciencia, casi de golpe. El lenguaje es un ordenamiento eficaz de esa enigmática abundancia del mundo. Dicho sea con otras palabras: los sustantivos se los inventamos a la realidad. Palpamos un redondel, vemos un montoncito de luz color de madrugada, un cosquilleo nos alegra la boca, y mentimos que esas tres cosas heterogéneas son una sola y que se llama naranja. La luna misma es una ficción. Fuera de conveniencias astronómicas que no deben atarearnos aquí, no hay semejanza alguna entre el redondel amarillo que ahora está alzándose con claridad sobre

el paredón de la Recoleta, y la tajadita rosada que vi en el cielo de la plaza de Mayo, hace muchas noches. Todo sustantivo es abreviatura. En lugar de contar frío, filoso, hiriente, inquebrantable, brillador, puntiagudo, enunciamos puñal; en sustitución de alejamiento de sol y progresión de sombra, decimos atardecer (...).

Insisto sobre el carácter inventivo que hay en cualquier lenguaje, y lo hago con intención. La lengua es edificadora de realidades. Las diversas disciplinas de la inteligencia han agenciado mundos propios y poseen un vocabulario privativo para detallarlos. Las matemáticas manejan su lenguaje especial hecho de guarismos y signos y no inferior en sutileza a ninguno. La metafísica, las ciencias naturales, las artes, han aumentado innumerablemente el común acervo de voces. Las obtenciones verbales de la teología (atrición, aseidad, eternidad), son importantísimas. Sólo la poesía —arte manifestamente verbal, arte de poner en juego la imaginación por medio de palabras, según Arturo Schopenhauer la definió—, es limosnera del idioma de todos. Trabaja con herramientas extrañas. Los preceptistas hablan de lenguaje poético, pero si queremos tenerlo, nos entregan un par de vanidades como corcel y céfiro y purpúreo y do en vez de donde. ¿Qué persuasión de poesía hay en soniditos como éstos? ¿Qué tienen de poéticos? —El hecho de ser insufribles en prosa— respondería Samuel Taylor Coleridge. No niego la eventual felicidad de algunas locuciones poéticas, y me gusta recordar que a don Esteban Manuel de Villegas debemos la palabra diluvial, y a Juan de Mena, congloriar y confluir (...).

Distinta cosa, sin embargo, sería un vocabulario deliberadamente poético, registrador de representaciones no llevaderas por el habla común. El mundo aparental es complicadísimo y el idioma sólo ha efectuado una parte muy chica de las combinaciones infatigables que podrían llevarse a cabo con él. ¿Por qué no crear una palabra, una sola, para la percepción conjunta de los cencerros insistiendo en la tarde y de la puesta de sol en la lejanía? ¿Por qué no inventar otra para el ruinoso y amenazador ademán que muestran en la madrugada las calles? ¿y otra para la buena voluntad, conmovedora de puro ineficaz, del primer farol en el atardecer aún claro? ¿y otra para la inconfidencia con nosotros mismos después de una vileza?

Sé lo que hay de utópico en mis ideas y la lejanía entre una posibilidad intelectual y una real, pero confío en el tamaño del porvenir y en que no será menos amplio que mi esperanza [1993 : 46-49]

1.7. La relación entre prácticas sociales y prácticas escolares (o quién enseña a usar el lenguaje)

El subapartado “Quién enseña a usar el lenguaje” sostiene que para enseñar a usar el lenguaje debe establecerse un diálogo genuino entre las prácticas sociales y las prácticas escolares.

En efecto, por un lado, la unión del pensamiento y el lenguaje es la base para la actividad cognitiva que regula el lenguaje interior: dirige la conducta, permite hacer planes, resolver problemas y, por otro, comunica con el mundo exterior: el lenguaje protagoniza los intercambios, está en las instituciones sociales, relaciona a las personas entre sí y con el entorno.

ACTIVIDAD 5

(Para exponer oralmente en el primer encuentro)

Lea el subapartado en el diseño y explique qué entiende por establecer “un diálogo genuino entre las prácticas sociales y las prácticas escolares”.

En este subapartado se afirma que:

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*.

ACTIVIDAD 6

(Para exponer oralmente en el primer encuentro)

Teniendo en cuenta lo anterior, tilde de la siguiente lista de tipos discursivos cuáles deberían encontrarse con frecuencia en la clase de prácticas del lenguaje de 1°ESB. Explique las razones **tanto de las selecciones como de los descartes**.

- ☐ Editorial
- ☐ Horóscopo
- ☐ Carta de lectores
- ☐ Resumen de un texto expositivo
- ☐ Aviso clasificado
- ☐ Cartelera de cine
- ☐ Pronóstico
- ☐ Exposición oral formal de un tema
- ☐ Entrevista
- ☐ Lista de supermercado
- ☐ Carta formal
- ☐ Informe
- ☐ Prospecto de remedio
- ☐ Receta de cocina
- ☐ Reseña de libros
- ☐ Telegrama

1.8. Acerca del nombre de la materia: qué se entiende por prácticas

ACTIVIDAD 7

(Para exponer oralmente en el primer encuentro)

En la actividad 4 se reflexionó acerca de las razones por las que las prácticas son del lenguaje (y no de la lengua). Ahora le proponemos que:

- revise lo que escribió para esa actividad,
- lea el subapartado del diseño “Qué se entiende por práctica del lenguaje”,
- observe cómo están enunciados los contenidos de cada eje en el apartado “Organización de los contenidos” en el diseño curricular,
- esboce una explicación relacionada con el concepto de “prácticas” que aparece en el nombre de la materia.

Unidad 2

- 2.1. La organización de la Educación Secundaria. Sus propósitos.
- 2.2. Fundamentos de la propuesta para la Educación Secundaria y los conceptos paradigmáticos que se detallan en el Marco General para la Educación Secundaria.
- 2.3. Detalle y alcances de los propósitos y expectativas de logro.
- 2.4. La relación entre los propósitos generales de la Educación Secundaria , los propósitos de las prácticas del lenguaje en ESB, las expectativas de logro para las prácticas del lenguaje de 1º año y los conceptos paradigmáticos del Marco General para la Educación Secundaria.

2.1. La organización de la Educación Secundaria. Sus propósitos

Si seguimos el orden del diseño de la materia “Prácticas del lenguaje” nos encontraremos con los “Propósitos de las prácticas del lenguaje para la ESB”. Los propósitos de la materia establecen claros vínculos con el Marco General para la Educación Secundaria. Por esto hemos dejado para la unidad dos las reflexiones en relación con el mencionado Marco. El Marco General es para la *toda* la educación secundaria. La educación secundaria incluye seis años de escolaridad: el tercer ciclo de la EGB –ahora primero, segundo y tercer año de la educación secundaria básica– y los tres años que siguen: primero, segundo y tercer año de la educación secundaria superior o polimodal.

EDUCACIÓN SECUNDARIA					
BÁSICA			SUPERIOR O POLIMODAL		
1º	2º	3º	1º	2º	3º

En la introducción al Marco General se encuentran enunciados los tres propósitos de la Educación Secundaria y más adelante tres apartados los desarrollan:

Propósitos de la Educación Secundaria	adquirir saberes para continuar los estudios en el nivel superior
	fortalecer la formación de ciudadanos libres para expresarse, actuar y transformar la sociedad, respetuosos de las instituciones democráticas
	brindar oportunidades para conocer los distintos ámbitos productivos, su constitución histórica y actual y el lugar que los alumnos pueden y deben ocupar y tranformar

2.2. Fundamentos de la propuesta para la Educación Secundaria y los conceptos paradigmáticos que se detallan en el Marco General para la Educación Secundaria

En el Marco se ha decidido explicitar los conceptos paradigmáticos que dan fundamento pedagógico a un currículum. En este sentido, en el apartado: “Fundamentos de la propuesta para la educación Secundaria” se sostiene:

Toda propuesta de enseñanza lleva implícitos o explícitos fundamentos pedagógicos que le otorgan cohesión, coherencia y pertinencia. En este Diseño Curricular se decide hacerlos explícitos, entendiendo que cada una de las decisiones que se tomaron en la elaboración del presente currículum están anclados en una determinada concepción de lo educativo.

En este Diseño Curricular se parte de concebir al Currículum como la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa (De Alba; 2002). Esta definición implica entonces que el currículum es una propuesta histórica, cultural, social y políticamente contextualizada y, por lo tanto, producto de un devenir histórico. De la misma manera entonces, dicha propuesta a la vez que presenta su potencialidad transformadora, presenta sus límites y por lo tanto la futura necesidad de ser modificada.

Además, un párrafo antes de los Fundamentos del Marco se aclara que el presente currículum es un “programa de acción para los próximos años que, *en un lapso no mayor a cinco años*, deberá evaluarse, ajustarse y modificarse por haber sido ampliamente superado por las experiencias pedagógicas llevadas a cabo en las escuelas en toda la provincia”. En cuanto a la síntesis de elementos culturales en el marco se explica:

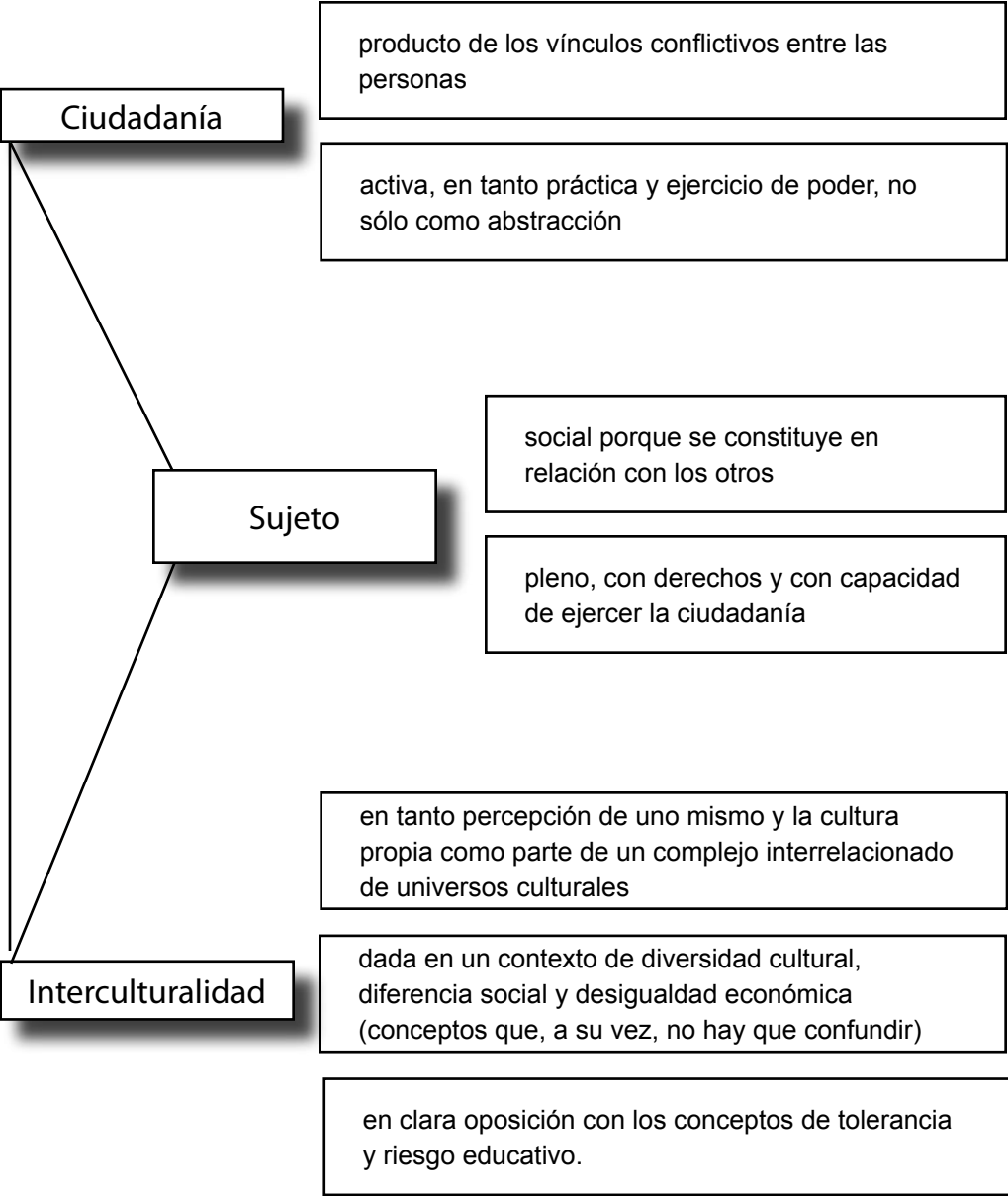
Dicha síntesis cultural ha sido conceptualizada para este Diseño Curricular en algunos elementos que se articulan entre sí, originando el contorno dentro del cual se inscriben las decisiones de enfoque, selección y organización de los contenidos de cada materia para su enseñanza.

La trama conceptual que aquí se presenta responde a la necesidad de elaborar una propuesta para la educación de jóvenes, por lo que compromete a sujetos en interacción y los productos de estos vínculos e intercambios. Por otra parte, significa contextualizarlo en la vastedad del territorio bonaerense y, al mismo tiempo, en la institución escolar.

En este sentido, definir un currículum para los jóvenes bonaerenses implica tanto tomar decisiones acerca del conjunto de saberes, conocimientos y recortes disciplinares que deberán realizarse, como definir las condiciones en las que deberán ser enseñados. Se pretende constituir un espacio que reconozca y aproveche las prácticas juveniles, los saberes socialmente aprendidos, para potenciar las enseñanzas y los aprendizajes.

Por ende, una de las concepciones que fundamentan este tránsito educativo es la asunción de los niños, adolescentes y jóvenes como sujetos de derecho. Es dentro de este paradigma de interpretación de los actores sociales que se piensa y se interpela al joven como un actor completo, un sujeto pleno, con derechos y con capacidad de ejercer y construir ciudadanía.

Los conceptos paradigmáticos que forman la síntesis cultural están relacionados unos con otros. En el siguiente gráfico hemos querido representar las relaciones entre algunos de ellos (interculturalidad, sujeto y ciudadanía).



ACTIVIDAD 8

(Para exponer oralmente en el primer encuentro)

Lea detenidamente el “Marco general para la Educación Secundaria” y:

- Relacione la secuencia histórica que allí se explicita con su biografía escolar y profesional.

Analice los “Fundamentos de la propuesta para la educación Secundaria” y luego explique las siguientes expresiones que dan cuenta de algunos principios que sustentan la propuesta curricular para la Educación Secundaria en la Provincia de Buenos Aires:

- Ciudadanía dentro y fuera de la escuela de acuerdo con el nuevo diseño curricular.
- La experiencia educativa se desarrolla en la diversidad, la desigualdad y la diferencia.
- Implicancias de una escuela en tanto lugar de encuentro intercultural e intergeneracional.
- Es necesario que la escuela avance en la construcción de la relación entre lenguaje y conocimiento. Cuando el lenguaje es críptico compromete el acceso al conocimiento y establece un adentro y un afuera.
- Existen diferencias en lo que implicó la escolaridad obligatoria en el proyecto político de 1880 y lo que implica en la actualidad.

2.3. Detalle y alcances de los propósitos y expectativas de logro

	Educación Secundaria					
	Básica			Superior o Polimodal		
	1º	2º	3º	1º	2º	3º
El marco general propone tres propósitos para toda la ES (nos referimos a ellos en el apartado 2.1)						
En el diseño curricular de la materia se detallan los propósitos de las prácticas del lenguaje para la Educación Secundaria Básica						
Antes del desarrollo de los contenidos se presentan las expectativas de logro de las prácticas del lenguaje para el 1º año de la ESB.						

Los propósitos de la materia *para toda la secundaria básica* son los que reproducimos a continuación.

Se espera que al finalizar el ciclo, los alumnos:

- 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.
- Ejercen 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.

Las expectativas de logro de la materia *para 1º año* son las que reproducimos a continuación.

Al finalizar el año se espera que los alumnos logren:

1. 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.
2. 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.

3. 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.
4. Realizar una lectura crítica de las noticias y crónicas periodísticas, comparando los distintos medios, distinguiendo hechos de opiniones y tomando una postura personal.
5. 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.
6. 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.
7. 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.

2.4. La relación entre los propósitos generales de la Educación Secundaria, los propósitos de las prácticas del lenguaje en ESB, las expectativas de logro para las prácticas del lenguaje de 1º año y los conceptos paradigmáticos del Marco General para la Educación Secundaria

ACTIVIDAD 9

(Para exponer en un escrito que se preparará en las horas no presenciales y se entregará al capacitador al final del primer encuentro. Durante el encuentro, los cursantes podrán comentar esta tarea y poner en diálogo sus apreciaciones).

Lea los propósitos generales de la ES, los propósitos de las prácticas del lenguaje en ESB, las expectativas de logro para las prácticas del lenguaje de 1º año y los conceptos paradigmáticos del Marco General para la Educación Secundaria. Escriba un texto en el que dichas lecturas dialoguen teniendo en cuenta a) la importancia de los propósitos en relación con la demanda de la sociedad en el momento actual y b) la relación entre las expectativas y propósitos de la materia, y los propósitos de la ES. En dicho texto deberán incluirse algunos de los conceptos paradigmáticos que aparecen en el Marco en relación con la Secundaria Básica.

Unidad 3

3.1. Las orientaciones didácticas. Lineamientos generales.

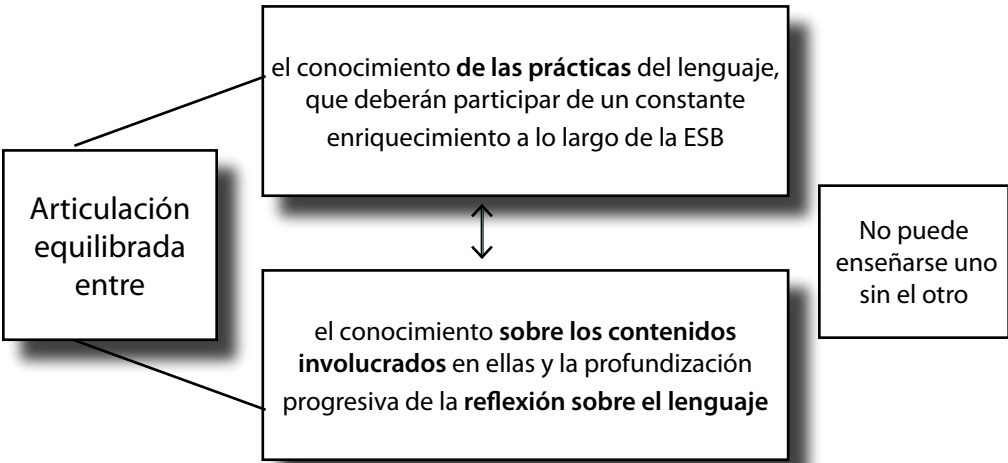
3.2. El uso del tiempo didáctico en la enseñanza de las prácticas del lenguaje.

3.3. Las prácticas del lenguaje en tanto prácticas integrales que involucran las macrohabilidades: (3.3.1) lectura, (3.3.2) escritura y (3.3.3) oralidad. Orientaciones para la enseñanza de (3.3.4) la gramática y (3.3.5) la ortografía.

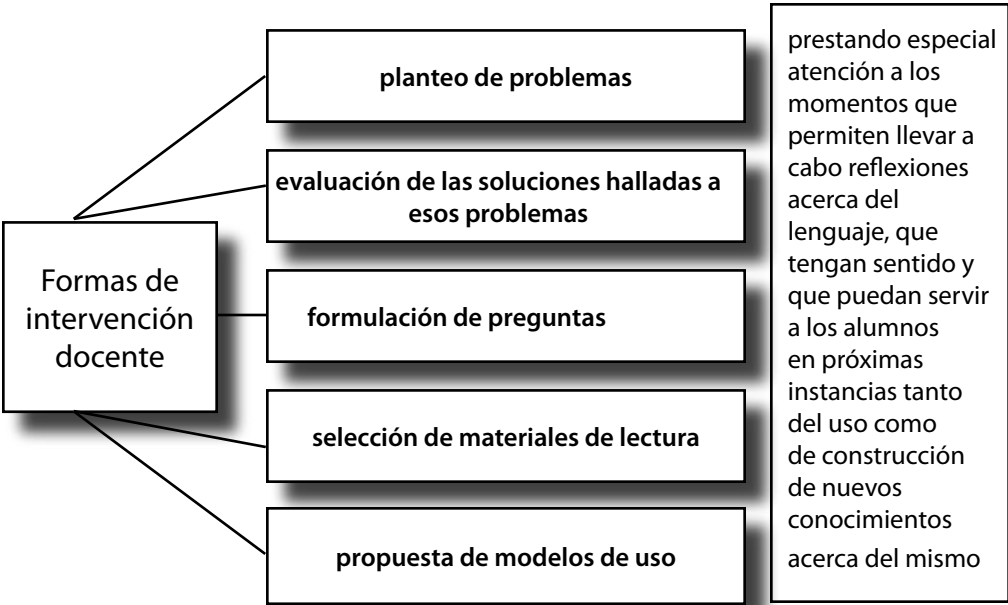
En esta unidad, reflexionaremos en torno del uso del tiempo didáctico y veremos características y lineamientos didácticos vinculados con la lectura, la escritura y la oralidad así como orientaciones para el tratamiento de la oralidad y la ortografía. Esta unidad presenta tres actividades: una general inicial, otra vinculada con la didáctica de una de las macrohabilidades: la escritura y la tercera consiste en analizar el tratamiento de un aspecto gramatical en dos registros de clase. Sin embargo, vaya anotando los aspectos importantes que se tratan en *todos* los subapartados de la unidad y haga lo propio con los correspondientes subapartados del diseño de modo de poder comentarlos en el encuentro presencial y utilizarlos de modo pertinente en el trabajo práctico que deberá entregar más adelante (antes del tercer encuentro).

3.1. Las orientaciones didácticas. Lineamientos generales

En el inicio del apartado se presentan lineamientos didácticos generales. A lo largo de la ESB debe haber una



y se detallan algunas:



3.2. El uso del tiempo didáctico en la enseñanza de las prácticas del lenguaje

En el apartado Orientaciones didácticas, específicamente cuando se habla del tiempo didáctico se mencionan ciertas representaciones arraigadas: por ejemplo, la proliferación de temas como signo de una clase productiva. Esta representación, que va de la mano de ciertos supuestos: fragmentación de contenidos y discontinuidad del aprendizaje, homogeneidad de las prácticas, linealidad del tiempo didáctico, no se condice con la perspectiva en la que descansa el diseño: integración, diversidad de las prácticas del lenguaje que conlleva, por tanto, diversidad y flexibilidad de tiempos y estrategias de enseñanza, etc.

3.3. Las prácticas del lenguaje en tanto prácticas integrales

En la primera actividad reflexionábamos en torno del concepto de objeto integral, esto es, que para enseñar las prácticas no se las aborda atomizándolas en subunidades (léxicas, morfosintácticas) ni se desintegran las macrohabilidades (lectura, escritura, oralidad) dado que en las situaciones reales de uso no lo están. En este sentido se favorecerán actividades en las que se integren subunidades y macrohabilidades, tales como:

- comprensión lectora y producción escrita (por ejemplo se consulta y lee acerca de un tema en varias enciclopedias y manuales, se reelabora lo leído y se produce otra clase de texto escrito: un resumen o una entrada para una nueva enciclopedia o una revista de divulgación, se revisan los conectores propios de las reformulaciones, definiciones y explicaciones de estos tipos textuales);
- comprensión auditiva y producción escrita (se escucha una exposición oral y se elabora un informe, se promueve la duda ortográfica respecto de algún par de grafemas que representan el mismo fonema);
- producción escrita y exposición oral (se escribe una noticia para un periódico escolar y se la relata para un programa de radio, se reflexiona en torno de las diferencias de lenguaje en relación con los canales de comunicación);
- comprensión lectora y exposición oral (se lee una noticia polémica, se contrasta su tratamiento en los diferentes diarios y se debate oralmente, se revisan las estrategias del discurso argumentativo).

ACTIVIDAD 10

(Para exponer oralmente en el primer encuentro)

Piense más ejemplos (por lo menos dos) de prácticas integradas equivalentes a las que se hallan entre paréntesis en el punteado anterior.

Pese a la necesaria integración de las macrohabilidades y las sistematizaciones gramaticales, ortográficas, etc. el diseño menciona que hay aspectos específicos en el tratamiento de cada uno de los aspectos. Nos detendremos en ellos en los apartados que siguen.

3.3.1 Las prácticas del lenguaje en tanto prácticas que involucran la lectura

En lo que respecta a la lectura, el diseño presenta las siguientes apreciaciones:

Lectura	Dimensiones	individual: proceso que involucra distintas estrategias cognitivas	anticipar
			hipotetizar
			verificar
			controlar la comprensión
			inferir, etc.
	social: función pragmática de la macrohabilidad relacionada con la conformación de una comunidad de lectores (para esto es necesario acceder a textos completos y auténticos de verdadera circulación social).		
	Métodos (que se deben alternar)	lectura del docente que explicita estrategias en tanto lector adulto experto	
lectura compartida: todos los alumnos del curso leen, comentan e interpretan el mismo texto			
lectura individual: cada alumno lee el texto que él seleccionó de acuerdo con sus gustos e intereses			

Las autoras sostienen que es importante atender a los aspectos cognitivos a la hora de enseñar a leer (estrategias, procedimientos) pero no hay que olvidar la función social de la lectura. Nos referiremos a ambos aspectos.

El proceso de la lectura

Le proponemos revisar algunas concepciones sobre la naturaleza de la lectura. Lea las afirmaciones A y B. Luego los textos que le presentamos a continuación de cada una de ellas intente sacar sus propias conclusiones y luego siga leyendo el módulo.

A) Hay que percibir y decodificar las letras (condición necesaria y suficiente) para leer las palabras y entender el texto.

C13R70 DI4 D3 V3R4NO 357464 3N L4 PL4Y4 0853RV4NDO 4 DOS CH1C45 JUG4NDO 3N L4 4R3N4, 357484N 7R484J4NDO MUCHO, CON57RUY3NDO UN C457ILLO D3 4R3N4 CON 70RR35, P454DIZ05 OCUL705 y PU3N735. CU4NDO 357484N 4C484NDO VINO UN4 OL4 D357RUY3NDO 70DO, R3DUC13NDO 3L C4571LLO 4 UN MON70N D3 4R3N4 Y 35PUM4.

Psené que dupseés de ttnao eerufszo las cciahs cenramíoazn a llraor, preo en vez de eso, crneirroon por la pylaa rdnieo.

Algunas conclusiones:

- Podemos leer palabras sin tener que identificar y decodificar cada una de las letras.
- La lectura exitosa resulta de la comprensión del texto, y ésta se basa, a menudo, en el conocimiento previo del tipo de texto y los contenidos previsibles (playa, arena, castillo) así como en nuestras expectativas, intereses. Es imposible comprender un texto si no tenemos ningún conocimiento previo acerca de su contenido y su estructura.

Al respecto sostienen Maite Alvarado y Adriana Silvestri (2004: 31-32)

Durante la lectura de un texto, el lector va construyendo representaciones mentales parciales del significado. Si el proceso se realiza de manera adecuada, al concluir la lectura se elaborará una representación final que integra las anteriores en un todo coherente. Esta operación de integración no implica sólo “sumar” representaciones parciales, sino que con frecuencia es necesario reorganizarlas e incluso revertirlas. Un ejemplo clásico es el de la narrativa policial, cuyo recurso fundamental es conducir al lector a que elabore representaciones erróneas acerca

de los sospechosos, las circunstancias o las motivaciones del delito, que deberá reconstruir cuando concluya la lectura.

En sentido estricto, se considera que el lector alcanzó una comprensión adecuada si construyó una representación final integrada y coherente del texto. Para elaborarla, no es suficiente que comprenda estrictamente sólo lo que el texto “dice”, es decir, el significado de cada una de las palabras y oraciones que lo integran, sino que resulta necesario llevar a cabo operaciones más complejas.

En efecto, todo texto proporciona dos tipos de información: explícita e implícita. Ningún texto es totalmente explícito y siempre existen lagunas informativas que el lector debe completar. Obsérvese el siguiente ejemplo:

Ana tenía sed. Abrió la heladera.

Este breve ejemplo sería incoherente si el lector no pudiera establecer un nexo de significado entre la primera y la segunda oración, es decir, si no conociera la relación entre la sed, las bebidas y la heladera. Esta información implícita –Ana buscaba en la heladera una bebida para satisfacer su sed– se extrae del conocimiento general del lector. Un miembro de otra cultura, en la que no existiesen la electricidad, ni las heladeras, sería incapaz de reponer esta clase de información y no podría, por lo tanto, alcanzar una comprensión adecuada del texto.

La operación por la cual el lector extrae información de su conocimiento previo para integrarla al texto se denomina inferencia. Los procesos inferenciales resultan decisivos para alcanzar una representación final coherente.

Cuanto más explícito es un texto, menor cantidad de inferencias requiere por parte del lector y, por lo tanto, el proceso de comprensión resulta más sencillo. La situación inversa, en cambio, constituye un factor de dificultad, lo que puede generar problemas de comprensión.

Cuanta mayor actividad inferencial requiere un texto, resulta más difícil de comprender.

Los vínculos de significado entre las distintas partes del texto se realizan, además,

por medio de otros procesos que tienen por objeto establecer su cohesión. En un texto, en efecto, se observan numerosas palabras o expresiones cuya comprensión depende de la interpretación de otras, y que permiten establecer relaciones de significado entre los diversos segmentos del texto. Esta clase de procesamiento también resulta crucial para la comprensión.

Por tanto, el docente puede plantear actividades de discusión del tema de un texto antes de leerlo, hacer surgir expectativas e hipótesis, así como conexiones entre el contenido del texto y situaciones conocidas por los alumnos. Por ejemplo, el profesor puede anunciar el tema del texto e invitar a los alumnos a que planteen sus propias preguntas (¿qué querrían descubrir o saber acerca del tema?) o que sugieran vocabulario que creen que aparecerá a lo largo de la lectura (¿qué tipo de cosas piensan que dirá el texto, etc.?). Probablemente, de esta manera el alumno se sienta más motivado para leer puesto que cuenta con un propósito, es decir, por el desafío de descubrir si sus hipótesis iniciales son correctas o no. Estas actividades de pre-lectura estimulan, preparan, contextualizan, motivan y buscan crear la necesidad de leer.

Otra conclusión respecto del texto de las chicas en la playa tiene que ver con que:

- Es necesario desarrollar la velocidad lectora para responder a situaciones que la exijan. Además la velocidad está relacionada con la comprensión.

Al respecto sostienen Maite Alvarado y Adriana Silvestri (2004: 30)

Cuando se realiza una actividad mental, los recursos de los que disponemos son limitados. Esto significa que hay muchas tareas que no podemos llevar a cabo simultáneamente, por ejemplo, realizar un cálculo mental de varios dígitos mientras leemos, sino que debemos suspender una de las dos actividades para concentrarnos en la otra. Un lector experimentado, con habilidades de lectura afianzadas, distribuye sus recursos de manera que el proceso de comprensión no sea obstaculizado. Cuando los recursos mentales no se utilizan equilibradamente, se produce sobrecarga cognitiva, situación que incide negativamente en la comprensión.

Por ejemplo, un lector hábil, que domina el nivel subléxico de identificación de letras, no necesita dedicar recursos a este proceso, que realiza de manera automática, sin consagrarle atención. Sin embargo, si el material que debe leer

es una fotocopia borrosa o un manuscrito de letra indescifrable, será necesario que asigne recursos de percepción y atención a la tarea de identificar letras. Como consecuencia, la comprensión del significado se verá afectada y deberá proceder a una segunda lectura para alcanzarla.

(...) Podemos determinar, entonces, un primer problema básico que afecta la comprensión: para que la comprensión lectora se lleve a cabo satisfactoriamente, es imprescindible que el nivel subléxico de procesamiento se encuentre automatizado y no consuma recursos mentales durante la lectura.

Poseemos una memoria a corto plazo que tiene una capacidad limitada de retención y guarda por un breve lapso la información obtenida del fragmento de texto que acabamos de leer. De esta manera, permite integrar esa información con información nueva que se obtiene al continuar leyendo, en un proceso de construcción progresiva del sentido del texto. Para que esta integración se realice, es necesaria cierta velocidad justamente porque el lapso de retención es breve y la información se pierde. Es decir, cierta velocidad mínima de lectura es la responsable de que el lector siga la hilación de ideas del texto. Los lectores inexpertos, que leen con dificultad y lentitud, a menudo se ven obligados a retroceder y a volver a empezar, porque el sentido del texto se les escabulle entre titubeos. Los lectores entrenados son capaces de avanzar rápidamente a lo largo de las líneas escritas, porque no necesitan registrar la totalidad de las palabras a medida que leen. Su vista actúa como un radar, deteniéndose tres o cuatro veces a lo largo de un renglón y relevando las palabras que rodean ese punto de fijación a derecha e izquierda. Esta operación es veloz, porque la vista se vale de ciertos índices, como el largo de las palabras, sus comienzos o sus finales y, ayudada por el sentido del texto, completa lo que no ve de manera directa. La información visual se integra en la información semántica y con poco esfuerzo se obtiene un alto beneficio. Leer letra por letra y palabra por palabra dificulta enormemente la comprensión.

B) Cuánto más símbolos (letras o palabras) hay en un texto, más tiempo llevará la lectura.

1. CLH PST

2. Sol luz paz col vas sin

3. La naturaleza de la lectura y sus implicancias didácticas

Algunas conclusiones:

- El tercer renglón, pese a ser más largo, se lee más rápidamente. Esta es una indicación clara de que no hay una correlación directa entre la cantidad de texto (palabras, letras) y la velocidad de lectura. Lo que parece más importante en relación con la rapidez de lectura es el número de unidades significativas: las letras combinadas en palabras con sentido y las palabras combinadas en oraciones con sentido. En otras palabras, un texto se leerá más o menos rápido según el número y la coherencia de este tipo de unidades y no según la cantidad de letras y palabras. Por tanto, los alumnos leerán con más éxito si se les da textos con unidad de sentido, la extensión del texto no es una variable que determine el nivel de comprensión.

Acerca del texto y las preguntas de comprensión lectora

El diseño aclara que no es fácil verificar el grado de intervención que un docente puede llevar a cabo en los procesos cognitivos que cada alumno pone en juego a la hora de leer. Sin embargo y teniendo en cuenta que el tipo convencional de actividades de comprensión lectora consiste en un texto seguido de preguntas de comprensión, veremos dos ejemplos para examinar cuáles son más o menos efectivas para favorecer la activación de una verdadera comprensión lectora. El primero de ellos está extractado de *Enseñar lengua* de Cassany, Luna y Sanz.

Lectura

Plot ro yo pedrí en el catón. Socré un ban cote. El graso estaba cantamente linendo. No lo drinió, Una Para joda y un Pari jod estaban plinando a mi endidor. Estaban gribblando atamente. Yo grotí al Pari y a la Para fotnamente. No goffrieron nu platión. Na el hini yo no putre licredo. Yo lindré vala. Possrí fobanamente.

Preguntas

1. ¿Dónde pedrió el escritor Plot ro?

2. ¿Drinió al graso?

3. ¿Quién estaba plinando a su endidor?

4. ¿Estaban gribblando atamente o sapamente?

5. ¿Lindrió o no?

(...) Lo más probable es que las hayáis acertado todas [las respuestas], a pesar de no haber entendido absolutamente nada del texto. [Hay que tener en cuenta que no hay nada que comprender, porque el texto es falso: se trata de un conjunto de palabras inventadas y sin sentido, algunas de las cuales calcan la morfología castellana (atamente, endidor, etc.) con un grupo de palabras gramaticales (yo, un, el, etc.), que son las que podemos suponer que comprenderían todos los alumnos (¡Y también las que, al fin y al cabo, permiten responder con éxito las preguntas de comprensión!)] y bien, ¿qué hemos aprendido con este ejercicio? Hemos practicado la lectura en voz alta. A lo mejor nos ha costado pronunciar las palabras difíciles que leemos por primera vez, e incluso podemos habernos equivocado, pero en ese caso el maestro nos habría corregido. El hecho de haber podido responder a todas las preguntas demuestra capacidad de observación y un buen entrenamiento en la mecánica de responder a preguntas cerradas, pero de ningún modo se puede deducir que hayamos comprendido el texto, ni las palabras importantes, ni siquiera la estructura sintáctica de la frase (1994: 196).

Podemos responder las preguntas del cuadro anterior a pesar de no comprender nada del texto. Se trata de “preguntas eco” (el vocabulario de las preguntas es el simple “eco” del texto).

Ahora compare el texto y las preguntas del cuadro siguiente:

Lectura

De repente escuché pasos en el corredor y enseguida unos golpes en la puerta de la habitación de al lado. Ellos dejaron de hablar. Los golpes se repitieron.

Preguntas

—“No digas nada; no abras”, rogó ella en un susurro.

—“¿Quién es?”, preguntó él, por fin.

—“Martín, señor, del servicio de habitación. Aquí está la frazada que pidieron”

1. ¿Qué problema se describe aquí?

2. ¿Por qué creés que ellos dejan de hablar?

3. ¿Dónde se encuentra el narrador?

En este caso, el lector necesita comprender el contenido del fragmento para responder las preguntas (sería imposible responder preguntas similares sobre un texto “sin sentido”) ¿En qué difieren estas preguntas de las formuladas para el texto anterior (el del plot)?

Estas preguntas no repiten palabra por palabra el texto y, en cierta medida, invitan a la interpretación y a la aplicación de los conocimientos previos del lector. Además, requieren una comprensión real y alientan al lector para que se involucre de un modo interactivo y personal con el texto. Por otra parte, resultan mucho más interesantes y motivadoras. Las preguntas interpretativas tienen más de una respuesta posible y pueden utilizarse como base para la discusión.

Existe también toda una gama de actividades muy interesantes y que conllevan un verdadero trabajo de comprensión de lo que se está leyendo; sin ánimo de exhaustividad recordamos algunas de ellas:

- Adivinar de qué o de quién se trata (textos publicitarios, retratos, descripciones, etc.).
- Adivinar o deducir del contexto los elementos que faltan (o que no se conocen), desde palabras, hasta frases o apartados de contenido previstos.
- Buscar rápidamente –en el diario, en una enciclopedia, en una página– la sección, el texto, el apartado que trata de un asunto elegido.
- Comparar dos textos que se refieren al mismo tema: noticias, críticas de cine, descripciones etc.
- Formular preguntas a un texto antes y después de leerlo.
- Hacer un esquema.
- Localizar en el texto el párrafo que responde a una idea dada, o la palabra que se refiere a una definición.

- Ordenar ideas dadas que responden al texto en cuestión.
- Poner títulos y subtítulos.
- Predecir el contenido a partir de los títulos, ilustraciones, índices, conocimientos previos.
- Reconocer elementos insertados que no pertenecen al texto.
- Reorganizar un texto (carta, historieta, artículo, etc.) previamente recortado.
- Seguir instrucciones (de direcciones, de recetas, de uso de un instrumento, de problemas, avisos, etc.).
- Subrayar o copiar las palabras clave.
- Tomar notas, hacer resúmenes.

Por otro lado, además de las distintas actividades de lectura que se pueden proponer: reconocer, seleccionar, informarse, comprender, inferir, disfrutar, no desatienda el proceso de poslectura, para evaluar el éxito de la comunicación y para realizar una práctica del lenguaje más completa: discutir o criticar lo leído, tomar una posición y argumentar, producir un texto.

La función social de la lectura

El diseño sostiene que no se debe olvidar este aspecto de la lectura. En las clases hay que buscar los modos de insertar a los alumnos en la comunidad de lectores de la que comenzarán a formar parte.

Por ejemplo, asistir a una función teatral: observar las carteleras de espectáculos en los diarios, leer las críticas y reseñas, elegir una obra y explicar por qué fue elegida, si es posible, leer el texto antes para establecer comparaciones entre el texto dramático y el espectáculo, escribir una reseña crítica en la que se mencionen sus experiencias como lectores y/o espectadores, ajustar el escrito para publicarlo en el diario escolar es formar parte de situaciones sociales de lectura.

En este sentido queremos mencionar la interesante propuesta de “Teatro por la identidad”. Se pueden descargar de su página www.teatroxlaidentidad.net los textos de

muchas de las obras de teatro que representan o han representado. Es interesante saber también que el proyecto incluye viajar y hacer funciones por las distintas ciudades de la provincia. El cronograma está en la misma página web.

Por otro lado y en relación con lo anterior, representar una obra de teatro y todo lo que esto conlleva (escribir el volante, el programa, buscar auspiciantes, si es posible, escribirles el aviso o eslogan) es también practicar el lenguaje.

3.3.2. Las prácticas del lenguaje en tanto prácticas que involucran la escritura

Durante largos años, sostiene Marta Marín (2004) en “Teoría de la lectura y la escritura como proceso”, la escuela partió del presupuesto de que tanto la lectura como la escritura se enseñaban y se aprendían durante la etapa inicial de formación y no durante toda la escolaridad. La escritura se concebía como un *producto*, que se corregía sin enseñar cuáles eran los procedimientos y estrategias para construirlo: se corregía el producto y se evaluaba al mismo tiempo, cayendo así en la contradicción de calificar lo que no había sido enseñado.

Un diagnóstico similar realiza Lucy Mc Cormick Calkins (2001) cuando explica que antes no se enseñaba a escribir textos. En el mejor de los casos, se mostraban textos modélicos, luego se planteaba un tema de redacción, el alumno escribía y el docente corregía el trabajo. Así, el énfasis estaba puesto en los resultados y no en el proceso de producción.

Ambas autoras, a las que seguimos en el desarrollo del presente apartado, sostienen que la situación antes descrita se fue modificando con el correr del tiempo y el surgimiento de nuevos enfoques, hasta llegar hoy a las teorías de la *escritura como proceso*. El docente ahora no sólo se pregunta cómo es un texto bien escrito, sino que investiga cómo hacen los escritores expertos para elaborar sus textos, y qué procedimientos utilizan sus alumnos al escribir.

Muchas veces se tiene la impresión de que, antes de escribir, los escritores se plantean cuestiones tales como “Esta va a ser una argumentación de cinco párrafos”, o “Voy a escribir la descripción de este paisaje”; pero no siempre sucede eso. A veces, el texto argumentativo se transforma en el comienzo de una novela, o la descripción termina en una carta de lectores sobre la contaminación ambiental. De modo que no es sólo

analizando textos ideales como se desarrollan las técnicas de escritura. Porque aprender a escribir se parece más a entrenarse en un deporte que al trabajo de microscopio. Si quiero aprender a jugar al fútbol, no me alcanza con ver las jugadas de Maradona: tengo que salir yo mismo a la cancha e intentar hacer goles; y mi entrenador, a mi lado en el campo, debe ir aconsejándome acerca de cómo poner el pie, cómo llevar la pelota... Del mismo modo, los docentes tenemos que observar cómo van realizando nuestros alumnos sus procesos de escritura, para poder orientarlos.

No todos seguimos el mismo proceso para la composición de los textos: cada uno va elaborando sus propias estrategias y manejando sus propios tiempos. En este sentido, si los docentes investigamos los diversos procedimientos, analizando lo que hacen nuestros alumnos al escribir, podemos ayudarlos mejor; así, observamos qué funciona y qué no en sus procesos.

Por ejemplo, muchos escritores inexpertos interrumpen constantemente el hilo de su escritura para verificar cuestiones tales como la ortografía o la puntuación, y después no se acuerdan de por dónde iba la idea. Esto ocasiona una especie de tartamudeo en el texto, y le da al lector la sensación de algo inconexo. Ningún escritor podría estar conforme con un escrito así, y por eso muy a menudo los alumnos se frustran: conocen el modelo ideal del texto, e incluso podrían afirmar que tenían la idea global para escribir uno bueno... pero se les escapó. Si el maestro se da cuenta de eso, está a tiempo para señalarles cuál es el problema, y sugerir el cambio de estrategia.

Otras veces los chicos piensan que una historia de ficción sólo funcionará si enlaza varios hechos sangrientos o desagradables, y así sus relatos son una sucesión interminable de acciones sin ningún propósito: no se les había ocurrido que debían tener una idea (aunque fuera vaga) de hacia dónde iba la historia... O no se plantean cuál es el destinatario posible del escrito, y entonces yerran en el registro o el tono; o desarrollan argumentaciones insustanciales y reiterativas que no convencerían a nadie.

¿Cómo se revierte esa situación? Muy sencillamente: conversando con ellos sobre sus propios textos, acostumbrándolos a que releen, revisen, reflexionen sobre los problemas que presentan, y reescriban.

El trabajo sobre las prácticas de escritura requiere tener en cuenta varios aspectos:

- Las diferencias entre oralidad y escritura
- Los procesos lingüísticos de constitución de un texto escrito
- Los procesos mentales que la escritura implica.

La relación entre oralidad y escritura involucra diferencias sustanciales y procesos diferentes que se ponen en marcha. La lingüística de principios del siglo XX pensaba la escritura como simple transcripción de la oralidad. Teorías posteriores han establecido las diferencias (vinculadas con el carácter inmediato o diferido de la comunicación, la mayor o menor libertad para el uso de variados lectos y registros, la necesidad o no de redefinir el contexto espacio-temporal, etc.). En conclusión, puede decirse que se trata de *formas diferentes de comunicación*, cuyas *funciones socioculturales* también son *distintas*. Las características del texto escrito son las que darán la pauta de *cuáles son las habilidades a enseñar para que la escritura sea eficaz en su propósito comunicativo*. Queda por resolver entonces cuándo y cómo enseñarlas.

Es necesario aclarar que a la concepción que aquí se describe subyace la idea de la *escritura como comunicación*. Esto implica pensarla como un *proceso* en el cual los textos se *componen* (al igual que los párrafos y oraciones que los conforman), en una *tarea intelectual* que no es mera “expresión” o exteriorización de la subjetividad, sino un *trabajo* en el que intervienen el *pensamiento lógico e intuitivo* y los *conocimientos previos* del autor (tanto lingüísticos como temáticos).

A partir de la década del setenta y durante los años ochenta se profundizó la investigación sobre los procesos mentales que involucra el acto de escribir. En este sentido la escritura implica tres componentes esenciales:

El ambiente de trabajo: esta noción no se refiere al entorno físico sino al *problema retórico*, que comprende distintos aspectos; por ejemplo la exigencia externa a partir de la cual se escribe, los objetivos internos que persigue un escritor, la imagen que construye de sus receptores, las restricciones a las que está sujeto (el tema que debe tratar, la extensión de su texto, el tipo textual que debe construir, etc.). Por otra parte, el texto mismo que se va produciendo impone variables al escritor, en tanto cada nueva oración y cada nuevo párrafo debe producirse en relación con lo ya escrito.

La implicación pedagógica de interés para el docente consiste en la tarea de *enseñar a los alumnos a delimitar y pensar el problema retórico* para cada actividad de escritura como único modo de llevar a cabo una adecuada revisión y modificación del texto.

La memoria a largo plazo: este tipo de memoria almacena todos los conocimientos y su capacidad es ilimitada. La información puede recuperarse gracias a su organización en “redes”. Es tarea del escritor la *evocación y reorganización de la información para adaptarse al problema retórico*. Dicha información implica no solo los conceptos e ideas que deben aparecer en el texto, sino también los conocimientos sobre el tipo textual, el vocabulario, la sintaxis, etc.

Los procesos de escritura propiamente dichos: involucran la *planificación* (en el diseño curricular este momento también recibe el nombre de planeación o establecimiento del plan previo), *traducción* (elaboración o textualización en el diseño curricular) y *revisión*, según la concepción de la escritura como proceso (*modelo procesual*). Otros teóricos (Donald Murray, por ejemplo) detallan: “preparación, borrador, revisión y edición” (en el sentido del término inglés *editing*, es decir, la versión definitiva de un texto, incluyendo cuestiones de diagramación y numeración de páginas).

La escritura supone la tarea de *construir los sentidos*; por lo tanto se da una *sobrecarga cognitiva* si se la compara con el proceso de lectura (en el que el lector debe reconstruir los sentidos). Quien escribe debe realizar además una serie de elecciones, vinculadas con la organización del texto (así como de los párrafos y oraciones), el léxico apropiado y el uso de convenciones de puntuación y ortografía. Debe asegurarse la eficacia comunicativa del texto, para que el lector pueda hacer fácilmente la reconstrucción.

La *planificación* de un texto no necesariamente consiste en un plan minucioso (algunos escritores consultan bibliografía, otros activan su memoria a largo plazo, realizan gráficos, etc.). También acompaña todo el proceso de escritura, durante el cual los planes son revisados y modificados. Todo esto involucra una serie de subprocesos mentales que no solo se relacionan con la información a consignar, sino también con la organización textual. Aquí el escritor se plantea el problema retórico, en tanto sus opciones se relacionan con la intención de su escrito y las hipótesis que formule acerca de su receptor y el grado de conocimiento del tema que éste tenga. Estas reflexiones del autor van a determinar el tipo textual que elija y la estructura que decida darle.

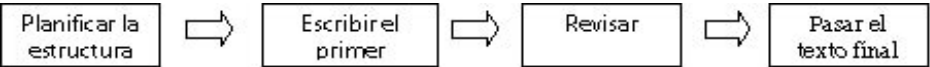
La *traducción* es el proceso de *convertir las ideas en lenguaje visible*, la representación del propio pensamiento en palabras, con una sintaxis elaborada. Aquí el escritor se interroga *mientras está escribiendo*, realiza elecciones y toma decisiones sobre múltiples aspectos: la organización de la información, el mantenimiento de la coherencia, el uso de los mecanismos de cohesión, la estructuración y extensión de párrafos y oraciones, la selección del vocabulario, la adecuación (al tema, al receptor, etc.), la corrección ortográfica. Cabe destacar que la mayoría de estas elecciones están automatizadas en los escritores expertos.

La *revisión* se va dando *mientras se va desarrollando* el proceso de escritura. También se produce en el momento específico de la revisión final. En el primer caso, el escritor puede ir produciendo cambios más o menos sustanciales, dependiendo de su grado de experticia (desde cambios en el orden de los párrafos hasta modificaciones del plan de escritura).

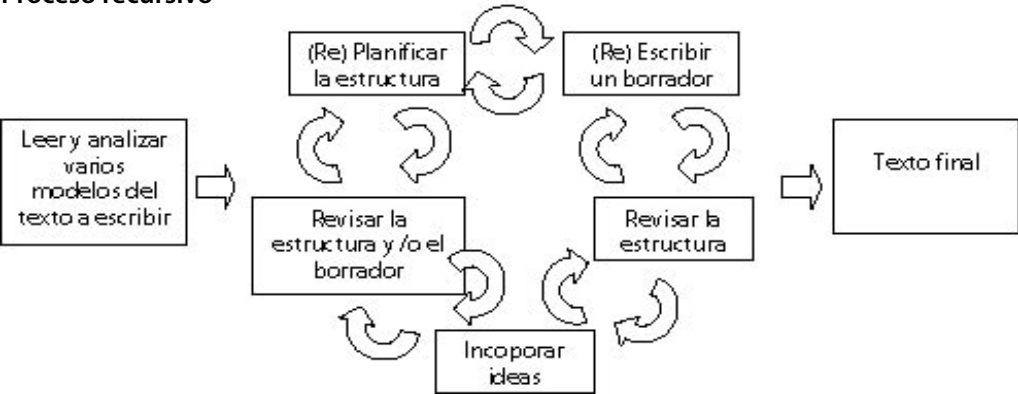
En relación con lo anterior, en la literatura de la didáctica de la escritura se distingue composición de redacción. La redacción es sólo la puesta de las ideas en palabras mientras que la composición es el proceso completo de generar ideas, organizarlas y escribirlas, incluidas las idas y vueltas que caracterizan esa marcha.

A diferencia del modelo retórico, que dividía el proceso en etapas (primero la invención, luego la disposición y finalmente la elocución), los enfoques cognitivos de la composición insisten en que no se trata de un proceso lineal, en el que primero se piensa lo que se va a decir, luego se lo ordena y por fin se corrige. Por el contrario, se trata de un proceso recursivo, lo que significa que tanto la planificación como la revisión no son etapas que se van cerrando, sino que son momentos recursivos que vuelven sobre sí mismos una y otra vez y se realizan tantas veces cuantas sea necesario e interrumpen la redacción en cualquier momento. Este contraste se podría ilustrar así:

Proceso lineal



Proceso recursivo



El concepto de escritura que aquí se describe supone la conciencia de que se trata de una *actividad comunicativa, intelectual, cognitiva y procesual* y no una *actividad motriz*, cuyo resultado es un producto. Los nuevos enfoques didácticos propician:

- El trabajo de escritura en *situaciones reales de comunicación*.
- La *distribución de la sobrecarga cognitiva* de la escritura a través de sus distintos momentos (planificación, traducción y revisión).
- Las *correcciones en “tiempo real”* (no diferidas): co-corrección, autocorrección, corrección entre pares, etc. La democratización de las tareas de evaluación y control se corresponde con uno de los objetivos de la educación comunicativa: que el alumno necesite cada vez menos corrección externa para ser monitor y corrector de su aprendizaje.

El trabajo en esta dirección aporta también un marco adecuado para la *enseñanza de la gramática*. La educación lingüística requiere *proporcionar un aprendizaje significativo de los contenidos gramaticales en función de mejorar la competencia comunicativa y asegurar*

la eficacia de las producciones escritas. En el caso de la escritura colectiva o grupal, es probable que los alumnos (escritores) se detengan con más detalle en todos los aspectos a corregir, discutan alternativas (este es un momento interesante para que el docente genere la duda ortográfica, gramatical, sintáctica, discursiva o vinculada con las propiedades del texto escrito: coherencia, cohesión, corrección, adecuación, estilística o repertorio, presentación) y de esta manera se abre la posibilidad de la *enseñanza integrada de la gramática oracional y la gramática textual*.

Escritores expertos

Según Cassany (1991), las siguientes son las diferentes formas de comportamiento entre el escritor experto y uno que no lo es tanto:

Escritores expertos	Escritores no expertos
Conciben el problema retórico en toda su complejidad, incluyendo ideas sobre la audiencia, el propósito comunicativo y el contexto.	Conciben el problema de manera simple, se preocupan sobre todo por el tema de redacción.
Adaptan el escrito a las características de la audiencia.	Tienen poca idea de la audiencia.
Normalmente quedan poco satisfechos con el primer borrador. Creen que la revisión es una forma de construir el significado del texto. Revisan extensamente la estructura y el contenido.	Fácilmente quedan satisfechos con el primer borrador. Creen que revisar es cambiar palabras, subrayar fragmentos y perder el tiempo. Revisan solamente palabras sueltas y a nivel de la frase (microestructural).
Están preparados para dedicarse selectivamente a las distintas actividades de la composición, según la etapa del proceso.	A menudo intentan hacer todo bien en el primer borrador. Se concentran en la elección de las palabras o en la puntuación, incluso en las primeras etapas, cuando los escritores competentes trabajan el contenido.

Y para formar escritores expertos tampoco hay recetas únicas. Un borrador puede tener su punto de partida en una imagen, en una palabra o en una idea que empieza a dar vueltas por la mente; y puede durar minutos, días, o incluso años. Así, la preparación de un texto puede incluso implicar la búsqueda de material para incorporar o el armado de un esquema. A veces, la preparación es apenas una línea de pensamiento.

Después viene lo que se suele llamar el “borrador”: una tentativa de poner en texto las ideas, imágenes, palabras que estuvieron rondando. Es preciso que los consideremos apenas como bocetos, bosquejos. Lo importante en esta etapa es no dejar de escribir. Faulkner decía: “Aproveche las oportunidades. Lo que salga puede ser malo, pero es la única manera de que pueda salir algo realmente bueno alguna vez”.

Luego vienen las revisiones (no solo *la* revisión). Esto implica ya volver a mirar lo que se hizo, darle más forma, ajustar lo que se quiere lograr. Este paso es fundamental: para poder determinar la dirección del texto, para llegar a ver los posibles problemas, *el escritor se convierte en lector*. Y luego, a partir de lo que vio en su texto, de lo que sintió al leerlo, vuelve a ser escritor: tacha una palabra, agrega una oración, amplía un concepto, incluye una descripción (Isidoro Blaisten decía que la mejor manera de corregir nuestros textos es leerlos como si los hubiera escrito nuestro peor enemigo...). Al fin, después de varias relecturas y reescrituras, podrá decir, satisfecho, que el texto está terminado.

En mayor o menor medida, estos son los procesos que siguen todos los escritores.

Comenta L. McCormick que hablando con docentes sobre los procesos de escritura y los tiempos de sus alumnos suele darse una discusión. Muchos suponen que, si comienzan a escribir un lunes, es probable que el martes ya estén en el borrador, el miércoles y el jueves borrador y revisión, y el viernes tengan la versión final. Pero nada es tan mecánico. Las acciones y etapas son recursivas; a veces, ya en la segunda reescritura, surge una idea nueva que obliga a revisar todo lo visto y a reescribirlo. A veces, en la mitad de la edición, el escritor descubre que tiene que investigar en una enciclopedia sobre determinada cuestión, y entonces vuelve a la etapa de preparación. O si un primer borrador resultó satisfactorio, es innecesario pedirle que haga otro...

Es decir que un curso en el que hay treinta alumnos escribiendo, cada uno estará en su propia etapa de escritura. El proceso de escritura no se ajusta a un molde, no posee un método de enseñanza estandarizado. Es un diálogo continuo entre el escritor y el texto que emerge. Un diálogo en el que el escritor interroga al texto:

- ¿Qué dije hasta ahora? ¿Qué trato de decir?
- ¿Qué tiene este texto de bueno, y qué es innecesario?
- ¿Cómo suena?
- ¿Con qué otras palabras podría haber dicho esto para que no se sienta como una frase hecha, algo que cualquiera diría del mismo modo?
- ¿Qué pensará mi lector cuando lea esto? ¿Qué me preguntará?
- ¿Qué información le estoy dando que no precisa, y cuál le estoy escatimando?

Si nuestros alumnos no se formulan estas preguntas, habrá que ayudarlos a que las encuentren. Y las respondan.

Es imprescindible comprender que el texto escrito no se desvanece como la palabra hablada, y que esa permanencia es la que permite que podamos mejorarlo continuamente.

ACTIVIDAD N° 11

(Para exponer oralmente en el primer encuentro)

A continuación le presentamos una muestra auténtica de un alumno de 1º ESB. Se trata del segundo borrador de un proceso de escritura vinculado con la siguiente consigna:

Reescribí la historia del “El almohadón de plumas” de Horacio Quiroga como si fuera una crónica para un diario (sensacionalista) bajo el título: “Extraño caso de vampirismo en (ciudad o pueblo a elegir)”.

¿Qué pautas le indicaría en pos de llegar a la versión definitiva del escrito?

EXTRAÑO CASO DE VAMPIRISMO EN LA PLATA:

UNA MUJER, FUE ALLADA AEROS LA MAÑANA CON EXTRAÑAS MORDEDURAS EN EL CUELLO Y EN LA CABEZA. LA CASA DONDE LA MUJER FUE ALLADA, ERA ANTIGUA, CON ESPACIOS MUY AMPLIOS, LA PAREDES ERAN DE GRANDES PEDRAS DE PIEDRA. MUCHO NO SE PUEDE DECIR, LA POLICIA TODAVIA NO A ENCONTRADO PISTAS O EVIDENCIAS, SALVO SU ESPOSO QUE VIVIO UN CORTO Y TRISTE MATRIMONIO, NOS CONTO QUE SU AMA DE LLAVES ENCONTRÓ A ALICIA, MUY PALIDA, YA ESTABA MUERTA, CON PEQUEÑAS MANCHAS DE SANGRE EN SU CARA Y EN LA ALMOHADA DE PLUMAS, A LO QUE ESO HIZO QUE JORDAN (EL ESPOSO DE ALICIA) CORTABA LA ALMOHADA EN DOS MITADES Y ENCONTRÓ UN INSECTO DIFÍCIL DE EXPLICAR, QUE HABÍA VACIADO EL CUERPO DE ALICIA. JORDAN Y SU AMA DE LLAVES, ESTÁN CON TRATAMIENTOS PSICOLÓGICOS POR EL HECHO QUE ACABAN DE VIVIR. LA POLICIA DIO QUE ES NORMAL ENCONTRAR ESOS INSECTOS EN LAS ALMOHADAS DE PLUMA. EN CAMBIO LOS CLAVIVIDENTES DICEN QUE ES UN DEMONIO DEL DIABLO. EL CASO NO FUE RESUELTO Y TODAVIA SE SIGUEN BUSCANDO EVIDENCIAS.

3.3.3. Las prácticas del lenguaje en tanto prácticas que involucran la oralidad

En cuanto a la oralidad el diseño explica que esta macrohabilidad (a diferencia de la escritura) ha logrado mantener la heterogeneidad. En la oralidad, sostienen las autoras del diseño “no hay variedades orales correctas” y “variedades deficitarias”, sólo hay variedades. En cambio, sí se puede hablar de un uso más o menos exitoso de la oralidad. La escuela deberá promover la escucha atenta, la exposición ordenada y clara, el manejo de los componentes no lingüísticos, el reconocimiento del tipo de género oral y la adecuación a la situación comunicativa.

A nadie le caben dudas de que hablar y escribir son competencias esenciales para cualquier acto de comunicación humana; pero el desafío es formar eficaces usuarios del lenguaje. A partir de este objetivo primero resulta fundamental ver qué aportes nos brindan las teorías para poder transformar las dificultades para actuar como hablantes y oyentes en situaciones para su reflexión.

Si analizamos los manuales de Lengua que circularon en la escuela desde hace un par de décadas hasta esta parte, siempre existió un capítulo dedicado a la oralidad que generalmente presentaba las características de la conversación y se ejemplificaba con un fragmento de un diálogo teatral. En la era de las comunicaciones, cuando el ser humano está cada vez más en contacto con el mundo exterior (más de sesenta canales de televisión por cable, fax, Internet, correo electrónico, teléfonos celulares, etc.), resultan sumamente llamativos los problemas estilísticos, de repertorio, de selección léxica y organización discursiva que encontramos en la expresión oral de algunos de nuestros alumnos. ¿Será que las comunicaciones satelitales exigen una celeridad tal que impiden detenerse a pensar y pulir el discurso?

Revisar las dificultades para escuchar y hablar que manifiestan los alumnos es una actividad que trasciende las clases de lengua. Sin embargo, podemos transformar el aula de “Prácticas del lenguaje” en un espacio que proporcione herramientas para enriquecer las competencias de los hablantes/oyentes y ampliar así su universo discursivo.

En el aula habitualmente se exigen formatos orales que no fueron enseñados en ninguna etapa de la escolaridad: exposición oral, debate, mesa redonda, etc. La idea es tomar estos formatos y reflexionar sobre ellos, muchos de los cuales quizá se trabajan en la escuela desde todos los tiempos pero sin lograr conectarlos con el uso cotidiano.

Es impensable el trabajo en la escuela sin el uso de la oralidad. La intención es correr a la lengua oral del lugar de la teoría, para transformarla en una práctica del lenguaje. Así, hablar y escuchar (para explicar un proceso histórico, para hacer saber la opinión personal, para analizar una obra literaria, para realizar una puesta en común, etc.) se ubican en la formación de las competencias que todo joven necesita como ciudadano; emergencia a la que debemos atender sin dilación. Se trata de ver cómo la escuela puede enriquecer ese espacio de análisis y reflexión sobre el discurso oral, espacio privilegiado donde el joven tiene oportunidad de repensar lo que dice y cómo lo dice.

La escritura y la oralidad son dos sistemas con características y reglas de funcionamiento propias, diferentes entre sí; manejar con habilidad un sistema no garantiza ser eficiente en el manejo del otro.

Una primera posibilidad en el trabajo con la oralidad en el aula es mostrar a los alumnos que hablar y escuchar son dos competencias de todo usuario de la lengua tan importantes como leer y escribir. Es bastante habitual la batalla que el profesor o el maestro libran dentro del aula para lograr que los chicos esperen su turno para hablar, en lugar de hacerlo como suelen: todos juntos y levantando la voz para lograr ser escuchados. Cuando hablamos de abordar la oralidad, nos referimos a profundizar en los mecanismos que conforman el sistema oral, sus características, su amplia gama de posibilidades a la hora de decir algo (¿directamente? ¿discurso subyacente? ¿con una segunda intencionalidad?).

Un primer acercamiento a los contenidos de la oralidad consiste en comentar las características del sistema oral y sus diferencias con respecto a la escritura. El siguiente cuadro extraído de Reyzabal (1997: 64) muestra estas divergencias.

Diferencias entre la lengua oral y escrita

Oral	Escrita
Está constituida por sonidos (nivel fonético).	Está constituida por grafías (nivel grafemático).
Se realiza en presencia de los interlocutores (salvo el caso de la utilización de tecnologías especiales: teléfonos, radio, grabaciones magnetofónicas o de vídeo, etc.), lo que implica inmediatez.	No se realiza en presencia del lector y por lo tanto no existe el estímulo-respuesta inmediato ni el reajuste espontáneo.
Se dan cosas por supuestas gracias a la situación. Elementos deícticos como aquí, ahora, esto...	Debe incluir el contexto situacional.
Se suelen producir múltiples repeticiones, interjecciones, exclamaciones, onomatopeyas.	Se suelen evitar repeticiones y uso abusivo de interjecciones, exclamaciones u onomatopeyas.
A veces, se rompe la sintaxis (anacolutos, desviaciones, omisiones...) y se usan con cierta libertad diferentes registros.	Cuida el léxico, la sintaxis parece ser más explícita y coherente y se suele mantener el mismo registro lingüístico a lo largo de todo el discurso.
El uso de la oralidad es universal y su aprendizaje «espontáneo».	El uso de la escritura no es universal y se aprende “en la escuela”.
El habla tiene carácter temporal.	La escritura tiene carácter espacial.
El que habla tiene poco tiempo para estructurar el discurso, por eso éste puede resultar menos preciso o riguroso lingüísticamente.	Al escribir se puede cuidar más la estructuración del discurso e, incluso, consultar dudas, corregir, ampliar, agregar esquemas, etc.

Imagine la siguiente situación de aula:

En la sala de profesores, el comentario generalizado es que en 1° A de la ESB es imposible dar clases. Los alumnos hablan todos juntos y a los gritos, no se escuchan entre ellos y si un adulto entra al aula, es tal el desorden que no se dan cuenta de su presencia. Al comenzar el segundo trimestre, tuvieron un pequeño cambio de actitud porque varios profesores bajaron puntos en la nota trimestral por este problema de conducta, pero les duró poco. En esos días, los profesores lograban que el grupo hiciera silencio en los primeros minutos de una explicación, pero al poco tiempo volvían al murmullo permanente y molesto.

El docente de Lengua tiene que comenzar la unidad de “Lengua Oral” por eso pensó dos opciones:

a) Comenzar con una actividad de reflexión sobre la actitud que los alumnos deben tener en clase, haciendo hincapié en que el respeto mutuo es importante y que no hay modo de escuchar lo que otro tiene para decir si uno habla todo el tiempo. Remarcará que para él es importante lo que ellos tienen para decirle, por eso los escucha siempre. Además podrá insistir en que levanten la mano para hablar y avisar que sólo le otorgará la palabra a quien haya levantado la mano. Luego, pedirá que, entre todos, escriban el reglamento de convivencia para ser expuesto en el aula.

A continuación enseñará el Esquema de Kerbratt-Orecchioni, con todos sus filtros. Luego dará algunas consignas para que apliquen lo visto en diferentes fragmentos de textos: escenas de obras teatrales, diálogos e historietas.

Si alcanzara el tiempo, quizá agregue variaciones del lenguaje, ejemplificando con algunos párrafos de cuentos tradicionales del ámbito rural.

Como evaluación, tomará prueba escrita sobre el Esquema de la Comunicación y las variaciones (si llegara a darlas).

b) Enseñará los contenidos conceptuales de la **lengua oral primaria** de la siguiente manera:

1. Grabará –con una duración de no más de dos minutos- un momento de la clase que registre el desordenado comportamiento oral de los alumnos (lo ideal sería no anunciarles que están siendo grabados).

2. Escuchará la grabación con la clase.

3. Analizará el desempeño oral de los alumnos: registrará en pizarrón, utilizando el torbellino de ideas, las causas de este desorden (Ej: se interrumpen unos a otros, no esperan a que el otro termine su intervención oral, levantan la voz para tomar la palabra, etc.)

4. Solicitará que, en pequeños grupos, propongan formas correctas para cada ítem de la lista anterior. Se realiza la puesta en común en pizarrón.

5. Explicará el contenido de lengua oral turnos de intercambio:

Dar o tomar la palabra

- Pregunta.
- Responde.
- Levanta la mano.
- Utiliza el vocativo.
- Señala con un gesto al próximo hablante.
- Da inicio al intercambio oral.
- Interrumpe.
- Interrumpe levantando la voz.
- Anuncia la interrupción pidiendo disculpas.

El trabajar la lengua oral desde el enfoque comunicativo supone sustentar las secuencias didácticas que se llevan al aula, desde el aprendizaje significativo y el error constructivo. Por ello, en todos los casos, el docente **partirá de la lengua oral en uso**, luego permitirá que los alumnos **analicen** esos intercambios orales. A continuación es tarea del docente **sistematizar** los conceptos teóricos que sustentan, regulan y explican los intercambios orales correctos. Por último, los alumnos tendrán que **aplicar la teoría vista a nuevos intercambios orales**. En relación con esto, las siguientes podrían ser más ejemplos de intervención:

Se solicitará a los alumnos que, en pequeños grupos, graben no más de dos minutos de diferentes intercambios orales:

- La charla espontánea de un grupo de adolescentes.
- Una consulta determinada a un empleado de atención al público.
- Una charla de amigos/as adultos (reunión informal, cumpleaños, etc.).
- Una consulta determinada a una autoridad.
- Una consulta determinada a algún vecino anciano.

En todos los casos, se utilizará el **grabador oculto** para evitar intimidar al interlocutor, para que hable naturalmente, sin modificar su intervención; la extensión máxima es fundamental para asegurar la dinámica de trabajo. Cuando se trate de una consulta determinada, se acordará con la clase una **temática común**: pedir información sobre algún evento, solicitar explicación sobre el modo de resolver un trámite, cómo llegar a determinado lugar no tan próximo que permita una explicación medianamente extensa, etc.

Se escucharán las grabaciones en clase para analizarlas. Se solicitará luego su desgrabación, acordando con los alumnos algún código común para transcribir formas propias de la oralidad a la escritura, por ejemplo:

/ = pausa

// = pausa larga

Eeehhhh, esteeeee, mmmmmm = interjecciones

() = aclaración de gestos

< > = ruidos

Se intercambian las desgrabaciones transcritas al papel. Cada grupo analizará, en el intercambio oral recibido, de qué modo cada hablante **toma y otorga la palabra**, es decir cómo funcionan allí los turnos de intercambio.

Luego los alumnos aplicarán una grilla especialmente diseñada para la lengua oral, para evaluar la intervención de cada hablante oyente.

Estos registros de intercambios orales reales podrán utilizarse, a su vez, para enseñar alguno de los siguientes contenidos. El docente deberá optar por uno de ellos en función del tiempo del que dispone y del diagnóstico oral que realizó del grupo:

- El esquema de la comunicación de Kerbratt-Orecchioni.
- Variaciones del lenguaje (por edad, nivel socio-cultural, ámbito, etc.).
- Usos gramaticales correctos (verbo haber, dequeísmo, queísmo, conjugación del pretérito perfecto simple, muletillas, gestos, tono, volumen, adecuación a la situación comunicativa, etc.).

En el ejemplo inicial, trabajamos con una secuencia para un caso de oralidad primaria (se constituye en la actividad comunicativa cotidiana de la gente y circula por un canal –aparato fonatorio y auditivo– que no requiere despliegue técnico). La siguiente es nuestra propuesta para trabajar un ejemplo de oralidad secundaria: la entrevista.

La entrevista implica un entrevistador que pregunta, un entrevistado que responde y un público al que hay que tener en cuenta. En la confección de las entrevistas, se deben evitar los monólogos o exposiciones extensas y las discusiones.

Este formato aparece permanentemente en los medios masivos de comunicación social y exige entrenamiento y un cierto nivel de análisis para entender cómo se realiza, qué registro es el adecuado, cómo distender al entrevistado para favorecer la cooperación, etc.

Hay entrevistas de *tipo informativo* y de *índole personal* para recabar datos.

Es importante que los alumnos, antes de trabajar con entrevista, escuchen (de la televisión o la radio), diferentes tipos de ellas para ponerse en contacto con el formato y analizarlo.

Se escucha, o se mira y se escucha una entrevista, y se extraen las características del formato oral: se observan los gestos de los involucrados, el volumen, el tono (intimista, formal), el hilo conductor de las preguntas (si se habla siempre de lo mismo, si se cambia de tema, cómo se realiza ese cambio de tema, etc.), si el entrevistador tiene en su poder un ayuda-memoria, si conoce la biografía del entrevistado, etc.

Luego se confecciona con los alumnos una lista de características de la entrevista a tener en cuenta antes de comenzar a diseñar una entrevista propia.

Una propuesta entusiasta para trabajar entrevista en el aula es pensarla como un *instrumento para recabar testimonios personales* del barrio o la comunidad. El propósito final es usar estos datos para rememorar antiguas formas de los actos escolares y patrios en el barrio.

Los alumnos podrán entrevistar vecinos ancianos, directivos, ex alumnos, docentes, comerciantes, actuales miembros de las fuerzas públicas –policía, bomberos, defensa civil– integrantes de la cooperadora escolar o de las sociedades de fomento.

El tema de las entrevistas girará en torno a: ***cómo eran los actos escolares y los actos patrios en el barrio en el pasado.***

El docente verifica que las preguntas, elaboradas en pequeños grupos, sean pertinentes al tema tratado, si son concretas y adecuadas al entrevistado elegido, si son de interés para el público, si hay preguntas que pueden funcionar como comodín en caso de que se corte el tema repentinamente, etc.

Terminada la preparación, los alumnos realizan las entrevistas, utilizando grabador y apuntes personales (pueden concurrir de a dos o tres a entrevistar). Es necesario que averigüen datos del entrevistado (nombre completo, profesión, su relación con el barrio). Esto se podrá incluir en forma de introducción cuando se traduzca la entrevista oral al papel.

Luego, deberán desgrabar las preguntas y respuestas. Para ello se sugiere leer una entrevista de un diario o revista, para observar el modo de transcribir al papel algunas cuestiones propias de la oralidad (si se ríen, si hacen gestos, si hay preguntas que se repiten, etc.). Aquí es conveniente que el docente ejemplifique cómo se transcribe de la oralidad a la escritura, utilizando un pequeño fragmento grabado.

Como trabajo de cierre, se pueden utilizar datos de los recopilados para organizar el siguiente acto escolar, homenajeando al pasado a través de la memoria: poner en marcha alguna dinámica recuperada en las entrevistas, exponer en carteleras fragmentos de relatos o anécdotas interesantes, redactar un periódico escolar para obsequiar en el acto, etc.

Cómo evaluamos la lengua oral

Cuando hablamos de lengua oral no es conveniente utilizar un modelo de evaluación escrita sobre la teoría vista, pues debemos permitir que los alumnos desplieguen sus conocimientos sobre el conjunto de microhabilidades que conforman estas dos macrohabilidades: escuchar y hablar.

Así como la lengua oral tiene contenidos (turnos de intercambio, muletillas, pausas, silencios, escucha comprensiva, máximas conversacionales, etc.) y formatos propios (mesa redonda, exposición oral, debate, etc.) será conveniente que sea evaluada con herramientas específicas, como la grilla que presentamos a continuación.

Cada ítem se evaluará como Muy Bien (MB), Bien (B), Regular (R) o Insuficiente (I), según corresponda:

Contexto social, registro y vocabulario

- Maneja con flexibilidad los cambios de registro.....
- Aplica con precisión el vocabulario al discurso pertinente.....
- Adecua el uso de cronolectos.....

Turnos de intercambio:

- Espera a que le cedan su turno.....
- Evita las interrupciones.....
-

Reglas reguladoras de los actos de habla:

- Es claro, organizado y preciso al hablar.....
- Emite proposiciones relevantes al tema.....
- Provee la cantidad de información necesaria a cada emisión.....

3.3.4. Las prácticas del lenguaje en tanto prácticas que involucran la gramática

Un aula comunicativa que dé acceso a la gramática supone:

- partir del uso real hacia la norma
- respetar, destacar, analizar y capitalizar la heterogeneidad lingüística
- construir conocimiento a partir del tratamiento (no punitivo) del *error*
- considerar el conocimiento del sistema como parte imprescindible de la competencia cultural
- trabajar la **gramática explícita** (las reglas) como reguladora de la **gramática implícita** (intuitiva e inconsciente)

Enseñar gramática en relación con los ejes propuestos en el diseño curricular: las prácticas del lenguaje en los ámbitos literario, de estudio y de formación ciudadana supone seleccionar un corpus textual verdaderamente operativo o rentable para abordar cuestiones gramaticales como la derivación de palabras, el uso de las preposiciones, los verbos narrativos, las frases conectivas, el juego pronominal, el valor posicional de las palabras en la frase, el valor objetivo y subjetivo de las palabras según el contexto, entre otros temas. El enfoque no habilita a enseñar la gramática a partir de teorías que se ilustran con ejemplos inventados o aislados. En cambio, sí se trabajará la gramática a partir de los errores y dudas que surjan mientras se practica el lenguaje (muchas de esas dudas estarán promovidas por el docente, por el tipo de material que seleccionó, etc.). Se trata de trabajar deliberada pero indirectamente la gramática dentro de una propuesta de *tarea* (también podría ser un *proyecto* en lo posible interdisciplinario) en el que se involucre a los estudiantes en la producción de textos orales y escritos que los lleven a “echar mano” de recursos lingüísticos adecuados a cada propósito.

ACTIVIDAD 12

(Para exponer oralmente en el primer encuentro)

Lea atentamente dos registros de clase que presentamos a continuación y:

- 1) Deduzca cuál es el objetivo de cada clase.

- 2) Analice si los aspectos de la lengua que intervienen en la situación son significativos o no. Fundamente.
- 3) ¿Qué se entiende en cada una de las clases por enseñar lengua? ¿Qué aspectos de la clase le parecen facilitadores para el aprendizaje de la gramática? ¿Cuáles obstaculizadores?
- 4) ¿Las dos propuestas le parecen adecuadas? ¿Cambiaría algo en cada secuencia didáctica?

REGISTRO N° 1

La profesora entra saluda a los alumnos. Luego anuncia que el tema del día son los verbos. A continuación pregunta qué son los verbos. Los alumnos responden conceptos como “Son acciones” “Es lo que hacemos: jugar, cantar”.

A continuación la profesora explica el concepto de verbo, de conjugación y de verbo modelo. Procede a separar un verbo de cada conjugación en raíz y desinencia. Dicta ambos conceptos, solicita que copien lo registrado en el pizarrón.

Luego de borrar, anuncia que verán las variaciones que puede tener el verbo en cuanto a su morfología: los modos, tiempos, personas y número. Explica y ejemplifica cada uno de ellos. Al finalizar cada aspecto, procede a dictar cada concepto.

Presenta a continuación una copia con la conjugación completa de los verbos amar, temer y partir. Se observa y remarca el título de cada modo y de cada tiempo. Se diferencian tiempos simples y tiempos compuestos.

Como actividad de fijación proporciona otra copia, esta vez con un fragmento de un cuento para que los alumnos subrayen los verbos, los copien en columna e indiquen la persona, número, tiempo y modo.

Se corrige la actividad y se anuncia que para la próxima clase se debe aprender todo el modo indicativo, ya que se tomará lección.

REGISTRO N° 2

El docente pregunta a los alumnos si ese fin de semana se enteraron de un accidente que hubo en la ciudad. Algunos alumnos que conocían el hecho comentan que un tren arrolló a un colectivo de la línea 440, que es la que más circula en el partido. Otros aportan comentarios acerca de las imágenes que proyectó el canal local. Se habla de responsabilidad, tanto del conductor como de los pasajeros; respeto por las normas de tránsito, de la labor de médicos, policías, etc.

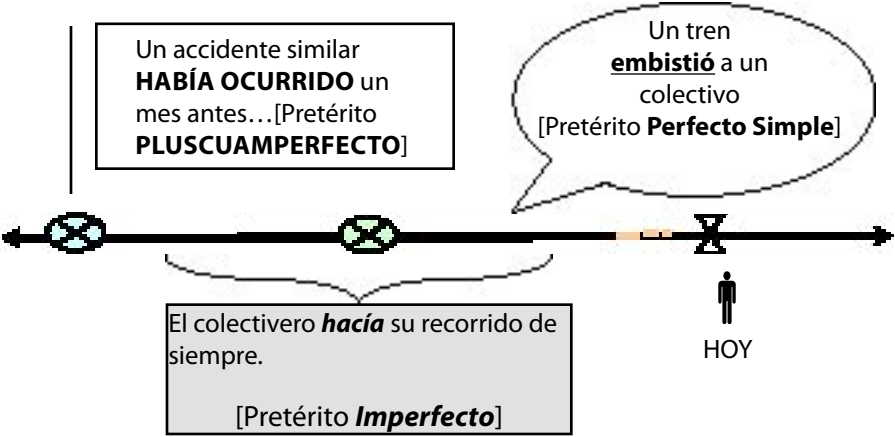
Como hay discrepancias respecto de lo ocurrido, incluso datos contradictorios; el docente propone la lectura de la noticia que refiere el hecho y que apareció en el diario dos días antes.

El docente proporciona una copia cada dos alumnos. Se realiza una primera lectura silenciosa, luego entre el docente y los alumnos realizan la lectura en voz alta.

Al concluir la lectura, el docente orienta el relevamiento de los hechos a través de preguntas tales como: qué ocurrió, dónde, quiénes lo protagonizaron, etc. Una vez realizada la comprensión de la noticia el docente solicita a los alumnos que identifiquen en el título “*Un tren embistió a un colectivo: hubo seis muertos y 14 heridos*” las palabras que puntualmente hacen referencia a qué ocurrió. Los alumnos señalan: *embistió, hubo*. A continuación hacen lo mismo con el copete y finalmente con todos los párrafos de la noticia. Se realiza la corrección conjunta, se anota en el pizarrón el listado de palabras y a partir del mismo, se trabaja el concepto de esa clase de palabra: el verbo.

A continuación el docente orienta a los alumnos para que analicen por qué el periodista eligió: cruzó, agarró, arrastró, murieron. ¿En qué tiempo están estas formas? ¿Por qué? Realiza el mismo procedimiento con otros verbos: venía, seguían, permanecían. Se analiza el aspecto perfectivo e imperfectivo de dichas formas. El mismo procedimiento con: había ocurrido. Como se trata de tres pretéritos, el docente propone la realización de una línea de tiempo que represente el momento que refiere cada forma verbal. De este modo se podrá apreciar la relación entre el presente, el momento del accidente y con un tiempo anterior a ese pretérito.

Hablamos del pasado (usos del Pretérito **Perfecto Simple**, **Imperfecto** y **PLUSCUAMPERFECTO** del Modo Indicativo)



El docente conceptualiza en un cuadro dichas relaciones, orienta la deducción de por qué se utiliza el pretérito perfecto simple en unos casos y el pretérito imperfecto en otro. Además por qué se utiliza el pretérito pluscuamperfecto. También generaliza el uso de esos tiempos verbales, es decir, que se observe que esa relación entre los tiempos verbales aparece en distintos tipos de textos, orales o escritos; por ejemplo: noticia, cuento, relato, tanto de hechos cotidianos como históricos, etc.

Usamos el **PRETÉRITO PLUSCUAMPERFECTO**

- para hablar de una **ACCIÓN PASADA ANTERIOR** a **otra acción pasada**. Ejemplo: Ayer, cuando **llegamos** al cine, la película ya **HABÍA EMPEZADO**.

Usamos el **Pretérito Perfecto Simple**

- para **acciones pasadas puntuales**

Usamos el **Pretérito Imperfecto**:

- para hablar de **una actividad habitual** realizada en el pasado. Ejemplo: Después de la escuela **iba** siempre a lo de mi abuela y **almorzaba** con ella.
- para describir **un contexto o una situación secundaria** en relación con **otros hechos puntuales** que ocurrieron en el pasado. Ejemplo: Un día de julio, mientras **disfrutábamos** con mi familia de unas merecidas vacaciones, **conocí** al que luego sería mi mejor amigo.

Se observa en el modelo de conjugación completa cuáles son los tiempos con los que se ha trabajado.

Una vez sistematizado este uso de los tiempos verbales, cada alumno copia el cuadro, luego el docente propone a los alumnos la elaboración de un titular y un copete referido a otro hecho de su interés, en el que necesariamente refieran hechos fundamentales, secundarios y hechos anteriores vinculados con el que se informa. Para que cada uno pueda autocorregir su trabajo, se le sugiere que subraye las formas verbales utilizadas.

Finalmente los alumnos leen sus producciones y el grupo con la orientación del docente corrige la utilización correcta de los tiempos verbales en la producción pedida.

3.3.5 Las prácticas del lenguaje en tanto prácticas que involucran el tratamiento de la ortografía

El subsistema ortográfico es uno de los componentes del lenguaje escrito, ni el único ni el más importante desde el punto de vista lingüístico; por lo tanto, conviene aprender este subsistema en un marco más general.

En la ESB se debe propiciar la reflexión acerca de las convenciones alfabéticas de la lengua porque:

- los alumnos comienzan la educación secundaria con un dominio amplio del código escrito; sin embargo hay desigualdad entre unos y otros alumnos en el grado de dominio de las convenciones ortográficas;
- tanto dentro como fuera del aula, el desconocimiento del subsistema ortográfico es un factor de sanción social y discriminación.

Ahora bien: ¿cuáles son las mejores estrategias didácticas para que los alumnos aprendan las convenciones y normas de su lengua? ¿cómo favorecer la duda ortográfica para que el alumno participe activamente en el control de su escritura?

Se debe centrar el aprendizaje ortográfico en lo sistemático y regular, lo que no significa aprender reglas de memoria para aplicarlas después sino analizar el vínculo ortográfico, semántico y morfosintáctico que se da en un grupo de palabras. Por ejemplo, los alumnos no suelen presentar dudas para escribir “enojar” pero si escriben con “g” alguna forma verbal conjugada (enojé, enojemos) no habrá que realizar ejercicios de repetición de la palabra mal escrita sino enseñar que la j de enojar debe mantenerse en toda la conjugación (y demostrar que ocurre lo mismo con viajar, trabajar, bajar). También será interesante mostrar que esto no ocurre con todas las raíces verbales, ya que hay algunas en las que sí hay cambio ortográfico (por ejemplo, los infinitivos que terminan en –zar o –ger pueden variar la “z” y “g” en “c” y “j” si las vocales que siguen son la “e” o “i”).

El diseño curricular recomienda en una nota el pie el texto de María del Carmen Frangi y María del Pilar Varela *¿Con la ortografía se nace? o ¿La ortografía se hace?*, Ministerio de Educación de la Nación, Plan Social Educativo, 1998. Es por eso que reproducimos a continuación un listado de algunas de las sugerencias para el tratamiento de acentuación, puntuación y dictado que allí se consignan.

Sugerencias para acentuación

- Proponer un texto breve y clasificar las palabras según la acentuación y ubicarlas en cuatro columnas: agudas, graves, esdrújulas y sobresdrújulas. No incluir los vocablos que se repiten. Una vez que los alumnos hayan completado las cuatro columnas, el maestro prepara el pizarrón para volcar la clasificación que ellos hicieron, someterla a discusión mientras se la dictan y escribir la que responda a las reglas generales de acentuación. Seguramente en este momento del trabajo, aparecerán los monosílabos y el problema de que, algunos o todos los alumnos, los hayan incorporado al cuadro. El maestro, entonces, dará la información: por tener una sola sílaba, no se incluyen en este tipo de clasificación; además, los monosílabos, por regla general, no llevan tilde. El alumno ya desde quinto año está en condiciones de observar que las palabras esdrújulas y sobresdrújulas siempre llevan tilde; que la mayoría de nuestras palabras son graves; que muy pocas de las graves llevan tilde y que pocas de las agudas llevan tilde. A partir de estas consideraciones el docente se dedicará a trabajar especialmente con las palabras agudas y graves y a diferenciar en ellas acentuación de tildación.

- Partir de cualquier tipo de textos para reconocer y analizar el uso de monosílabos de igual forma y distinta función: la acentuación diacrítica.

Puntuación

- Aprovechar toda oportunidad en la que los alumnos dictan sus producciones al maestro o a los compañeros para mostrar el uso de los signos y plantear intencionalmente dudas acerca de su empleo.
- Propiciar que los alumnos lean y releen en voz alta los textos que producen para que se distancien de la escritura, puedan relacionarla con el uso de los diferentes signos de puntuación y empiecen a controlar la globalidad del texto escrito, no sólo partes de él, ni aspectos puntuales o parciales, ni componentes aislados de los diversos subsistemas.
- Presentar ejemplos claros donde el cambio de signos implique cambios de intencionalidad que también tendrán que ver con la significación. Por ejemplo:

EL TESTAMENTO

Se cuenta que un señor, por ignorancia o malicia, dejó al morir el siguiente testamento sin signos de puntuación: «Dejo mis bienes a mi sobrino Juan no a mi hermano Luis tampoco jamás se pagará la cuenta al sastre de ningún modo los dejo para los jesuitas lo dicho es mi deseo». El juez encargado de resolver el testamento reunió a los posibles herederos, es decir, al sobrino Juan, al hermano Luis, al sastre y a los jesuitas y les entregó una copia del confuso testamento con objeto de que le ayudaran a resolver el dilema. Al día siguiente cada heredero aportó al juez una copia del testamento con signos de puntuación. Cada uno (Juan, Luis, el sastre, los jesuitas) puntuó de manera diferente, de modo de verse favorecido.

¿Podrías decir cómo puntuó cada uno: Juan, Luis, el sastre y los jesuitas?

- Utilizar producciones escritas en grupo o individualmente, con dificultades en el empleo de la puntuación, que entorpezcan la comprensión del contenido textual, y rescatar algunas, seleccionadas por el docente o por los alumnos, para someterlas al análisis grupal, discutir alternativas, proponer modificaciones y optar por la que sea más adecuada al tipo de texto del que se trate fundamentando esa elección.
- Proponer textos breves sin ningún signo de puntuación y solicitar a los alumnos que los puntúen y que luego interpreten el contenido y fundamenten la puntuación adoptada.
- Seleccionar textos expositivos cuya estructura en párrafos sea clara y correcta para que los alumnos los lean, comenten su contenido, numeren los párrafos, ubiquen el tema o idea generadora de cada uno de ellos y establezcan relaciones entre esas ideas; tomen nota de los temas o de las palabras clave reconocidas en los párrafos para recurrir a las notas con el propósito de organizar una exposición, estudiar un tema determinado, preparar un debate o mesa redonda. (Este trabajo se recomienda porque tiene relación directa con la estructuración de los textos, dispone su organización jerárquica y es más importante que el tratamiento aislado de la puntuación porque está estrechamente vinculado con ella y además la incluye).
- Proponer actividades de lectura para que los alumnos comparen la organización en párrafos de textos expositivos, instruccionales, argumentativos y narrativos claros, bien estructurados y ya leídos y analizados con las producciones propias de esos tipos de textos y así mejorar en ellas la organización global de cada texto y la de los párrafos que lo componen.
- Proponer situaciones de reconstrucción de textos expositivos: dado un texto -de por lo menos siete párrafos-, presentar los párrafos separados para que cada alumno o en pequeños grupos los ordenen y rearmen el texto completo. Discutir las diferentes organizaciones propuestas por los alumnos y confrontar luego con la versión original.
- Seleccionar textos y proponer la expansión de los mismos con uno o dos párrafos. Es imprescindible que esos textos tengan una estructura pertinente a la tipología textual elegida y traten acerca de un contenido suficientemente conocido por los alumnos para que ellos posean abundante información sobre ese tema.
- Propiciar la revisión y el mejoramiento de los textos que se escriban o se hayan escrito focalizando la corrección en la estructuración de los textos, su coherencia y cohesión: empleo de marcadores textuales y conectores adecuados a cada texto, uso correcto de signos de puntuación.

Dictado

- Proponer el dictado de textos breves con unidad significativa, coherentes.
- Explicar el contenido del texto a dictar y asegurarse de que todos los alumnos lo entiendan.
- Escribir el texto en el pizarrón o entregar copias del mismo para que los alumnos realicen una primera lectura.
- Leer el texto en voz alta a velocidad normal. (No hacer una lectura artificial: no desfigurar el ritmo del texto, ni separar palabras, ni exagerar fonológicamente la lectura de palabras y/o de sílabas y/o letras.)
- Utilizar el dictado con el fin de trabajarlo lingüísticamente, no como evaluación.
- Revisar de a dos las reproducciones de lo dictado, plantearse dudas, señalarlas, realizar todas las relaciones posibles. Para hacer la primera corrección, consultar: diccionarios, ficheros, manuales, libros de textos, índices, libretas ortográficas, etcétera.
- Comentar en grupo las dudas, las relaciones establecidas y las resoluciones encontradas por cada pareja.
- Sugerir el dictado por parejas: a partir de un texto que haya sido elaborado entre dos compañeros, dictárselo uno al otro y luego revisar las dos versiones y seguir las propuestas de corrección sugeridas en el punto anterior.

Unidad 4

- 4.1. Prácticas del lenguaje y orientaciones para la evaluación. La evaluación del uso sumada a la evaluación de la reflexión sobre el uso.
- 4.2. Los “solo sí” indispensables para que las instancias de evaluación se correspondan con la propuesta didáctica.
- 4.3. La alternancia de métodos evaluativos: heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación.

4.1. Orientaciones para la evaluación. La evaluación del uso sumada a la evaluación de la reflexión sobre el uso

Las autoras del diseño explican que toda vez que el docente evalúa presenta explícita o implícitamente sus criterios y parámetros de evaluación. Es recomendable que el alumno vaya conociendo estos criterios y parámetros por fuera de la instancia evaluativa, de modo de activar su autoevaluación en relación con los mismos criterios. Recordamos que aspiramos a que el alumno recurra cada vez más a la autocorrección y cada vez menos a la corrección externa. Para que el alumno conozca esos criterios, el diseño recomienda al docente:

- 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.

Entre las definiciones del término evaluación se hallan: atribuir valor a algo, justipreciar, estimar, apreciar o señalar el valor. Bajo tal acepción, la evaluación continua de todas las acciones, procesos y hechos del sistema educativo se constituye en brújula orientadora de las decisiones a tomar.

Toda evaluación requiere de mecanismos adecuados que le posibiliten abordar el objeto a evaluar y surge, entonces, la referencia a cómo evaluar. Estos mecanismos tienen dependencia directa con el objeto de evaluación.

En general, en la literatura sobre evaluación se puede encontrar la siguiente clasificación de evaluaciones:

Tipo de evaluación	Definición
De conocimiento	Evalúa el grado de conocimiento de uno o varios contenidos (sobre todo conceptuales).
De actuación	Evalúa las competencias sociolingüística y literaria (capacidad de uso, comprensión y producción).
Receptiva	Evalúa la comprensión. El evaluando es intérprete.
Productiva	El evaluando es productor.
De progreso	Evalúa contenidos aprendidos en un período de tiempo (por ejemplo, en el primer bimestre de clase).
De aprovechamiento o logro	Evalúa los contenidos (conceptuales, procedimentales) que se aprendieron a lo largo de todo el curso.

Probablemente el tipo de evaluación que más se adecua a Prácticas del lenguaje sea la de progreso y de logro o una combinación de las primeras cuatro. En relación con esto el diseño sostiene lo siguiente:

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...

4.2. Los “solo sí” indispensables para que las instancias de evaluación se correspondan con la propuesta didáctica

En el diseño se explicita que debe existir una estrecha relación entre las condiciones didácticas que se produjeron durante las clases y la evaluación.

Detrás de cada *modelo didáctico* (las diversas formas de concebir la enseñanza) existe una concepción del lenguaje, de la literatura, del aprendizaje y, por ende, de cuáles son los mejores métodos y recursos para enseñarlas, y evaluarlas.

La situación *ideal* será aquella en la que el alumno anticipe el tipo de evaluación que preparó el docente, porque se corresponde claramente con la modalidad de trabajo que imperó durante todo el año.

En relación con esto, en el diseño podemos leer una serie de párrafos que ilustran claramente cómo la instancia de evaluación de los aprendizajes *se inscribe en* la propuesta didáctica respectiva (se trata de una serie de párrafos que presentan la siguiente estructura: sólo se puede evaluar la práctica X si en clase se dieron las condiciones didácticas correspondientes que se detallan). Debe entenderse, entonces,

que la evaluación está integrada al proceso de aprendizaje y, sólo de esta manera, los resultados obtenidos podrán incidir, a su vez, en la propuesta didáctica misma, retroalimentándola.

La evaluación de seguimiento o progreso conduce al ajuste de la propuesta educativa y las acciones, con el fin de optimizarlas. Conviene destacar la importancia del conocimiento, por parte del alumno, de los resultados de la evaluación (nos referimos a una devolución detallada), pues estos le orientan –también a él– cursos de acción para la toma de decisiones que considere más convenientes en relación con la meta prevista para el año en el que se encuentra cursando o para el próximo.

Los resultados de evaluación de los aprendizajes le posibilitan al docente: confrontar entre lo previsto y lo logrado, detectar obstáculos de aprendizaje, acreditar saberes, analizar su propuesta didáctica y tomar las decisiones pertinentes, observar la propiedad de los vínculos establecidos, autoevaluarse. A su vez, al alumno le permiten: motivarse para continuar actuando, tomar conciencia de las dificultades y encontrar alternativas de superación, y, como dijimos antes, autoevaluarse.

Sabemos que las “representaciones” históricamente sedimentadas en la sociedad en torno al concepto de evaluación –en tanto instancia de exclusión, control y/o competencia– generan en el alumno predisposiciones que repercuten de manera negativa en la resolución de las tareas/situaciones que propone la evaluación.

Una clave para reducir el índice de ansiedad del evaluando (y, de esta manera, optimizar la confiabilidad de la evaluación) se encuentra en la redacción de las consignas. Una consigna está completa cuando no escatima información y repone toda la situación comunicativa. No debe dejar espacio para la duda ni para interpretaciones ambiguas o alternativas (en algunos casos podrá, incluso, estar provista de ejemplos).

Recapitemos. Las nuevas concepciones acerca del aprendizaje nos permiten formular las siguientes respuestas al para qué de la evaluación:

- para justipreciar (atribuir valor a algo de acuerdo con determinados criterios). En tanto juicio de valor, el evaluador no deberá perder de vista el impacto y las repercusiones que esta estimación podría producir en los alumnos. En este sentido:

- hay que explicitar los criterios de evaluación con anterioridad a la instancia evaluativa.

- hay que reducir al mínimo la ansiedad (que acarrear las representaciones acerca de la evaluación). Para esto, será necesario informar y aclarar que, si bien la situación que se utilice para evaluar (por ejemplo, un texto) será nueva, la actividad no lo es pues habrá sido una práctica áulica frecuente.

- para producir retroalimentación y, con ella,

- ajustar la propuesta educativa

- superar las dificultades

- autoevaluarse

- favorecer la toma de decisiones más convenientes para una próxima vez

- optimizar las acciones de enseñanza/ de estudio

- confrontar lo previsto y lo logrado

- detectar obstáculos del aprendizaje

- para el aprendizaje (y no mera evaluación *del* aprendizaje).

- para confirmar que la propuesta educativa no ha perdido de vista los propósitos de la educación secundaria, los propósitos de las prácticas del lenguaje en ESB o las expectativas de logro de 1º ESB. Respecto de este tema, las expectativas remiten al logro de prácticas complejas (en el sentido de que en ellas se cruza e integra el saber, el saber hacer y el valorar) por tanto sólo podrán evaluarse mediante consignas que presenten también como rasgo la integración, tanto de conceptos (por caso, una consigna que plantee lecturas en situación intertextual) o de macrohabilidades como las consignas de transferencia de información (por ejemplo, a partir de un gráfico escribir un texto expositivo), comprensión lectora, reelaboración y producción escrita (por ejemplo, se pide a una alumno que lea una noticia polémica y que escriba una carta de lectores al diario local tomando posición), resumir, reseñar obras literarias, análisis de documentos, etc.

4.3. La alternancia de métodos evaluativos: heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación

Finalmente, las autoras del diseño mencionan la importancia de la alternancia metodológica a la hora de evaluar. La heteroevaluación es una de las instancias más arraigadas en la escuela pero la coevaluación y autoevaluación presentan ventajas interesantes derivadas del protagonismo que le otorgan al alumno en tanto gestor de su aprendizaje. La autoevaluación es el primer paso para la metacognición, es decir, para el conocimiento que cada alumno tiene acerca de lo que sabe y de cómo aprende (cómo selecciona la información importante, cuáles son las mejores estrategias para organizarla, interpretarla, fijarla en la memoria, recuperarla cuando se la necesite, transferirla). Una verdadera autoevaluación llevará a los alumnos a resolver dudas, darse cuenta de que no sabían muy bien temas que creían haber aprendido correctamente, etc.

Además la autoevaluación permite debilitar la tradicional asociación entre evaluación y calificación, y con esto, se desdibujan las representaciones que la vinculan más con cuestiones de poder y menos con el proceso de aprendizaje. El docente explicitará que se puede evaluar sin llegar necesariamente a una calificación. La autoevaluación es un autodiagnóstico fundado acerca de nuestros saberes y su fin es indagar las causas de los aciertos y falencias. En los primeros trabajos, los criterios de evaluación podrán ser provistos por el docente pero la situación ideal será aquella en la que el alumno utilice los propios. Esto, por un lado, se corresponde con la autonomía que queremos que desarrollen los alumnos y, por otro, el hecho de no acotar las pautas puede permitir que se genere interesante información no prevista por el docente acerca del proceso de aprendizaje.

La coevaluación (dos alumnos evalúan sus procesos o productos de manera recíproca y cooperativa) es el método que mejor se corresponde con las concepciones actuales acerca del aprendizaje y el conocimiento: nos referimos al aprendizaje que se logra a partir de la relación interpersonal y al conocimiento que se construye socialmente.

En este sentido sostiene Mirta Bonvecchio (2005: 41-43):

En la coevaluación aparece la necesidad de la comunicación y, por lo tanto, del lenguaje. Al respecto vale señalar que “la interacción entre iguales, debido a la simetría de principio en las relaciones entre los participantes, ofrece unas condiciones óptimas para que los alumnos aprendan a utilizar el lenguaje en todo su valor instrumental; es decir, a utilizar el lenguaje de los compañeros para guiar las acciones propias, a utilizar el lenguaje propio para guiar las acciones de sus compañeros y, sobre todo, a utilizar el lenguaje interior para guiar las propias acciones” (Coll, 1991)

(...) Por otra parte, la comunicación entre pares facilita la alternancia de roles, así, un mismo sujeto puede preguntar y responder, aportar información y recibirla, seguir indicaciones o darlas.

En toda situación de coevaluación podemos distinguir dos momentos fundamentales:

- a) cuando el alumno A procede a la corrección del trabajo del compañero B a partir de un modelo o la aplicación de criterios;
- b) cuando A señala a B sus aciertos y falencias y entre los dos investigan las causas, intercambian ideas e identifican la respuesta definitiva.

Este mismo proceso se verifica cuando B evalúa a A. Aun en épocas de la educación tradicional, muchos docentes apelaban a la corrección mutua de alguna tarea entre compañeros. Esta estrategia correspondería al primero de los dos momentos. El realmente importante en función de la construcción social del aprendizaje es el segundo que, por supuesto, requiere del primero.

Así como la autoevaluación sirve para optimizar los aprendizajes del que se evalúa, la coevaluación ofrece la posibilidad de que se benefician todas las partes involucradas.

Cuando A evalúa B: B toma conciencia de sus aciertos y errores y de sus causas; A, por acción refleja, se autoevalúa, reelabora su propio conocimiento.

Lo mismo cuando invierten sus roles. Ambos aprenden juntos y pueden acercarse a un proceso metacognitivo (...).

Sugerencias para llevar adelante experiencias de coevaluación

Además de una explicación participativa del mecanismo, es imprescindible que comprendan su función pedagógica, para lo cual deben actuar con comprensión y, sobre todo, solidaria y honestamente.

Supone una previa aclaración del concepto de evaluación. Como en el caso de la autoevaluación, es preferible partir de los conocimientos previos de los alumnos sobre todo para detectar qué concepto de evaluación tienen internalizado.

También es importante señalar las actitudes que favorecen una buena comunicación de parte de ambos, tales como el saber escuchar, comprender lo que hizo o piensa el compañero, no etiquetarlo, ser pacientes, procurar que el otro lo atienda y entienda. Respecto de esto último hay que dar por sentado que ellos se van a comunicar con el lenguaje propio. Convendrá que atendamos a que se vayan acostumbrando a utilizar el léxico correcto, evitar expresiones ofensivas, agregar aclaraciones, explicitar dudas, buscar otros modos de explicación.

Otro punto importante es crear la conciencia de que el aprendizaje no depende exclusivamente de la mediación docente, esquema al que todos respondemos en el ámbito escolar, de que también aprendemos en el intercambio con los pares. Esto implica una actitud de flexibilidad y apertura que lleve a confiar en que cada uno puede aprender del otro, porque el otro puede saber algo más, o tiene otro enfoque, otras soluciones, etcétera.

Estos requisitos ayudan no sólo a lograr una coevaluación eficiente, sino que hacen a la formación de la persona porque forma actitudes transferibles a otras situaciones de la vida.

ACTIVIDAD 13

(Para exponer oralmente en el primer encuentro)

Resuma los conceptos y lineamientos fundamentales que se vierten en las orientaciones para la evaluación en el diseño y en el presente módulo. Imagine que la consigna de una evaluación es “Escribí la reseña de *Romeo y Julieta* de William Shakespeare” y

- a) analice la consigna, corrija o amplíela si considera que es necesario.
- b) detalle los presupuestos (es decir, qué actividades, conceptos, lecturas se deberían haber realizado o visto en relación con lo que se quiere evaluar).
- c) enuncie las expectativas de logro para 1º ESB que están involucradas en la consigna.
- d) explíquelas razones por las que ubicaría el ítem en una situación de heteroevaluación, coevaluación o autoevaluación.

Unidad 5

5.1. Los contenidos. Decisiones curriculares vinculadas con ellos.

5.2. La organización de los contenidos. Acerca del orden y de la relación de imbricación entre prácticas de distintos ámbitos.

5.1. Los contenidos. Decisiones curriculares vinculadas con ellos

En el comienzo de este apartado se mencionan algunas decisiones curriculares:

- se ha privilegiado el ingreso a la escuela de aquellas prácticas menos familiares para los alumnos, o aquéllas con las que no tendrían contacto naturalmente en el mundo social.
- se propone la formación en aquellas prácticas generales propias de cada ámbito, 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.)
- 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.

5.2. La organización de los contenidos. Acerca del orden y de la relación de imbricación entre prácticas de distintos ámbitos

Los contenidos se organizan en tres ejes vinculados con los ámbitos en los que se circunscriben las prácticas del lenguaje a saber:

- 1. literario
- 2. de estudio
- 3. de la formación ciudadana

El orden en que aparecen estos ejes no es lineal en lo cronológico, ni supone niveles de importancia para su enseñanza. El diseño aclara también que la división es una construcción metodológica y que esto 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.

Las prácticas del lenguaje en los ámbitos de estudio están organizadas a su vez en tres subgrupos (véase 2.1; 2.2 y 2.3 en el cuadro que sigue).

Las prácticas del lenguaje en los ámbitos de la formación ciudadana están organizadas en dos subgrupos (véase 3.1 y 3.2 en el cuadro que sigue).

La siguiente tabla representa la organización de todas las prácticas involucradas en los tres ámbitos.

ACTIVIDAD 14

(Para exponer oralmente en el segundo encuentro)

Revise atentamente todas las prácticas que se constituyen en los contenidos de 1º ESB y piense otros ejemplos, equivalentes al de “reseñar obras literarias”

que se presentó al comienzo de la unidad, en los que se crucen las prácticas del lenguaje de más de un ámbito.

PRÁCTICAS DEL LENGUAJE EN LOS ÁMBITOS	1. DE LA LITERATURA		leer el corpus obligatorio seleccionado para el año (el diseño presenta una lista de clásicos sugeridos, la mayoría organizados por géneros y subgéneros respecto del cual el docente seleccionará por lo menos cinco textos de lectura obligatoria para toda la clase)		
			formar parte de situaciones sociales de lectura		
			relacionar los textos leídos con otros lenguajes artísticos		
			leer toda clase de textos literarios sugeridos por el docente, bibliotecario, compañeros y elegidos por el mismo		
			escribir como lector (producir textos libremente a partir de otros)		
			escribir reseñas de recomendaciones literarias		
	2. DEL ESTUDIO		2.1 Buscar información	buscar información a partir de criterios establecidos por el docente	
				leer textos de estudio con acompañamiento del docente y de los pares	
			2.2 Registrar, posicionarse críticamente y organizar la información para construir el conocimiento	resumir textos informativos con distintos propósitos	
				organizar la información proveniente de textos expositivos en cuadros	
			2.3 Dar cuenta de los conocimientos construidos	exponer formalmente de manera oral los conocimientos adquiridos	
				exponer por escrito a partir de consignas dadas por el docente	

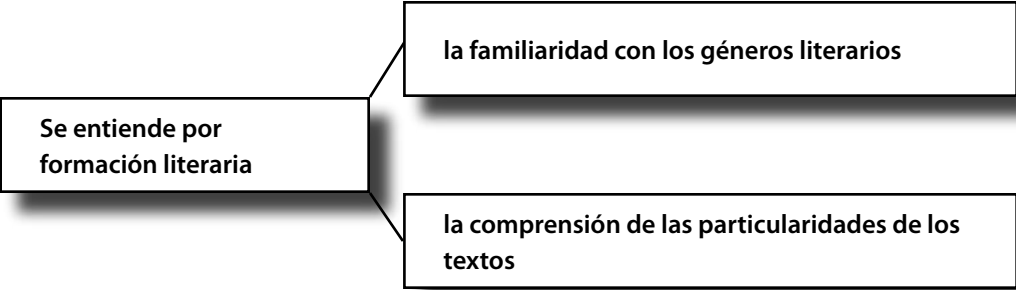
PRÁCTICAS DEL LENGUAJE EN LOS ÁMBITOS	3. DE LA FORMACIÓN CIUDADANA	3.1. Interactuar críticamente con los medios	Participar en situaciones de intercambio oral sobre temas de interés general del mundo de la cultura: comentar noticias y crónicas acerca de asuntos polémicos.
			Leer críticamente las noticias 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.
			Analizar publicidades comerciales y propagandas. Las campañas educativas, de prevención en salud, de formación ciudadana. Producir textos.
		3.2. Interactuar con las instituciones	Producir cartas formales de circulación dentro del ámbito escolar y con otras instituciones. Las solicitudes.
			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.

Unidad 6

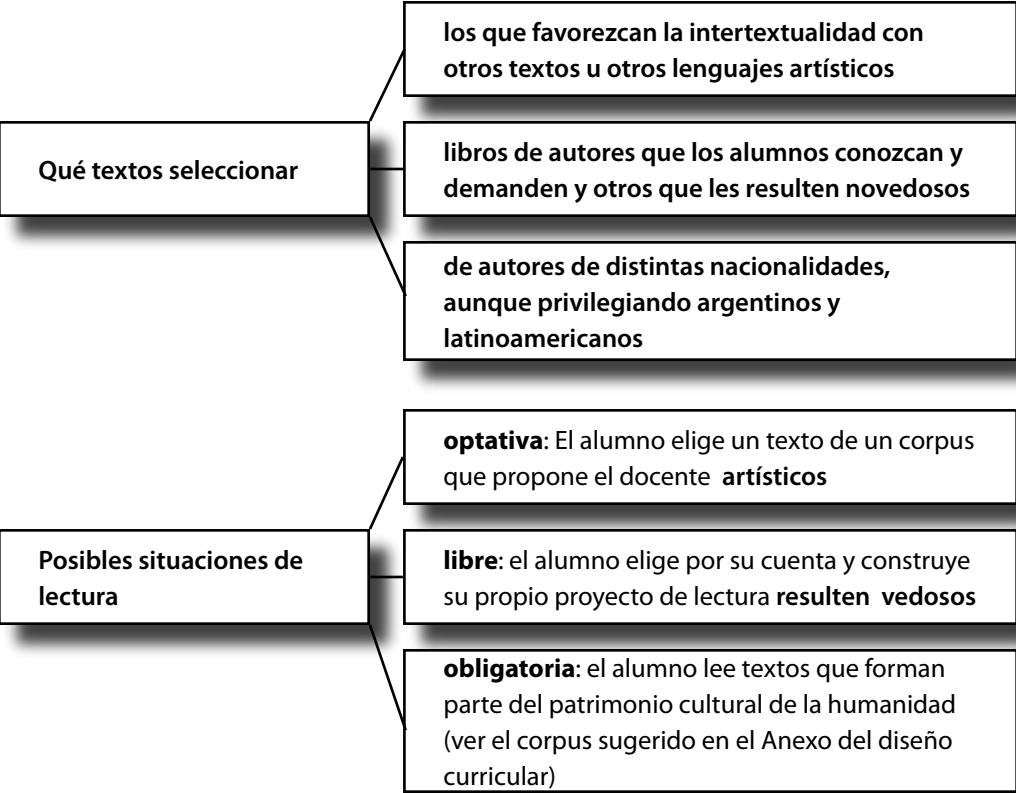
- 6.1. Prácticas del lenguaje del ámbito de la LITERATURA. La formación literaria. La selección de textos. Las situaciones de lectura.
- 6.2. Acerca del corpus de textos y autores sugeridos en el Anexo del diseño curricular.
- 6.3. El modo de abordar la literatura. La competencia literaria. La inestabilidad e historicidad de la definición de literatura y sus repercusiones didácticas.
- 6.4. La noción de género.
- 6.5. El lector en su experiencia personal y social.
- 6.6. Análisis y reflexión en torno de propuestas para una clase para 1°ESB de prácticas del lenguaje del ámbito literario.

6.1. Prácticas del lenguaje del ámbito de la LITERATURA. La formación literaria. La selección de textos. Las situaciones de lectura

El 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.



Se analizan algunos de los problemas de la enseñanza de la literatura



6.2. Acerca del corpus de textos y autores sugeridos en el Anexo del diseño curricular

Respecto de esto último, sostiene el diseño:

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 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.

Beatriz Sarlo (“Lecturas escolares” en *Clarín*, Revista *Viva*, 13/03/2005) también ha reflexionado en torno de la pertinencia de este tipo de lecturas:

En la escuela, la literatura puede ser una prolongación de lo cotidiano o proponer una experiencia diferente. Qué pasa cuando talla en el aula *Un guapo del novecientos*.

Me cuentan que, en un colegio bilingüe muy prestigioso y eficiente, los chicos de doce o trece años están obligados a leer el drama de Samuel Eichelbaum *Un guapo del novecientos*. Mi primera reacción es pensar: se me ocurren diez obras más interesantes para un adolescente del 2005. Pregunto quién es la persona que dirige la sección literatura de ese colegio y me responden con el nombre de

alguien a quien conozco bien. Entonces, me callo la boca: mejor pienso por qué esa mujer eligió *Un guapo del novecientos*. Descartemos razones.

No lo eligió porque creyera que en ese drama sobre el guardaespaldas de un caudillo conservador, que transcurre a comienzos del siglo pasado, los chicos pudieran encontrar retazos de los teleteatros que miran, la música que escuchan, los videos que juegan, ni lo que escriben en el chat. Por el contrario, todo lo que hay en la obra de Eichelbaum tiene que resultarles ajeno y parcialmente incomprensible, como si estuviera en una lengua olvidada o nunca aprendida del todo. Tampoco vieron, entre una y otra película del cable, la que dirigió Leopoldo Torre Nilsson, donde Alfredo Alcón, muy joven, representaba al guapo. Si esa película pasó por las pantallas, es probable que haya sido eliminada por el oportuno control remoto. O sea que *Un guapo del novecientos* no fue elegida porque algo de la obra se conectara sin esfuerzo con el “mundo de los chicos”, como suele alegrarse cuando la escuela decide ser obsecuente y oportunista.

Por el contrario, cuando se eligió *Un guapo del novecientos*, fue a contrapelo de ese mundo porque la escuela no debe ser sólo una prolongación de la vida cotidiana, que fluye sin cortes entre la calle y el aula, sino un lugar donde la cultura cotidiana, de algún modo, se interrumpe para que puedan entrar otra cultura, otros saberes y otras actitudes. La escuela es lo otro del mundo del juego e idealmente debería ser lo otro del mundo de la necesidad y la carencia. Los chicos van a la escuela porque deben apropiarse de algo que es completamente diferente a ellos, a sus costumbres y, en general, a sus inclinaciones trabajadas por los diferentes medios que consumen tanto en Palermo Chico como en la villa. Si la escuela no ofrece los elementos para realizar ese corte y no les da a los chicos algo distinto de aquello que traen de otra parte, no está cumpliendo con su función. La escuela no debería ser el campamento de una tribu infantil, una especie de reserva indígena donde se confunde respeto con no intervención.

Por eso *Un guapo del novecientos*: porque a los chicos del siglo XXI, las formas de la lealtad del siglo XIX y comienzos del XX les parecen las costumbres de un pueblo extranjero; porque el guapo tiene que ser pensado en ese suelo remoto, donde es posible también imaginar diferentes patrones de relación entre política, lealtad y violencia. Y, lo que no deja de ser importante, porque los personajes de la obra de Eichelbaum hablan una lengua que a los chicos educados en el teveñol (español

rioplatense desnutrido) les puede parecer curiosa y podría resultar interesante que la aprendieran. Con *Un guapo del novecientos* la escuela deliberadamente funciona como una máquina que no replica la realidad de lo que recibe, sino que construye, que intenta construir, contra todas las dificultades, una experiencia diferente de las que se tienen en el mundo audiovisual, en el shopping o en la pobreza. Al elegir *Un guapo del novecientos*, la escuela le dice a esos chicos varias cosas: la primera es que allí, en la escuela, alguien toma por ellos decisiones que ellos no están en condiciones de tomar por sí mismos (armar un programa de lecturas no puede convertirse en un concurso de popularidad infanto-juvenil); en segundo lugar, que ellos están en la escuela para salir con una cabeza transformada por lo que aprenden, y no con un perfeccionamiento de lo que ya saben (¡hoy, chicos, analizamos una canción que todos ustedes conocen!).

6.3. El modo de abordar la literatura. La competencia literaria.

La inestabilidad e historicidad de la definición de literatura y sus repercusiones didácticas

Ante el problema de cómo se aborda la lectura de literatura, el diseño sostiene:

- que el lector mantiene una relación activa y creativa con el texto porque construye su/s significado/s cuando lo lee;
- que enseñar literatura no es enseñar una explicación o una interpretación;
- que se deben favorecer la variedad: a) de interpretaciones (y abandonar la pregunta por *el* sentido de los textos del tipo ¿qué quiso decir el autor?) y b) de los modos de aproximación (el alumno puede atender al sonido, a la sintaxis, a las imágenes, a la trama);
- que el alumno debe construir los significados con libertad, profundidad y goce.

En relación con lo anterior, distintos autores (Camps, 1990; Colomer, 1995) han buscado definir la competencia literaria, una de las formas más notables y ricas de la competencia comunicativa. Para ellos, la competencia literaria puede entenderse como el abastecimiento e incorporación de destrezas que permitan a los alumnos y alumnas sus propias operaciones con los objetos literarios; es una praxis ineludible para la imaginación y construcción de subjetividades críticas y comprometidas con el proceso

socio-cultural que las contiene y atraviesa. Es así como la enseñanza de la literatura se plantea como un proceso de interacción entre agentes diferentes y diferenciados, que intenta evitar la consideración del educando como un receptor pasivo de contenidos estáticos y del docente como mero reproductor de recetas literarias. Ambos contribuyen al establecimiento de valores literarios, operación inicialmente recortada en el aula aunque su horizonte sea, a mediano o largo plazo, la intervención en otros ámbitos socialmente significativos. Por otra parte, el desarrollo de la competencia literaria hará posible que los alumnos y las alumnas, sea a través de la experiencia de la lectura o de la creación, logren un progresivo acercamiento a la literatura comprendiéndola como producto estético y socio-cultural.

Teresa Colomer en “La adquisición de la competencia literaria” (1995) menciona una serie de puntos que revelan el consenso educativo actual acerca de cómo se forma un lector literario:

- Hacer experimentar la comunicación literaria, por un lado, como situación comunicativa real, presente en nuestra sociedad mediante actividades de familiarización y difusión; por otro, como un hecho cultural compartido, esto es, conformar una “comunidad de lectores” (Cairney y Langbien, 1989) reunidos ante la valiosa experiencia de compartir con los demás los referentes literarios que se poseen.

El aula es una comunidad de lectores pero también trascenderla será una experiencia enriquecedora. Por ejemplo, el docente y los alumnos podrían averiguar qué escritor se presenta en el foro de la revista virtual www.imaginaria.com.ar, preparar anticipadamente una serie de preguntas para hacerle, participar del foro y comentar el desarrollo del debate colectivo en clase.

- Utilizar textos que ofrezcan suficientes elementos de soporte para obtener su significado y que ayuden a la vez a aumentar las capacidades interpretativas del alumnado. La actividad de selección es compleja ya que hay que adecuarla a actividades muy variadas, desde la lectura individual y libre hasta la narración oral o la lectura colectiva de textos, y hay que atender también a las variaciones individuales de los gustos y habilidades lectoras. Pero disponer de libros adecuados e interesantes es esencial para el progreso de la competencia literaria, tal como señala Meek (1992).
- Suscitar la implicación y la respuesta de los lectores. Si la literatura ofrece una manera articulada de reconstruir la realidad y de gozar estéticamente

de ella en una experiencia personal y subjetiva, parece que el papel del enseñante en este proceso debería ser principalmente el de provocar y expandir la difusión obtenida por el texto literario más que el de enseñar categorías de análisis. Esta línea de fuerza toma la idea de Britton según la cual el progreso en la competencia literaria deriva de “el legado de las pasadas satisfacciones” (1977: 106), satisfacciones que tienen poco que ver con el aprendizaje explícito de reglas y mucho con la relación establecida entre la experiencia vital y la experiencia literaria, con el placer obtenido de las obras leídas.

- Construir el significado de manera compartida. Muchas obras aparecidas en los últimos años (por ejemplo: Alvermann y otros, 1990; Benton y Fox, 1992; Caimey, 1992; etc.) sobre la educación lectora hacen énfasis en el hecho de que, a pesar de que la lectura literaria se caracteriza por apelar radicalmente a la respuesta subjetiva del lector, la interacción entre la lectura individual y el comentario público la enriquece y modifica si se consigue un contexto educativo de construcción compartida. La discusión entre los compañeros, la información suministrada por el adulto y las referencias coincidentes o contrastadas, explícitas o implícitas entre las obras leídas permiten que los chicos y chicas vayan construyendo los modelos del funcionamiento literario.
- Ayudar a progresar en la capacidad de hacer interpretaciones más complejas. Éste es un punto especialmente delicado ya que requiere tanto prever el itinerario de este progreso como hacer que los alumnos lo construyan personalmente. Y, a menudo, el poder de hacer interpretaciones a través de pistas textuales no se desarrolla de la mejor manera posible en una escuela que educa en la búsqueda de un solo significado, muy próximo al significado literal, en la Enseñanza Primaria y revelado por el enseñante en la Secundaria.
- Prever actividades que favorezcan todas las operaciones implicadas en la lectura. En los últimos años han llegado a la escuela múltiples propuestas de actividades sobre los mecanismos de la lectura de textos, desde cómo relacionar los conocimientos previos de los lectores, hasta actividades de inferencia e integración de la información, de predicción, de control de la propia comprensión, etc. Muchas de las propuestas de actividades de comprensión lectora se refieren ya a textos literarios y otras pueden adaptarse con toda facilidad (por ejemplo, Colomer y Camps: 1991; Coopel: 1986; Solé: 1992, etc.).

- Interrelacionar las actividades tanto de recepción como de expresión literarias y tanto en su forma oral como escrita. A pesar de que nos hemos situado en la perspectiva de la lectura, es evidente que todas estas actividades se refuerzan mutuamente al servicio del progreso de la competencia literaria. También se deberían interrelacionar las vías por las que los alumnos adquieren esta competencia, haciendo especial atención a los referentes audiovisuales tan presentes en nuestra sociedad (Armellini, 1987).

En este punto nos querríamos detener. Es necesario que el docente de la secundaria refiera el carácter institucional de lo literario, a fin de que la escuela cese de imaginarlo y transmitirlo como la expresión de la subjetividad específica de un sujeto autoral, o textualidad pura, al margen de los contextos de diversa índole que la condicionan, y reponga la dimensión de la literatura como una práctica social institucional.

Entendemos que las prácticas del lenguaje en el ámbito de la literatura no deberán desatender la creación literaria (organizar concursos de cuentos, poesías, editar algún libro casero con las producciones escolares, prologarlo, presentarlo, etc.) pues de esta manera se desarticulará la concepción de que la literatura es producida por unos pocos seleccionados por alguna musa o cualquier otra instancia transhistórica. Por el contrario, deberá quedar claro que es la comunidad de lectores, críticos, editores, académicos la que otorga dignidad estética a ciertos textos y jerarquiza los valores literarios, por tanto, las definiciones de literatura varían con la historia y todos somos potenciales creadores de literatura (en la instancia previa a que algún crítico autorizado, académico, o director editorial nos reseñe, analice, prologue y otorgue a nuestro texto *valor* literario). La producción de textos literarios profundizará la reflexión en torno de sus particularidades y esto, tal como lo sostienen las autoras del diseño, se constituye en una de las bases de la formación literaria para este año.

Uno de los críticos que se ocupó de los problemas en relación con una definición de la literatura es Terry Eagleton. El rigor metodológico de Eagleton y su claridad expositiva convierten sus ensayos en materiales de consulta de suma utilidad para la enseñanza de la literatura.

En la “Introducción” de *Una introducción a la teoría literaria* Terry Eagleton (1988) repasa las definiciones de literatura que circulan en la sociedad. La definición que equipara literatura a discurso ficcional, la que la piensa en términos de un uso característico

(artificial, ornamentado) de la lengua y la que la opone a los discursos pragmáticos. Eagleton presenta contraejemplos para cada una de estas definiciones tan arraigadas.

Pasando rápida revista a lo que se consideraba literatura en Inglaterra y Francia durante los siglos XVII y XIX, Eagleton resalta la presencia en este *corpus* de una serie de géneros (como los ensayos y escritos filosóficos y la autobiografía) que pone en evidencia la impertinencia de la distinción entre “realidad” y “ficción” como una variable para definir lo literario (1988:11-12):

El distinguir entre “hecho” y “ficción”, por lo tanto, no parece encerrar muchas posibilidades en esta materia, entre otras razones (y no es ésta la de menor importancia), porque se trata a menudo de un distinguo un tanto dudoso. Se ha argüido, pongamos por caso, que la oposición entre lo “histórico” y lo “artístico” por ningún concepto se aplica a las antiguas sagas islándicas. En Inglaterra, a fines del siglo XVI y principios del XVII, la palabra “novela” se empleaba tanto para denotar sucesos reales como ficticios; más aún, a duras penas podría aplicarse entonces a las noticias el calificativo de reales u objetivas. Novelas e informes *noticiosos* no eran ni netamente reales u objetivos ni netamente novelísticos. Simple y sencillamente no se aplicaban los marcados distinguos que nosotros establecemos entre dichas categorías.

Así, Eagleton descarta definir lo literario como ficción y cierra su argumentación ofreciendo la prueba inversa:

[...] si bien la “literatura” incluye muchos escritos “objetivos” excluye muchos que tienen carácter novelístico. Las tiras cómicas de *Superman* y las novelas de Mills y Boon refieren temas inventados pero por lo general no se consideran como obras literarias y, ciertamente, quedan excluidos de la literatura. Si se considera que los escritos “creadores” o “de imaginación” son literatura, ¿quiere esto decir que la historia, la filosofía y las ciencias naturales carecen de carácter creador y de imaginación? (1988:12) ⁵

⁵ Nótese la fuerte impronta del supuesto de la *doxa* (opinión pública o sentido común) que sostiene la ecuación literario = ficcional, como opuesto a verídico, al punto que llega a filtrarse en la exposición del propio Eagleton cuando sostiene que si bien la literatura incluye escritos “objetivos”, también excluye textos de “carácter novelístico”. Este enunciado repone en buena medida el supuesto al que Eagleton se opone, cuando se desliza la equiparación de lo novelístico a lo ficcional.

Descartada esta primera aproximación a una posible respuesta a la pregunta ¿qué es la literatura?, Eagleton propone explorar otro enfoque: aquél que define la literatura a partir de un uso característico de la lengua, un uso que violenta de manera organizada el lenguaje ordinario, transformándolo e intensificándolo, donde “no existe proporción entre el significante y el significado.” Empleado de este modo, el lenguaje atrae la atención sobre sí mismo. Esta concepción es la que propuso el Formalismo ruso. “Formalismo” fue el nombre que, en la acepción peyorativa que le daban sus adversarios, designó la línea de crítica literaria que se afirmó en Rusia entre 1915 y 1930, aproximadamente.

El Formalismo Ruso toma la lingüística como paradigma científico. Para los formalistas, el arte literario es un fenómeno verbal, lingüístico, y por lo tanto la lingüística debía ser la disciplina que rigiera los estudios literarios.

A la manera de los fenomenólogos, los formalistas operaron a través de oposiciones binarias. La primera oposición que proponen es entre *literatura* y *byt* (todo lo referente a la praxis vital, el contexto, la costumbre). En segundo lugar, oponen la *lengua práctica* a la *lengua poética*: en la lengua práctica lo que prima es la función comunicativa del lenguaje (la forma, los procedimientos no se sienten: sólo son un medio para vehiculizar información); en el discurso literario la forma se siente, la función comunicativa pasa a un segundo plano. La clave del fenómeno literario está en la forma especial (uso de rimas, aliteraciones, metonimias), transgresora de códigos y normas de la lengua cotidiana, con la que el lenguaje literario comunica su modo de ver el mundo. Estas transgresiones demoran la percepción y la intelección de la obra literaria. Ésta es la tesis principal del trabajo de 1917 de Viktor Shklovski, “El arte como artificio”.

En este sentido es pertinente el llamado de atención de Eagleton respecto de que pensar lo literario como lo hacen los formalistas “realmente equivale a pensar que toda literatura es *poesía*.” Nada impide que una frase como “A la tarde llovió”, absolutamente coloquial, aparezca en una novela que todos consideremos literatura. Al respecto, es necesario reconocer que, si bien los formalistas también elaboraron una teoría de la narrativa, estuvieron principalmente concentrados en problemas vinculados con la poesía.

También Eagleton examina la concepción de la literatura como un discurso “no pragmático”, en el sentido de que carece de un fin práctico inmediato. Se trata de un “enfoque dirigido a la manera de hablar y no a la realidad de aquello sobre lo cual se habla” (1988:19) que “a veces se interpreta como si con ello se quisiera indicar que

entendemos por literatura cierto tipo de lenguaje *autorreferente*, un lenguaje que habla de sí mismo” (1988:19).

Esta forma de definir la literatura también encierra problemas. En buena parte de los textos que se clasifican como literatura

[...] el valor-verdad y la pertinencia práctica de lo que se dice *se considera importante* para el efecto total. Pero aun si el tratamiento “no pragmático” del discurso es parte de lo que quiere decirse con el término “literatura”, se deduce de esta ‘definición’ que, de hecho, no se puede definir la literatura “objetivamente”. Se deja la definición de literatura a la forma en que alguien decide *leer*, no a la naturaleza de lo escrito.(1988:19)

Si bien es verdad, argumenta Eagleton, que ciertos tipos de textos tales como poemas, obras dramáticas, novelas, no han sido escritos con “fines pragmáticos”, esta circunstancia no garantiza el modo en que estos textos vayan a ser leídos: en la lectura puede aparecer un punto de vista pragmático. La pregunta que se instala es ¿qué es leer un texto como literatura?

Es verdad que muchas de las obras que se estudian como literatura en las instituciones escolares fueron “construidas” como literatura, esto es, para ser consumidas de conformidad con determinados cánones, estrategias y operaciones de lectura. Pero también es cierto que muchos de los textos que son leídos como literatura en su concepción no fueron pensados en tales términos:

Un escrito puede comenzar a vivir como historia o filosofía y, posteriormente, ser clasificado como literatura; o bien puede empezar como literatura y acabar siendo apreciado por su valor arqueológico. Algunos textos nacen literarios; a otros se les impone el carácter literario.(1988: 19-20).

De esta manera resalta Eagleton el carácter histórico e institucional de las definiciones acerca de lo que es o no literatura. Si bien no aparece de manera explícita en el trabajo de Eagleton, puede pensarse en cierta idea de que un texto no tendría *per se* un carácter literario a partir de una o algunas características intrínsecas; por el contrario, la *literariedad* de un texto dado sería el producto de operaciones institucionales llevadas a cabo por un conjunto de agentes dentro de un espacio social determinado –el

sistema literario, la institución literaria–, con el fin de imponer de manera hegemónica sus concepciones acerca de lo literario. Así, la “literatura” se definiría en las estrategias, alianzas y disputas desplegadas por actores sociales ligados de diferentes maneras al campo literario.⁶

Para Eagleton, la literatura puede ser considerada no “como una cualidad o conjunto de cualidades inherentes que quedan de manifiesto en cierto tipo de obras [...]”, sino como **las diferentes formas en que la gente se relaciona con lo escrito.**”(1988:20) Eagleton postula que no hay nada que constituya la “esencia” de la literatura:

Cualquier texto puede leerse sin “afán pragmático”, suponiendo que en esto consista el leer algo como literatura; asimismo, cualquier texto puede ser leído “poéticamente”. Si estudio detenidamente el horario-itinerario ferroviario no para averiguar qué conexión puedo hacer sino para estimularme a hacer consideraciones de carácter general sobre la velocidad y la compleja vida moderna, podría decirse que lo estoy leyendo como literatura.(1988:20)

Llegado este punto, Eagleton se va a concentrar en el papel de los juicios de valor en las definiciones de lo literario. Para Eagleton, el valor como categoría histórica es el punto central en la canonización de obras y en la construcción de tradiciones literarias:

[...] No hay ni obras ni tradiciones literarias valederas, por sí mismas, independientemente de lo que sobre ellas se haya dicho o se vaya a decir. “Valor” es un término transitorio; significa lo que algunas personas aprecian en circunstancias específicas, basándose en determinados criterios y a la luz de fines preestablecidos.(1988:23)

⁶ Un ejemplo de este tipo de operaciones es lo que describe Jean Franco respecto de la construcción de las historias literarias nacionales en América Latina: “Los que escribían las historias literarias latinoamericanas no encontraban correspondencias exactas con las historias metropolitanas. No podían identificar un período clásico ni tampoco precisar la ‘evolución’ de la novela (the rise of the novel) como hacían los críticos ingleses. Tenían forzosamente que incluir en la historia literaria géneros no canónicos, textos tales como los cuadernos de bitácora de Colón, las crónicas de la conquista, las descripciones e historias del Nuevo Mundo, los libros de viaje y los programas políticos (por ejemplo, El dogma socialista de Esteban Echeverría). Al no poder trazar una historia del sistema literario, los autores se vieron obligados a cuestionar los límites de los géneros literarios, a crear unidades imaginarias a fin de enlazar el período de la conquista con el de la independencia. La ‘unidad’ de la historia literaria se adscribía a su ‘originalidad’ o a su ‘americanismo’”. (Franco, Jean, “Apuntes sobre la crítica feminista y la literatura hispanoamericana”, en *Hispanamérica*, año 15, Nº 45, 1986, pp. 31-32.)

Esta historicidad de los valores revela lo inestable de conceptos que, como la literatura, se fundan en juicios de valor. Es en este sentido que Eagleton afirma que

[...] las sociedades “reescriben”, así sea inconscientemente todas las obras literarias que leen. Más aún, leer equivale siempre a “reescribir”.(1988:24)

No hay posibilidad, por lo tanto, de considerar la literatura como una categoría descriptiva objetiva. Lo que se considera literatura en un determinado espacio social está determinado por las estructuras de valoración que descansan sobre las ideologías sociales, y es por ello que, como todo concepto, es históricamente variable.

Repercusiones en la propuesta didáctica

Además de escribir como lectores, que es una de las prácticas del lenguaje consignadas en los contenidos y a la vez contribuye a que los alumnos comprendan que el concepto de literatura no es inmutable sino históricamente variable, se podrán llevar a cabo las siguientes actividades (puesto que también favorecen la incorporación de los alumnos a una comunidad de lectores que, mediante el análisis y discusión colectiva, participan activamente en la definición de lo literario):

- Visitar librerías, analizar contratas. Reparar en quién prologa/apadrina a aquellos autores que buscan ingresar al campo, atender a las bandas con citas de artículos críticos prestigiosos o menciones de premios recibidos que las editoriales colocan en los libros de reciente edición o reedición.
- Analizar las concepciones que los otros tienen acerca de lo literario (por ejemplo, en el foro de la revista *Imaginaria*). Hacer encuestas a librerías o bibliotecarios y preguntar si consideran que las colecciones “Elige tu propia aventura” o “Escalofríos” (Emecé) o los libros de Stine en general son literatura y por qué. Hacer lo propio con la serie de Harry Potter. Ver si estas apreciaciones cambiaron con el pasar de los años. Anotar las respuestas para comentarlas en clase.
- Realizar encuestas a la familia, a librerías, a bibliotecas en las que se consulte acerca de lecturas, escritores y géneros dilectos y estigmatizados por cada grupo, contemplando las razones de tales selecciones o descartes.

Se trata también de hacer conocer de qué manera la literatura se convierte en arte, en una forma de discurso que, como dijimos, posee ciertas convenciones que una sociedad

determinada considera estéticas. Para lograr esto, deben crearse contextos que faciliten el acceso de los alumnos y las alumnas a la literatura y que permitan el reconocimiento de estas convenciones a la vez que se forma el gusto y el hábito de la lectura. En “Qué significa progresar en competencia literaria” (2002), Teresa Colomer amplía algunas de las ideas que presentamos antes:

(...) Ciertamente, es difícil para la mayoría de nosotros recordar el argumento completo de una obra al cabo de un cierto tiempo de haberla leído, por más que nos hayamos sentido absolutamente arrastrados por ella durante su lectura. En cambio la atmósfera creada o el tono de la narración se mantienen de forma mucho más estable en nuestra evocación. Y, sin duda, al recordar o hablar de las obras, partimos casi siempre de escenas que nos impactaron especialmente.

(...) La fuerza de las imágenes y escenas es lo que reverbera en la mente humana a través de las generaciones y lo que hace que se reutilicen y perpetúen los tópicos literarios o los elementos míticos más allá de su engarce en relatos concretos. Esta línea de transmisión continúa ofreciéndose a los niños y niñas a través, por ejemplo, del folklore. Así, el palacio de cristal, de “Irás y no Volverás”, la reducción a cenizas de las que alza triunfante el ave fénix o Cenicienta, las inquietantes posibilidades de los espejos, los mundos dormidos o petrificados, las propiedades de los anillos, los lagos del olvido, la magia del número siete y un larguísimo etcétera de poderosas imágenes y símbolos pueblan los sueños infantiles gracias a su conocimiento de esta literatura.

Porque la educación literaria también desarrolla la competencia infantil en reconocer los referentes literarios compartidos en su cultura. (...)

Vamos a ver algunas de las cosas en que parece deseable que (nuestros alumnos) hayan progresado a lo largo de nuestro curso:

De sentir la literatura como algo ajeno a sentirse implicados en ella

(...) En las aulas anglosajonas las actividades sobre los textos se basan muy a menudo en la resonancia del lector, en lo que evoca y en la reflexión provocada en los alumnos. En cambio nosotros les enseñamos a objetivar las respuestas ocultando su subjetividad, marginando el enlace con el mundo personal. Y ¿para

qué se lee literatura sino para cuestionar, dialogar y enriquecer el mundo propio? Si pensamos que los alumnos deben progresar en este aspecto, debemos, pues, destinar tiempo y programar actividades que favorezcan esta implicación.

Del conocimiento implícito de las convenciones al conocimiento explícito

A lo largo de los cursos, explicitar las reglas que rigen la literatura y otorgar palabras para hablar sobre ellas es una parte fundamental de la programación literaria. Los niños y niñas aprenden muy pronto qué es un título, un personaje, un cuento o un poema. Y mucho más tarde saben qué es la perspectiva narrativa, la metáfora o un personaje secundario.

Sin embargo, en sus lecturas, todas esas cosas existían ya antes de saberlas explícitamente. Se trata, pues, de llevarles a entender cómo funcionan y para qué están ahí. Porque pensamos que saberlo mejora la interpretación, por supuesto. Si aludimos a sus referentes, si conocemos sus lecturas previas, la tarea puede resultar más fácil.

Y si les damos la palabra y les escuchamos hablar sobre libros, sabremos si usan palabras que les hemos dado para hablar sobre literatura o si ese es un conocimiento reservado para el examen que no se incorpora al uso real de los textos. Enseñar a hablar, enseñar a argumentar, enseñar a usar el metalenguaje literario es una de las líneas básicas de la enseñanza literaria. Es lo que permite que los niños de ocho años puedan juzgar los cuentos leídos argumentando su opinión:

“Este libro no me ha gustado porque me ha parecido que era muy de niños pequeños, porque no pasan muchas cosas, porque trata de animalitos y es muy sentimental”.

“Este libro está bien si te gustan los cuentos populares, pero si no te gustan es muy poco emocionante, porque ya te puedes imaginar qué pasará”.

De la apreciación de un corpus restringido a otro más amplio

Nuestros alumnos gustan de determinadas manifestaciones literarias. De ello no hay duda, aunque puede ser que les gusten las manidas metáforas de una canción de moda o la colección de ‘Pesadillas’ y se mantengan impenetrables ante un soneto de Petrarca o un cuento de Poe.

Hay que saber ‘dónde están’ para ampliar progresivamente su fruición. No saltarán repentinamente de un corpus a otro (...)

De la interpretación más literal a la más compleja

La literatura, precisamente, es uno de los instrumentos humanos que más enseña a ‘darse cuenta’ de que hay más de lo que se dice explícitamente. La literatura da la oportunidad de convertirse en alguien que no queda a merced del discurso ajeno, de ser una persona capaz de analizar y juzgar lo que dice la televisión, lo que dice un anuncio, etc. A menudo se alude a ello como una capacidad crítica de ‘desenmascaramiento’ de la mentira, un medio de no caer en las trampas discursivas de la sociedad. Pero no hace falta darle ese giro negativo, también hay que leer críticamente para ver de forma más ‘inteligible’ el mundo, para ser, en definitiva, más inteligente.

Frecuentemente, para interpretar de forma compleja se necesita información. Pero la información que debemos facilitar a los alumnos es sólo uno de los elementos interpretativos de que deben disponer. Hay que pensar en propuestas de trabajo que movilicen su capacidad de razonar (...) por ejemplo, trabajar en grupo ayuda a interpretar de forma más compleja ya que obliga a argumentar, volver al texto, comparar, contrastar, etc. La comprensión de los niveles de significado del texto se enriquece con estas actividades.

De la recepción descontextualizada al uso de la contextualización

Para los niños y las niñas menores, el libro se crea en sus manos. No preguntan ni saben nada sobre el autor, su época, la intención del texto o las vicisitudes históricas. En algún momento del desarrollo de su competencia algunas de estas informaciones empezarán a resultar relevantes para comprender mejor lo que se cuenta ahí. (...) Una necesidad que forma parte de la curiosidad innata de los humanos y que la escuela debe aprender a gestionar.

114

En realidad, el desarrollo de la competencia artística y literaria debe transformarse en una fuente de formación y enriquecimiento cultural que le permita no sólo al alumno su desenvolvimiento social sino también su crecimiento como persona de modo de saber gestionar su propio tiempo libre (por ejemplo, para elegir qué leer en los ratos de ocio).

6.4. La noción de género

El género es una categoría literaria muy importante pues actúa fundamentalmente como marco de referencia. De acuerdo con el diseño curricular, es una de las bases de la formación literaria para este año.

Los diversos géneros funcionan como modelos formales para la escritura y, al mismo tiempo sirven para contextualizar los textos durante la lectura. Cuando un lector reconoce el género o lee en los paratextos (título, solapa, índices) el tipo de género de un texto (novela, historieta, obra de teatro) participa de lo que algunos llaman un pacto de lectura que activa ideas previas acerca de esa estructura genérica y de esta manera se facilita la comprensión del contenido.

De este modo, no sólo orienta las posibilidades interpretativas, sino que también las limita porque no se puede leer un texto lírico como se lee un cuento, por ejemplo. A lo anterior se le agrega su función con respecto al contexto histórico, porque en ellos se inscriben los rasgos que caracterizan a una determinada sociedad.

Por ejemplo, la epopeya en la época feudal exaltaba los valores y las hazañas de la nobleza, y el teatro del absurdo en los años cincuenta cuestionaba el sentido de la existencia en crisis después de la segunda guerra mundial.

Mijail Bajtín presenta una idea equivalente de género sólo que la amplía a “géneros discursivos” (entre los que se contarían los géneros literarios). Para Bajtín, los géneros discursivos son conjuntos de enunciados más o menos estables relacionados con esferas de uso de la lengua. Hablamos mediante géneros, hecho que agiliza la comunicación porque al oír un discurso ajeno reconocemos su matriz genérica a partir de las primeras palabras, por tanto, podemos calcular su volumen, prever su composición y, si resulta pertinente, preparar una respuesta acorde (por ejemplo, si escucho que alguien dice “Lo siento mucho” en nuestro país sé que el marco genérico de ese enunciado sólo puede ser “condolencia por fallecimiento” porque para excusarnos o pedir disculpas usamos otros enunciados como “perdón”, “disculpas”, etc.).

En “El problema de los géneros discursivos” Bajtín (1982) introduce la distinción entre géneros discursivos primarios que se constituyen directamente en la actividad comunicativa de la gente y cuyo canal es simple (aparato fonatorio o lápiz y papel) y los

115

secundarios o altamente complejos que pueden integrar a los primarios (por ejemplo, una novela epistolar integra cartas) reformulándolos y haciéndolos perder su relación inmediata con la realidad (que entonces será mediatizada) y circulan por un canal específico y técnicamente más complejo (libros, diarios). Los géneros son formas de ver y organizar el mundo. Los géneros discursivos son “correas de transmisión” entre la historia de la sociedad y la historia de la lengua.

Otro trabajo interesante para tener en cuenta en relación con el problema de los géneros es “La posición de la Lírica en la teoría de los géneros literarios” de Susana Reisz (1989). El artículo repasa ciertas definiciones en torno del género. En este sentido reseña la clasificación de poesía de Platón en el libro III de la *República*: diéguesis simple (por ejemplo, el ditirambo o el actual concepto de relato); diéguesis a través de la mimesis (tragedia, comedia) y diéguesis mixta (epopeya). Hace lo propio con las observaciones de Aristóteles en el capítulo III de la *Poética* que distingue mimesis indirecta de acciones (epopeya) y mimesis directa (drama). Reisz llama la atención sobre el hecho de que en ambas clasificaciones la lírica no aparece y esta ausencia le sirve para argumentar que el género lírico pertenece a otro orden de cosas. Aquí es cuando toma a K. Stierle que define a la lírica como antidiscurso (no es equipolente a drama y narrativa), es una manera de transgredir cualquier tipo de esquema discursivo pre-existente (narrativo, descriptivo, argumentativo, etc.). Esta transgresión a la sucesividad ordenada y alineamiento progresivo en torno a un tema propio de las tramas discursivas que conocemos se da en lírica a través de algunos mecanismos: la inconsistencia en el uso de los tiempos verbales, la inconexidad marcada, la metaforización, la organización temática por saltos, los detalles enigmáticos y conexiones imprevisibles, la ruptura de la linealidad, el uso de categorías deícticas que evitan el anclaje en una situación de habla, la simultaneidad de contextos que evoca (de todos los textos literarios, el lírico es el que transmite mayor información en menor superficie textual). Por tanto no todo texto poético (discurso artísticamente elaborado cuyo rasgo distintivo es el metro) es texto lírico ni viceversa.

La epopeya o el romance son ejemplos de textos poéticos (porque están dispuestos en verso) pero no son textos líricos porque no transgreden un esquema discursivo pre-existente (en ambos es posible reconocer una identidad narrativa). Algún poema en prosa con grandes saltos temáticos, incongruencias o el *Finnegans Wake* de Joyce son textos líricos (porque transgreden alguna trama discursiva) pero no son poéticos porque no están dispuestos en verso. Por supuesto que hay intersecciones: textos que son poéticos (porque están escritos en verso) y líricos (porque transgreden alguna identidad discursiva).

6.5. El lector en su experiencia personal y social

El lenguaje, en general, y la literatura, en especial, son formas de comportamiento social y un patrimonio cultural”. La literatura se expresa mediante el lenguaje pero con sus propios códigos contribuye a generarlo, fundarlo y transformarlo, a la vez que representa el mundo y contribuye a intervenir sobre él, ya que establece valoraciones, juicios, reformulaciones de la realidad y establece diálogos con otros discursos sociales. En este sentido, la enseñanza de la Literatura es un medio para transmitir un bagaje cultural e instrumental que permite un crecimiento personal –intelectual y socioafectivo–, el afianzamiento de valores individuales y sociales y la participación en la construcción de una nueva sociedad.

Por otro lado, la lectura crítica sobre textos literarios es una modalidad discursiva ventajosa que puede captar una visión de conjunto de la cultura contemporánea porque ha aprovechado aquellos momentos de fulgor, como el siglo XIX, en que la literatura ocupaba un lugar central.

Beatriz Sarlo, en oportunidad de presentar *Escenas de la vida posmoderna* en octubre de 1994 en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de La Plata destacó que la crítica literaria es un modelo epistemológico privilegiado para analizar, además de las producciones institucionalmente llamadas literarias, otros costados de la dimensión simbólica de lo real (con Eagleton y Foucault diríamos, otras prácticas discursivas significativas).

Creo que la disposición del crítico literario es una de las mejores que existen para leer, no sólo literatura: la perspectiva, la agudeza de mirada, la vocación del detalle, el principio de la sospecha que tiene la crítica literaria sobre todo en los últimos quince años, configuran una modalidad que permite trabajar no solamente con la literatura sino con toda la dimensión simbólica del mundo social. Hablamos de crítica literaria porque no hay otras críticas estéticas que tengan el refinamiento que tiene la crítica literaria. Hoy me presentaría como una crítica literaria. Es decir, escribo como crítica literaria aun cuando no esté escribiendo un texto de crítica literaria.

En relación con todos estos objetivos, la respuesta al para qué enseñar literatura en la educación secundaria se vinculará, entonces, con la formación de lectores/críticos literarios que puedan, a través de la riqueza de esa mirada, analizar no sólo la literatura

sino toda manifestación cultural. Así los egresados podrán desenvolverse de manera reflexiva y comprometida en el proceso socio-cultural que los contiene y atraviesa y serán capaces de intervenir productivamente en la construcción de una sociedad más igualitaria y solidaria, capacidad inescindible de la formación de estudiantes y ciudadanos críticos que proponen los fines de la educación secundaria.

6.6. Análisis y reflexión en torno de propuestas para una clase para 1ºESB de prácticas del lenguaje del ámbito literario

De un tiempo a esta parte, la asignatura lengua ha ampliado sus contenidos y ha incorporado cuestiones vinculadas con la pragmática y la sociolingüística, las teorías de la comunicación, análisis de discursos. En general, estas interesantes renovaciones han postergado la reflexión en torno a la didáctica de la literatura. Por esta razón y porque, de acuerdo con el diseño, la categoría de género es importante para la formación literaria, proponemos el análisis de una serie de actividades para cada uno de los géneros canónicos (A: poético y lírico, si seguimos a Susana Reisz; B: narrativo y C: dramático).

A) Repare atentamente en las siguientes consignas para una clase de 1º ESB respecto de las cuales deberá realizar una actividad.

1) Lean el siguiente romance tradicional

Romance de la doncella guerrera, anónimo

- | | | | |
|----|-----------------------------|----|----------------------------------|
| 1 | En Sevilla a un sevillano | 17 | -Convídala, tú, hijo mío |
| 2 | siete hijas le dio Dios | 18 | a los ríos a nadar |
| 3 | todas siete fueron hembras | 19 | que si ella fuese hembra |
| 4 | y ninguna fue varón. | 20 | no se querrá desnudar-. |
| 5 | A la más chiquita de ellas | 21 | Toditos los caballeros |
| 6 | le llegó la inclinación | 22 | se empiezan a desnudar |
| 7 | de ir a servir a la guerra | 23 | y el caballero Don Marcos |
| 8 | vestidita de varón. | 24 | se retira para llorar. |
| 9 | Al montar en su caballo | 25 | -¿Por qué llora usted Don Marcos |
| 10 | la espada se le cayó | 26 | por qué debe de llorar?- |
| 11 | por decir maldita sea | 27 | -Por un falso testimonio |
| 12 | dijo maldita sea yo. | 28 | que me quieren levantar- |
| 13 | El rey que lo estaba oyendo | 29 | -No llores alma querida |
| 14 | de amores se cautivó | 30 | no llores mi corazón |
| 15 | -Madre los ojos de Marcos | 31 | que eso que tú tanto sientes |
| 16 | son de hembra no de varón-. | 32 | eso lo deseo yo-. |

2)

Reúnanse en pequeños grupos y comenten: ¿qué personajes aparecen en el romance?; ¿cuál es o cuáles son los conflictos que tienen?; ¿cómo se resuelve? Una vez que tengan esos datos organizados, escriban la historia narrada en el romance. [Para el docente: la posibilidad de transformar el romance en un relato demostrará, de acuerdo con Reisz y Stierle, que se trata de un texto poético pero no lírico].

3)

Intercambien ideas a partir de las siguientes preguntas: ¿qué tipo de historia se relata? ¿de amor, de aventuras, de guerra? Justifiquen su respuesta.

4)

Relean en voz alta y marquen la rima (por ejemplo Dios/ varón). Respondan: ¿riman todos los versos impares? ¿riman todos los versos pares?; ¿se trata de **rima asonante** es decir, se repiten sólo las vocales a partir de la última vocal acentuada; o **consonante**, es decir que se repiten todos los sonidos –vocales y consonantes– a partir de la última vocal acentuada?

5)

Como muchos otros poemas, el romance tiene una métrica regular, o sea que los versos tienen una misma cantidad de sílabas. Midan los versos 5 a 12 y anoten cuántas sílabas tienen (atención: si el verso termina en palabra aguda o monosílaba hay que sumar una sílaba; pregunten a/la profesor/a qué es una sinalefa). ¿Se animan a inventar dos versos de la misma medida e intercalarlos en el romance?

6)

¿Alguno ha visto alguna película o cuento en el que se plantee un conflicto similar? ¿Podrían establecer las comparaciones: similitudes, diferencias?

7)

Busquen información en varias fuentes sobre los romances: origen, temática, características. Averigüen si siempre fueron considerados “literatura”. Organicen la información en un esquema. Preparen una exposición breve para la próxima clase.

8)

Lean el siguiente poema

Pena – bienhallada

Ojinegra la oliva en tu mirada,
boquitierna la tórtola en tu risa,
en tu amor pechiabierta la granada,
barbioscura en tu frente nieve y brisa.

Rostriazul el clavel sobre tu vena,
malherido el jazmín desde tu planta,
cejijunta en tu cara la azucena,
dulciarmarga la voz en tu garganta.

Boquitierna, ojinegra, pechiabierta,
rostriazul, barbioscura, malherida,
cejijunta te quiero y dulceamarga.

Semiciego por ti llevo a tu puerta,
boquiabierta la haga de mi vida,
y agriendulzo la pena que la embarga.

Miguel Hernández⁷

(En *Poemas de adolescencia. Perito en lunas. Otros poemas*, Buenos Aires, Losada, 1984, p. 132)

⁷ Este autor es uno de los sugeridos en el corpus.

9)

¿Qué les llama la atención en el poema?

10)

¿Podrían comentar de qué trata el poema?

[Para el docente: la multiplicidad de respuestas para la consigna 10, la duplicación de sentidos que invocan los neologismos y la imposibilidad de identificar una trama discursiva (¿es narración? ¿es descripción? ¿una explicación?) demostrará, de acuerdo con Reisz y Stierle, que se trata de un texto lírico además de poético –por su disposición en versos–].

11)

[Aquí complejizamos las consignas anteriores y mostramos una consigna de gramática comunicativa] Analicen/interpreten los siguientes neologismos de poetas y narradores ¿qué palabras (lexemas) o partes de palabras (morfemas) los conforman? [el poema de Hernandez y esta consigna muestran cómo se puede analizar un uso de la lengua que involucra contenidos gramaticales, específicamente vinculados con el léxico, es decir que aprovecharemos este “problema” que suele aparecer en poesía para sistematizar cuestiones vinculadas con la flexión, derivación y composición de palabras].

Jorge Luis Borges

libros de segura bostezabilidad; el campo embosquecido; estilo indecisor de los académicos

Roberto Arlt

Los lanzallamas

Julio Cortázar

Los posatigres

Rodolfo Fogwill

Japonecedades; [Una punk] sapifacial

Oliverio Girondo

ylollean; enlunamientos; desensueños; internublan; chupalma

Macedonio Fernández

recienvenido; vida inzoológica; cirugía concienzial; vegetalistas y salvacionistas; urbaniaartístico

Adolfo Bioy Casares

campeonar, completación, extremosidad, incredulizar, infraccionar, pasionismo, posibilista, sobreabundante, rotundizar, sustitucionar, conjuntez, confusionismo, señalizaciones, peoría, canibalizar y positivar (del *Diccionario del Argentino Exquisito*, de Adolfo Bioy Casares)

12)

Inventen varias palabras compuestas combinando una de la primera lista con una de la segunda; por ejemplo: rompefortunas (no se puede, por ejemplo, lavarropas porque existe en el diccionario y no sería inventada). [Aquí la composición que se propone es Verbo transitivo-Objeto, a diferencia del poema de Hernández en el que la formación dominante es Adj/Verbo, Adj/Sust, Sust/Adj o Adj/Adj]

- compra, plancha, lava, saca, lustra, pone, corta, rompe, lee, tira, caza;
- besos, lágrimas, pleitos, bocado, fortunas, ropas, botas, risas, cartas

13)

Elijan dos de la palabras inventadas y escriban párrafo con una definición de cada una lo más completa posible o con la explicación de para qué sirve o en qué contexto se usa en tono poético, humorístico o disparatado. Por ejemplo:

“¿Para qué sirve un lustracartas, me pregunta usted? ¿Ha intentado enamorar con cartas de cálida caligrafía, acertada ortografía y hasta la perdición

perfumadas y no lo ha conseguido? Pruebe entonces con el lustracartas, espuma con cera que dejará una pátina de brillo sobre el papel. Gracias a ella, los reflejos de sus lustradas palabras encandilarán a su amor, que, de esta manera, caerá (o resbalará) en sus brazos)".

14)

Agreguen a los siguientes elementos de la naturaleza características o acciones propias de las personas (**personificaciones**). Elijan ustedes los dos últimos elementos de la naturaleza.

- Las rocas *risueñas, pensativas, rigurosas, que desafían*
- El viento.....
- Las olas
-
-

15)

Combinen dos palabras (sustantivo y adjetivo o dos adjetivos) que se perciban con distintos sentidos (**sinestesia**)

Por ejemplo: voz aterciopelada (auditiva y táctil)
 amargo gris (gustativa y visual)

16)

Construyan frases breves en las que se repitan sonidos (**aliteración**). Por ejemplo **Las lilas aletean** (repetición de **l**); **Se me murió** la gallina **domingo** de **madrugada** (repetición de **m**); Infame **turba** de **nocturnas** aves (repetición de **tur**).

17)

Juana de Ibarbourou escribió: "Selva; he aquí una palabra húmeda, verde, fresca, rumorosa, profunda. Cuando uno la dice, tiene enseguida la sensación del bosque, todo afelpado de musgos, runruneante de píos y de roces". Ahora elijan dos de las siguientes palabras para explicar todo lo que connotan cada una para vos cada uno de ustedes: chocolate- siesta- bicicleta- gaviota- ombú - verano.

18)

¿Se animan a escribir un poema? Elijan el tema, las figuras, el tono, la rima, la medida de los versos; si quieren, inventen e incluyan neologismos, etc. Luego editaremos los poemas del curso. Entre todos escribiremos un prólogo comentando cómo se gestó este proyecto, quiénes participaron, etc. y un texto para la contratapa, tratando de entusiasmar a un posible lector. Necesitaremos también organizar la presentación: hacer las invitaciones y escribir el texto de la presentación (que incluya citas o fragmentos que sirvan para ilustrar lo que decimos acerca del libro).

ACTIVIDAD 15

(Para exponer oralmente en el segundo encuentro)

Analice las consignas anteriores (1 a 18) para una clase de 1°ESB y

- a) Complete las tablas que figuran más abajo en el que se detallan las prácticas y aspectos que estas consignas involucran. Algunas ya se encuentran parcialmente resueltas para que sirvan de modelo. Puede ocurrir que se necesiten más tablas porque se reconocieron más prácticas involucradas.
- b) Detalle qué lineamientos que menciona el diseño curricular o el presente módulo para la enseñanza de las prácticas en los ámbitos de la literatura se han tenido en cuenta.
- c) Mencione qué orientaciones didácticas para el tratamiento de la lectura, escritura, oralidad, gramática y/u ortografía se han contemplado.

Ámbito	Literario
Práctica	Leer el corpus obligatorio seleccionado para el año. (Miguel Hernández se encuentra en el corpus de poetas sugeridos)
Aspectos involucrados	Valorar el patrimonio literario de la cultura. Conocer los clásicos de la literatura universal.

Ámbito	Literario
Práctica	Formar parte de situaciones sociales de lectura (consigna 18)
Aspectos involucrados	Organizar presentaciones de libros.

Ámbito	Literario
Práctica	Escribir como lector: producir textos libremente a partir de otros.
Aspectos involucrados	

Ámbito	Estudio (consigna 7)
Práctica	
Aspectos involucrados	

B) Ahora repare atentamente en las siguientes consignas para una clase de 1º ESB vinculada con “El almohadón de plumas” de Horacio Quiroga (este cuento se encuentra en *Cuentos de amor de locura y de muerte*, libro citado entre el corpus de lecturas para 1ºESB).

Antes de leer el texto

1)

Leé el título y anticipá qué tipo de texto es y sobre que tratará. Escribí tus ideas.

2)

Ahora leé hasta “No es raro que adelgazara”. Resumí en pocas frases de qué tratan esos primeros párrafos. Imaginá cómo continuará. Escribí tus ideas.

Después de leer todo el texto

3)

Ahora que lo terminaste de leer ¿cuáles de las hipótesis que formulaste en las preguntas anteriores se confirmaron y cuáles no?

4)

¿En cuántas partes dividirías el cuento? ¿por qué? ¿de qué trata cada parte?

[Para el docente: El cuento puede dividirse en cuatro partes estructurales: 1ª) historia de la desilusión de Alicia; 2ª) historia de la enfermedad y muerte de Alicia; 3ª) hallazgo de la causa real pero de su muerte; 4ª) exposición técnica del narrador].

5)

Leé el párrafo final y pensá qué funciones puede cumplir.

En esta consigna se busca que el alumno.

- a) Analice las diferencias entre el discurso narrativo en el resto del cuento y el discurso expositivo del párrafo final. Esa diferencia está claramente marcada por la autonomía de ambos textos.
- b) Analice cuál es el propósito de ese discurso agregado a la historia narrada pero independiente de ella.

Ejemplo de texto de un discurso expositivo técnico acerca del parásito del cuento para que los alumnos comparen los rasgos discursivos del último párrafo:

“Las garrapatas son ácaros que habitan no sólo en zonas boscosas, con hierbas altas, o en márgenes de caminos, sino también en los grandes espacios urbanos, jardines, muros, parques y terrenos sin edificar. Las garrapatas adultas, buscan un huésped para alimentarse de él. El macho sólo absorbe una cantidad de sangre proporcional de su tamaño, mientras que la hembra es la que se alimenta en exceso, pudiendo llegar a incrementar su volumen corporal hasta en diez veces.”]

6)

Tzvetan Todorov en su *Introducción a la literatura fantástica* (Barcelona, Ediciones Buenos Aires, 1982) distingue tres clases de literatura fantástica:

- la literatura maravillosa
- la literatura fantástica propiamente dicha y
- la literatura extraña

La narrativa maravillosa está formada por el mundo de los cuentos de hadas, duendes, la magia, el sobrenaturalismo. Hans Andersen y Tolkien responden a este modo de narrar. Si tomamos el comienzo de un cuento de Grimm “Hans el erizo” (“Había una vez un campesino que poseía tierras y dinero en cantidad...”) vemos que la voz es impersonal y que los hechos están ubicados en un pasado muy distante y no hay precisiones espaciales y si las hay, no pertenecen al mundo tal y como lo conocemos. Se trata del mismo comienzo formulístico de los cuentos de hadas. El narrador es una voz que narra

con confianza y certeza, tiene completo conocimiento de los hechos acabados. Nada, como lectores, nos hace cuestionar lo que dice. La larga perspectiva temporal implica que los efectos de los acontecimientos narrados dejaron de perturbar hace mucho tiempo, de ahí su final también formular: “y vivieron felices para siempre”. Las variantes de este tipo producen una relación pasiva con la historia. El lector, desde el “Había una vez”, acepta sin cuestionamientos o dudas (algunos críticos llaman a esto pacto de lectura) que los lugares, tiempos, acontecimientos y seres acerca de los que va a leer son inverosímiles.

En el caso de la narrativa extraña, el lector duda entre una interpretación realista o fantástica para los acontecimientos anómalos que lee pero sobre el final hay una explicación racional. Tal el caso de *Alicia en el país de las maravillas* de Lewis Carroll, que concluye con el despertar de Alicia en una tarde de picnic (es decir, su viaje y todo lo inexplicable de la novela formaron parte de un sueño). En este tipo de narrativa ubicamos también aquellos textos en los que los narradores sobre el final exhiben su locura, enfermedad, estado de alucinación, etc.

En la narrativa fantástica propiamente dicha el orden racional del mundo resulta alterado por la irrupción de un elemento sobrenatural o inverosímil. Esta presencia que no admite explicación lógica produce duda tanto en el personaje (por ejemplo “Axolotl” de Julio Cortázar) como en el lector, quienes no saben si tales cosas están sucediendo o no). El texto fantástico, entonces, debe obligar al lector a considerar el mundo de los personajes como un mundo de personas reales y a vacilar entre una explicación racional y una sobrenatural de los acontecimientos evocados. Como dijimos, esta vacilación puede ser sentida también por un personaje, de hecho, puede convertirse en uno de los temas de la obra. Esta duda, que está inscripta en la trama fantástica y que genera incertidumbre en el lector de principio a fin, es la que define la pertenencia de un relato al género fantástico, pues si la duda se resolviera en una explicación racional, el relato sería un ejemplo de narrativa extraña y si el relato concluyera con una explicación sobrenatural, entonces se trataría de un texto maravilloso.

- 6.1) ¿En qué tipo de género ubicarías la primera parte del texto hasta “Alicia murió, por fin.”? ¿Por qué?
- 6.2) Seguí leyendo hasta: “Jordán se acercó rápidamente y se dobló a su vez. Efectivamente, sobre la funda, a ambos lados del hueco que había dejado la cabeza de Alicia, se veían manchitas oscuras”. Teniendo en cuenta las definiciones de fantástico, maravilloso y

extraño, ¿a qué tipo de narrativa creés que pertenece? ¿Por qué?

6.3) Ahora terminá de leer el cuento y volvé a responder la pregunta anterior.

7)

Reescribí la historia del cuento como una crónica de diario (sensacionalista) bajo el título: “Extraño caso de vampirismo en (ciudad o pueblo a elegir)”

ACTIVIDAD 16

(Para exponer oralmente en el segundo encuentro)

Analice las consignas anteriores (1 a 7) para una clase de 1ºESB y

- a) Complete las tablas que figuran más abajo en el que se detallan las prácticas y aspectos que estas consignas involucran. Puede ocurrir que se necesiten más tablas porque se reconocieron más prácticas involucradas.
- b) Detalle qué lineamientos que menciona el diseño curricular o el presente módulo para la enseñanza de las prácticas en los ámbitos de la literatura se han tenido en cuenta.

Ámbito	
Práctica	
Aspectos involucrados	

C) Finalmente, analice las siguientes consignas⁸ para una clase de 1º ESB vinculada con *Romeo y Julieta* de William Shakespeare (este obra se encuentra citada entre el corpus de lecturas para 1ºESB).

⁸ El formato de las actividades está adaptado de Archanco, Pamela; Finocchio, Ana María y Yujnovsky, Carlos Enseñar Lengua y literatura Actividades que favorecen el aprendizaje, Buenos Aires, Lugar, 2003.

Personajes:

- Coro
- Escalo, Príncipe de Verona
- Paris, joven noble
- Romeo, hijo de Montesco
- Montesco, su padre
- Señora de Montesco, su madre
- Mercucio, amigo de Romeo
- Benvolio, sobrino de Montesco
- Julieta, hija de Capuleto
- Capuleto, su padre
- Señora Capuleto, su madre
- Abraham, criado de Montesco
- Baltasar, criado de Romeo
- Sansón, Criado de los Capuleto
- Gregorio, criado de los Capuleto

1)

Miren la lista anterior y recorran el Acto I, Prólogo y Escena 1 de *Romeo y Julieta* de W. Shakespeare y realicen algunas anticipaciones en relación con su contenido respondiendo a las preguntas:

- ¿Qué saben de la historia de Romeo y Julieta?
- ¿Qué tipo de texto van a leer?
- ¿Cuál es el tema de la obra?

- ¿Por qué aparece un coro en el prólogo?
- ¿Quiénes son los personajes que intervienen?
- ¿Qué problemas deberán enfrentar?
- ¿Será una historia triste o alegre?

[Aquí tratamos de recuperar los saberes previos de los alumnos. Les pedimos que formulen hipótesis de prelectura que luego contrastarán con la lectura de la escena y de toda la obra. Es conveniente que el docente indague acerca de las lecturas previas de los alumnos de obras de teatro o de títeres y que capitalice esas experiencias en función del análisis textual].

Ahora lean en silencio el prólogo y la escena

2)

Comenten en forma oral si cumplieron o no sus expectativas: ¿les interesó lo que ocurre?, ¿les pareció creíble el argumento?, ¿les gustaron los personajes?, ¿quién creen que desencadenará el conflicto?

[En el proceso de la lectura, las expectativas y los conocimientos previos del lector tienen un papel muy importante en la construcción del sentido del texto. Algunas de las predicciones que se realizan durante la lectura están relacionadas con la pertenencia a un determinado tipo textual. Probablemente, los alumnos reconozcan el texto propuesto como un texto dramático y sepan que, en principio (aunque después esto no suceda), fue compuesto para ser representado. También es posible que estén familiarizados con la estructura del guión teatral (el texto principal, que contiene el diálogo entre los personajes, y el texto secundario, con las indicaciones para la puesta en escena) al reconocer algunas marcas textuales como la identificación del personaje que habla mediante el nombre y la raya de diálogo, además de los paréntesis en las acotaciones escénicas].

3)

Después, observen la organización del texto y respondan:

¿Qué función cumple el coro en la obra? ¿Y las aclaraciones que aparecen entre paréntesis?, ¿en qué casos se trata de indicaciones relacionadas con los desplazamientos de los personajes y en cuáles hacen referencia a los gestos, la forma de expresarse o los sentimientos de los personajes?

4)

Lo cómico se construye de muchas maneras: por juegos de palabras, gestos, equívocos, malentendidos, desajuste entre el decir y el hacer, etc. ¿Qué les causó gracia de esta escena?, ¿Cómo creen que se construyó esa comicidad?

5)

Imaginen cómo es el lugar donde está ubicada la escena y descríbanlo. Luego, imaginen cómo es el aspecto físico de los personajes y cómo debería ser el vestuario de un actor que los representara y también descríbanlo brevemente en forma oral. Finalmente, comenten en qué medida tuvieron en cuenta para la descripción los datos proporcionados por el texto y cuáles fueron esos datos.

[La lectura de un texto teatral exige ponerse en situación. En efecto, como no existe un narrador que describa o informe sobre los personajes o el ambiente en que transcurre la acción, el lector debe construir con su imaginación el espacio dramático representado en la obra, a partir de indicaciones directas dadas por el autor o de las indicaciones indirectas que se desprenden del diálogo entre los personajes. Así, en la actividad 5 es posible observar qué reconstrucción del espacio escénico han realizado los alumnos en su lectura y enriquecer esa reconstrucción en el intercambio con otros lectores].

6)

Distribuyan los personajes entre ustedes y lean en voz alta el texto, atendiendo a las indicaciones dadas en las acotaciones escénicas, dando expresividad a la lectura e intentando transmitir los diversos sentimientos que experimentan los personajes (enojo, dolor, amor, humor, etc.)

[Pediremos que se turnen distintos alumnos en la lectura expresiva en voz alta. Por otra parte, la lectura en voz alta del texto propuesto permitirá a los alumnos acercarse al carácter de cada personaje y sentirse participantes de la acción. Se sugiere que los alumnos prueben y experimenten diferentes tonos, gestos y modalidades de lectura hasta lograr formas expresivas o enfáticas acordes con la actitud o el estado emocional que manifiesta el personaje].

7)

Comenten con el grupo otras lecturas de textos dramáticos que hayan realizado: ¿cómo se llamaba la obra?, ¿quién era el autor?, ¿sobre qué se trataba? ¿qué personajes intervenían?, ¿les interesó? ¿era una comedia o una tragedia?

[En una etapa de mayor profundización, se podrá avanzar en la caracterización de los géneros canónicos. A partir del análisis y la comparación con otros textos conocidos, se podrán conceptualizar algunas características del texto dramático y establecer también diferencias en relación con otros textos literarios como la poesía o el cuento].

(Una vez que tienen todo el texto leído)

8)

Comenten y respondan: ¿cuál es el conflicto que enfrenta a los personajes?, ¿qué desean Romeo y Julieta? ¿quiénes se oponen?, ¿quiénes los ayudan?, ¿encuentran una solución?

9)

Elijan a Romeo o a Julieta y caracterícenlo: ¿cómo se comporta? ¿qué motiva su accionar?, ¿por qué tiene esa conducta?

10)

Justifiquen la posición de los personajes mencionados a continuación, en primera persona, completando los enunciados.

- Julieta: “Yo tengo derecho a casarme con Romeo porque...”
- Capuleto: “Julieta debe casarse con Paris porque...”
- Fray Lorenzo: “Yo debo ayudar a Romeo y Julieta porque...”

11)

Organicen un debate acerca de estas cuestiones:

- ¿Tiene razón Fray Lorenzo?
- ¿Actúan bien Romeo y Julieta?
- ¿Actúan bien sus padres?

12)

A lo largo de toda la obra y especialmente en la escena del balcón, los diálogos se construyen sobre un conjunto de opuestos: muerte/ vida, boda/funeral, jura/no jures, etc. Imagínense que Romeo no termina de despedirse, reúnanse en pequeños grupos y escriban una posible continuación del diálogo de los amantes en el que siga el juego de opuestos.

En un segundo momento agreguen todas las indicaciones que consideren necesarias para teatralizarlo.

Finalmente, lean y comenten sus producciones: ¿el diálogo que redactaron es representable?, ¿está adecuado al carácter y a las motivaciones de cada personaje?, ¿las acotaciones son claras y suficientes?

A partir de los comentarios, realicen ajustes y correcciones.

13)

La obra trabaja con la relación orden/ caos. Formulen hipótesis acerca de qué genera el caos y cómo se podría recuperar el orden. Relean el acto 5 y compárenlo con las hipótesis que formularon. Además, averigüen datos del autor, de la visión de mundo isabelina y escriban una breve síntesis de la información obtenida.

Actividades para el trabajo con la representación teatral en el aula

Juegos teatrales: Todas las actividades de caldeamiento están adaptadas de Holovatuck, Jorge y Débora Astrosky (2001).

14)

Organizados en pequeños grupos, reacomoden el espacio del aula para transformarlo en una sala de ensayo.

Realicen los siguientes juegos de caldeamiento (el docente coordinador determinará el tiempo de cada actividad):

- Desplazamiento: trasládense de un punto al otro del salón reconociendo el espacio.
- Recorrida: exploren el espacio de diversas maneras: caminar, correr, gatear, reptar, etc.
- Los autos locos: a la orden del coordinador deben inventar y abordar un medio de transporte. Si se chocan o rozan deben descomponer en cámara lenta su

transporte hasta llegar a la posición de acostados. Luego se levantan y componen un transporte diferente.

- El arquetipo: un alumno se desplaza por el espacio e incluye gesticulaciones, sonidos, imitación de personajes. El resto debe seguirlo.
- El autógrafo: con una determinada articulación (por ejemplo: el codo) escriban su firma en el aire. Luego el docente coordinador irá cambiando la articulación (rodilla, tobillo, etc.).
- Exagerada sobreactuación: todos en ronda, el coordinador propone diferentes consignas que todos realizan a la vez. Por ejemplo: llanto de una novia abandonada, desmayo de una primera actriz, disparo al protagonista de una película de acción, carcajada del malo, devorado por dinosaurios, derretido en lava hirviendo, gol que define el campeonato, persecución de un mosquito, etc.

15)

Lean en pequeños grupos los siguientes conflictos, elijan uno e improvísenlo delante de sus compañeros.

- Una pareja joven debe tres meses de alquiler y llega el dueño del departamento.
- Un hombre debe decirle a su esposa que su hermano menor y su madre vivirán por un tiempo en su casa.
- Un adolescente debe informarle a sus padres que desaprobó cuatro materias.

16)

Debatan entre todos: ¿cómo se sintieron?, ¿les gustó hacerlo?, ¿cómo usaron el espacio físico? ¿y lo gestual?

17)

Escriban el texto dramático de la improvisación que realizaron. Incluyan los diálogos y las indicaciones para la puesta en escena (vestuario, movimientos, gestos, sonidos, etc.). Léanlo en voz alta y realicen las correcciones que consideren necesarias.

El espectáculo teatral

[Se sugiere comenzar conversando con los alumnos acerca de sus experiencias como espectadores de obras de teatro. El objetivo que se persigue es que los alumnos conozcan algunos aspectos de la transformación de un texto dramático en texto espectacular y que vivencien la experiencia de ser espectadores de teatro.

Un texto dramático se convierte en “espectáculo” cuando es llevado a escena, es decir, el texto escrito se proyecta en un espacio escénico y se transforma a través del trabajo del director, los actores, los escenógrafos, los musicalizadores, los iluminadores, y otros].

18)

Observen carteleras de espectáculos en diarios y revistas y comenten qué información proporcionan al lector. Luego, lean críticas y reseñas de espectáculos teatrales. Finalmente, elijan una obra que irían a ver y expliquen oralmente por qué la eligieron.

19)

Asistan a algún espectáculo teatral.

Primero, observen el contenido del programa de la obra para obtener pistas acerca de la realización de un espectáculo teatral: ¿quiénes actúan en la obra?, ¿qué función cumple el director?, ¿quiénes trabajaron para realizar la puesta?, ¿de qué se encargaron? Luego, comenten oralmente el espectáculo que vieron a partir de esta guía, por ejemplo:

- ¿qué emociones experimentaron al ver la obra?,
- ¿les pareció interesante el argumento?, ¿por qué?,
- ¿cómo fue la actuación?,
- ¿qué les llamó la atención de la escenografía, el vestuario o la música?
- ¿recomendarían la obra?, ¿por qué?

20)

Elaboren una ficha con los datos de la obra y un comentario personal.

21)

Lean este fragmento extraído de un libro teórico sobre teatro.

“En la representación teatral todo es signo. Una columna de cartón significa que la escena transcurre ante un palacio. La luz del proyector revela un trono, y nos hallamos ya en el interior del palacio. Una corona sobre la cabeza del actor es signo de realeza (...)

Kowzan, Tadeus (1968) “El signo en el teatro. Introducción a la semiología del arte del espectáculo”. En AAVV *El teatro y su crisis actual*”, Caracas Monte Avila. 1968

22)

Expliquen si están de acuerdo o no con la siguiente afirmación. Escriban un texto en el que fundamenten su opinión.

Es lo mismo ser lector que espectador de una obra de teatro.

23)

Consulten la cartelera y elijan una obra de teatro que les interese ver y de la que puedan disponer del guión. Antes de asistir a la representación, lean el texto teatral.

24)

Expliquen cómo se ha transformado el texto teatral en espectáculo. Tengan en cuenta si se han hecho modificaciones en el argumento, los parlamentos de los personajes, la ambientación, qué ha focalizado el director, qué visión de la obra aporta la puesta.

25)

Escriban una reseña crítica de la obra en la que reflejen sus experiencias como lectores y al mismo tiempo espectadores de esa obra. Lean las reseñas que redactaron, hagan comentarios y ajusten sus escritos.

ACTIVIDAD 17

(Para exponer oralmente en el segundo encuentro)

Analice las consignas anteriores (1 a 25) para una clase de 1ºESB y

- a) Complete las tablas que figuran más abajo en las que se detallan las prácticas y aspectos que estas consignas involucran. Utilice tantas tablas como prácticas reconozca.
- b) Detalle qué lineamientos que menciona el diseño curricular o el presente módulo para la enseñanza de las prácticas en los ámbitos de la literatura se han tenido en cuenta.

Ámbito	
Práctica	
Aspectos involucrados	

Unidad 7

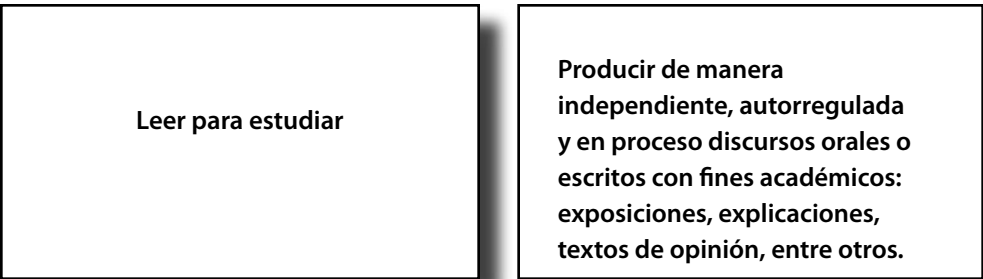
- 7.1. Prácticas del lenguaje en los ámbitos de ESTUDIO. Aprender a estudiar, saber y comunicar los conocimientos.
- 7.2. Buscar información.
- 7.3. Registrar, posicionarse críticamente y organizar la información para construir el conocimiento.
- 7.4. Dar cuenta de los conocimientos construidos.
- 7.5. Análisis y reflexión en torno de una propuesta para una clase para 1º ESB.

7.1. Prácticas del lenguaje en los ámbitos de ESTUDIO. Aprender a estudiar, saber y comunicar los conocimientos

El diseño presenta en este eje los siguientes aspectos de las prácticas del lenguaje.

Uso del lenguaje en los ámbitos DEL ESTUDIO para	APRENDER A ESTUDIAR	Buscar información	buscar información a partir de criterios establecidos por el docente
			leer textos de estudio con acompañamiento del docente y de los pares
		Registrar, posicionarse críticamente y organizar la información para construir el conocimiento	resumir textos informativos con distintos propósitos
			organizar la información proveniente de textos expositivos en cuadros
	SABER Y COMUNICAR LOS CONOCIMIENTOS	Dar cuenta de los conocimientos construidos	exponer formalmente de manera oral los conocimientos adquiridos
			exponer por escrito a partir de consignas dadas por el docente

El diseño resume la enseñanza de estas prácticas en:



En la unidad en la que presentamos la organización de los contenidos hemos visto que los ámbitos del lenguaje se intersectan. De hecho, en los ejemplos de actividades para la clase ha habido consignas de estudio (escribir un informe acerca de qué son los romances,

por ejemplo) en la unidad vinculada con el ámbito literario. Por otro lado, cuando analizamos el tratamiento didáctico de la oralidad, vimos un ejemplo de propuesta para enseñar oralidad secundaria (la entrevista). Algunas de las recomendaciones vistas en aquella unidad serán útiles para otro tipo de oralidad secundaria, como lo es la exposición oral formal de un tema, que veremos en esta unidad.

7.2. Buscar información

Se recomienda que los alumnos tengan un diccionario tradicional como material de consulta permanente (tanto para resolver dudas ortográficas y terminológicas como para incorporar nuevo vocabulario y saberes). Por otro lado, si hubiera un diccionario enciclopédico o enciclopedia temática en la escuela, se sugiere que se busquen los modos para que se encuentre a menudo en el aula.

Es necesario que los alumnos conozcan el concepto de acepción, entrada de enciclopedia, tomo, volumen y sepan qué tipo de información pueden encontrar en los distintos tipos de libros y revistas de consulta y cómo se encuentra organizada.

En este sentido es fundamental que el alumno aprenda a:

- orientarse ante diversos tipos de índices, establecer las partes de un libro y comentar de qué trata cada una,
- anticipar contenidos, el tipo de lector previsto y la finalidad de los distintos libros de consulta de acuerdo con lo que se lee y ve en las tapas, contratapas, prólogos e introducciones,
- conocer el valor organizacional presente en los paratextos (como los encabezados de página),
- distinguir, dado un conjunto de libros de consulta, en cuáles se puede encontrar un tema propuesto por el profesor

Un alumno que haya aprendido lo anterior, podrá delimitar rápidamente el contenido de un libro y resolver con éxito una tarea como la que sigue:

Tomá un libro de los que se encuentran en la biblioteca y dedicá diez minutos a recorrer la obra:

- examiná la tapa y la contratapa;
- echá un vistazo al índice como si fuera un mapa (allí se ofrece, en forma condensada, toda la información que contiene el libro);
- recorré la introducción y el prólogo;
- hojeá el libro (leé algunas líneas al azar, el principio y el final del primero y del último capítulo);

A partir de las informaciones obtenidas de este examen rápido del libro, explicale a un compañero:

- ¿De qué trata el libro?
- ¿Qué partes tiene?
- ¿De qué trata cada parte?
- ¿A qué público apunta?
- ¿Cuál es su objetivo?

También será importante que los alumnos conozcan el funcionamiento de una biblioteca, los requisitos para hacerse socio, los sistemas de búsqueda, los criterios con los que está organizada, si se dedica a un tipo de libros o lectores, el concepto de libro para préstamo y el de libro para sala de lectura, por cuánto tiempo se prestan los libros, si siempre es posible renovarlos y cómo. Del mismo modo, será interesante que conozcan las operaciones para buscar información pertinente en internet (el uso de las comillas; el signo +; los operadores lógicos “y”/”o”; la restricción del campo de búsqueda, por ejemplo, en relación con el idioma, etc.).

7.3. Registrar, posicionarse críticamente y organizar la información para construir el conocimiento

Es fundamental que, frente a un texto, alumnos y docente discutan acerca de qué conviene subrayar y qué tipo de anotaciones será útil realizar al margen para ordenar, jerarquizar y fijar la información del texto. El alumno ya ha analizado índices de distintos libros y las anotaciones al margen son subtítulos que se pueden comparar con los de

un índice (causas o consecuencias de, descripción de, opiniones sobre, definición de, resumen de, ejemplos de, funcionamiento de, etapas de). Por otro lado, como en toda investigación, será necesario confeccionar fichas de lectura, que después seán utilizadas para escribir el texto o exponer el tema. Las fichas pueden tener distintos formatos pero no pueden faltar los siguientes campos:

[Datos bibliográficos]

Apellido y Nombre del autor

Cita completa del texto [fragmento, capítulo o noticia. En todos los casos debe transcribirse el título del libro, diario o revista en el que están incluidos. Será útil aprovechar esta instancia para enseñar las convenciones de la citación bibliográfica que reproducimos a continuación de la ficha].

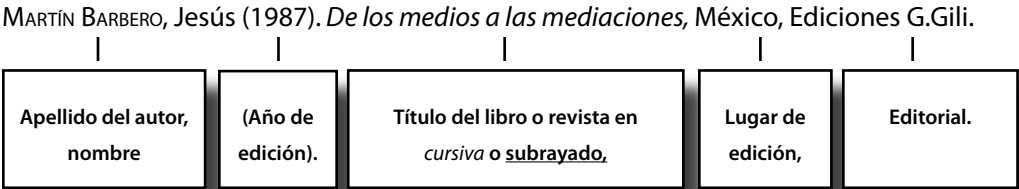
[Resumen del texto]

Tema:

Resumen (como el texto ya fue leído, subrayado y anotado, en la ficha se transcribe la información más importante)

Convenciones para citar la bibliografía

- Los libros, revistas completas se citan así:



- En el caso de artículos o capítulos dentro de libros o revistas debe citarse el título del artículo o capítulo entre comillas, antecediendo al título del libro o revista y consignar al final las páginas. Por ejemplo:

Goic, Cedomil (1982). “La novela hispanoamericana colonial” en *Historia de la literatura hispanoamericana*. Tomo I. Época colonial. Luis Iñigo-Madrigal, (ed.), Madrid, Ediciones Cátedra, pp. 369-406.

El año de edición también puede ubicarse después de la editorial sin paréntesis.

Teniendo en cuenta que estos registros (como las fichas de lectura) muchas veces tienen que ver con la futura exposición (oral o escrita) de un tema, será necesario consultar varias fuentes y confrontarlas. Para cada una se puede aplicar la técnica del subrayado, anotado y fichaje. Es importante no perder de vista quién escribió cada texto y en qué medio fue publicado, etc.

Además de saber fichar, resumir y hacer gráficos, es necesario realizar prácticas relacionadas con el escuchar para saber y así aprender a:

- reconocer las indicaciones que da el expositor para facilitar la actividad de comprensión como anuncios de enumeraciones (“presenta cinco características básicas:...”), repeticiones (“les recuerdo que...”), señalamientos de ideas importantes (“la causa principal es”, “no debemos perder de vista que”), el énfasis con que se pronuncian ciertas frases,
- tomar notas para recordar y reconstruir lo escuchado teniendo en cuenta que conviene escuchar ideas completas y luego volcar lo más importante o integrarlas en una utilizando símbolos y abreviaturas puesto que la escritura es lenta en relación con la velocidad de la oralidad,
- reparar en lo que el expositor muestra en sus láminas o escribe en el pizarrón dado que allí se organizan las informaciones más importantes.

7.4. Dar cuenta de los conocimientos construidos

Al buscar información, registrarla, jerarquizarla, tomar apuntes el alumno ya habrá observado la macroestructura de un texto expositivo-explicativo. En este sentido, cuando se arriba a la instancia de dar cuenta de lo estudiado será interesante que se sistematicen los rasgos comunes (que a su vez aparecerán en las producciones de los alumnos). Por tanto, se espera que el alumno con la ayuda del docente organice su saber acerca de los textos expositivo-explicativos y confirme que:

- un texto de estudio (expositivo-explicativo) es la respuesta a un interrogante o problemática que puede aparecer en forma explícita (por ejemplo cuando el título del texto es una pregunta acerca de las causas de un fenómeno, el significado o aspecto de algo, el procedimiento para realizar algo, etc.) o implícita;
- en la introducción de un texto expositivo a) se enuncia el tema, b) se retoman otros temas anteriores relacionados con el que se va a explicar, c) se resume el estado de la cuestión (es decir, qué es lo que se ha dicho sobre el mismo tema antes), d) se narra o comenta un hecho relacionado con el tema de modo de atraer la atención, e) se explican las razones por las que el texto que se va a exponer es importante;
- en el desarrollo o cuerpo, la parte más importante del texto expositivo, se responde al interrogante o problema utilizando distintos recursos, entre los más comunes se encuentran a) la definición; b) la reformulación (se dice de otra manera algo que ya fue dicho antes; para indicar que se trata de una reformulación se utilizan marcadores tales como: es decir, en síntesis, en otras palabras, en resumen); c) la descripción; d) las citas o paráfrasis de textos de otros (el emisor muestra que transmite un saber conocido por un grupo de especialistas, además será interesante que el alumno arribe a la conclusión de que funcionan para garantizar la verdad de lo expuesto puesto que provienen de una fuente confiable, asimismo el docente guiará la lectura para que el alumno note las convenciones para disponer las citas en el cuerpo del texto⁹; e) palabras técnicas (propias de la disciplina o ciencias con la que se vincula el texto), f) los dibujos, gráficos, esquemas, mapas, fotografías (para ejemplificar o atraer la atención del lector).
- en la conclusión muchas veces nos encontramos con a) una síntesis de las ideas expuestas; b) un punteo de lo que quedó pendiente para un próximo capítulo o la clase siguiente; c) una evaluación de la importancia del tema.

En este sentido, y dado un texto expositivo auténtico, se espera que los alumnos puedan responder consignas como las que siguen:

⁹ Cuando se trata de una cita que no supera los tres renglones, va inserta en el texto con el mismo formato y entre comillas. Por ejemplo: Christophe Charle sostiene que “los intelectuales como grupo y como noción encubren una paradoja histórica desconocida” (2000: 45). Cuando el texto citado supera los tres renglones, se usa formato de cita, con margen izquierdo, con interlineado sencillo, letra normal sin cursiva (el comienzo de la cita no lleva otra sangría). Por ejemplo: Ana María Shua sostiene en el Relato 117 de La sueñera: algunas personas se indignaron porque yo criticaba al maestro ciego de la Biblioteca Nacional (...) Por supuesto que cuando uno critica a Borges, inmediatamente le sacan el argumento ad hominem: “Si uno critica a Borges es porque jamás va a escribir como él”. El argumento ad hominem es la cosa más espantosa, más innoble y más repugnante que puede haber (1984: 23).

- Especificar las razones por las que lo podemos encontrar en un portador determinado (revista de divulgación, enciclopedia, etc.)
- Indicar qué tipo de información aparece en la introducción del texto expositivo.
- Subrayar las definiciones que aparecen y señalar si utilizan la generalización (inclusión del objeto en una clase), el detalle de características específicas, la mención de la finalidad, origen o etimología.
- Reconocer tecnicismos. Decodificar su significado por el cotexto.
- Reconocer y enunciar los subtemas presentes en los párrafos.
- Subrayar las ideas principales.
- Realizar un esquema de contenidos.
- Señalar los marcadores que indican reformulación e indicar qué es lo que se reformula.
- Completar el texto con los recursos que se indican (el docente intercala paréntesis entre los enunciados de un texto con las siguientes consignas: agregar ejemplos, incorporar una reformulación de lo ya dicho en esta oración, definir, describir, buscar una imagen que sirva para ilustrar un tema y redactar su epígrafe, etc.).
- Ampliar la conclusión evaluando la importancia del tema que se expuso.

Veamos algunos ejemplos de lo que acabamos de puntear:

EL REINO ANIMAL

Los animales componen el reino más complejo y con más especies conocidas. Son seres pluricelulares, que se diferencian del resto de los seres vivos en que consiguen los alimentos en forma activa y después los digieren en su interior. Sus células se organizan en tejidos especializados que les permiten desplazarse en busca de alimentos o, cuando son inmóviles o carecen de extremidades, atraerlos hacia sí. Una de las principales características de los animales es que poseen una gran capacidad sensorial y un sistema nervioso complejo. Gracias a estas propiedades pueden responder rápidamente a los estímulos del medio en que viven.

Los animales no son capaces de fabricar sus propios alimentos por lo que se alimentan de otros organismos; este tipo de nutrición se llama heterótrofa. Dependiendo del tipo de alimentación se distinguen diferentes clases de animales. Los carnívoros son los que se alimentan de la carne de otros animales, como los leones y las focas; mientras que los herbívoros comen únicamente vegetales como los castores y los caracoles. Los animales que se alimentan tanto de vegetales como de animales reciben el nombre de omnívoros. En esta categoría se encuentran tanto el oso como los humanos. También hay animales que se alimentan de restos orgánicos muertos y desechos de organismos vivos, es decir, los detritívoros. Muchos gusanos e insectos se nutren de esta forma.

Los primeros animales aparecieron en el mar, pero con el tiempo fueron adaptándose a todos los medios. Actualmente la mayoría de ellos vive en tierra firme. Sólo el 15 % de las especies conocidas son marinas. Los anfibios reparten su tiempo entre el medio acuático y el terrestre, y son muchos los insectos y aves que pasan la mayor parte de su vida en el aire. Otros animales tienen su hábitat bajo tierra. La extraordinaria capacidad de adaptación de algunas especies les permitió desenvolverse incluso en las condiciones más extremas.

Aunque alguna especie se reproduzca asexualmente, la forma característica de procreación animal es la reproducción sexual. En las células animales se produce la meiosis, es decir, el proceso por el que se forman los gametos, o células sexuales, que contienen la mitad de los cromosomas de la especie que se trate. El número de cromosomas se restablece cuando un gameto masculino (espermatozoide) se une con uno femenino (óvulo) en la fecundación. De esta unión resulta la llamada célula cigoto, que se desarrolla hasta dar lugar a un embrión.

Los animales se pueden clasificar de muchas maneras: por la forma de reproducirse y alimentarse, por sus capacidades anatómicas. Una de las clasificaciones principales es la que distingue a los animales que tienen columna vertebral de los que no la tienen. Los vertebrados son aquellos animales que disponen de una columna vertebral en su esqueleto interno, el cual recibe el nombre de endoesqueleto. Por el contrario, los invertebrados, como su nombre lo indica, no cuentan con vértebras.

en A.A.V.V (1990) *Biblioteca del conocimiento Ciencias Naturales Plantas y Animales*, Barcelona, Editorial Sol 90.

1)

Leer el texto. Decidir cuál es el problema a explicar en el primer párrafo. ¿Y en todo el texto?

[Aquí sería el momento propicio para confirmar la hipótesis de que todo texto explicativo responde a un problema en el sentido de obstáculo a resolver y que el problema se dilucida a lo largo del texto].

2)

Explicar a través del cotexto el significado de las siguientes palabras:

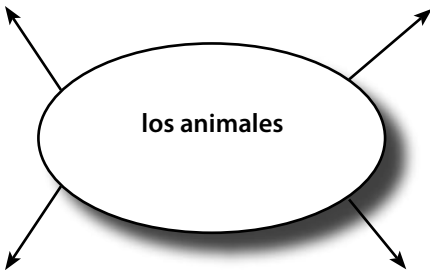
pluricelulares heterótrofa detritívoros

3)

Titular los párrafos 2, 3, 4 y 5 [También podrían pedirse anotaciones al margen]

4)

Ahora, completar el siguiente esquema con los datos aportados por el texto



5)

Marcar en el texto algunos de los siguientes recursos explicativos.

DEFINICIONES REFORMULACIONES EJEMPLOS PALABRAS TÉCNICAS

[Se podría aprovechar para explicar cuáles son los recursos que la lengua ofrece para explicar. Tal vez se pueda trabajar acerca de los distintos tipos de definiciones: descriptiva, de denominación, de equivalencia y funcional. También se encuentra explícita una reformulación en el segundo párrafo].

6)

Retomar el problema enunciado en 1) y responderlo reformulando la información del texto.

Por otro lado, a la hora de producir oralmente (en una clase, por ejemplo) o por escrito un texto explicativo-expositivo se espera que los alumnos:

- planifiquen (redacten una introducción apropiada, indiquen las estrategias que se utilizarán en el desarrollo, piensen los subtemas del texto, enumeren las ideas para la conclusión)
- tengan presente el tipo de destinatario para adaptar el vocabulario, la cantidad de información, la extensión de enunciados y párrafos
- decidan qué elementos gráficos pueden ser utilizados como recursos.
- si la exposición es oral, construyan una ficha o guión de la exposición y luego de la exposición evalúen la utilidad del guión; la adecuada selección de las informaciones y de los soportes gráficos; el manejo del tiempo; el grado de seguimiento del esquema previsto; la utilización de expresiones adecuadas a una exposición formal.

Finalmente, tal y como explica el diseño, la separación de las prácticas de estudio en tres grupos no representa el modo en que deben ser enseñadas:

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.

7.5. Análisis y reflexión en torno de una propuesta para una clase para 1º ESB

Analice las siguientes consignas para una clase de 1º ESB adaptadas de Archanco, Pamela; Finocchio, Ana María y Yujnovsky, Carlos *Enseñar Lengua y literatura Actividades que favorecen el aprendizaje*, Buenos Aires, Lugar, 2003. Luego deberá volcar el resultado de su análisis en una actividad que presentamos a continuación de las consignas, equivalente a las que realizó en la unidad vinculada con los ámbitos de la literatura.

1)

Reunidos en pequeños grupos y con el propósito de preparar una exposición oral, lean sobre un tema de estudio (los mitos griegos, el origen y características del género ciencia ficción¹⁰, etcétera) varios materiales bibliográficos propuestos por el docente o conseguidos en las bibliotecas de la escuela o de la localidad.

2)

Seleccionen de toda la bibliografía leída la información adecuada para preparar

¹⁰ Respecto de los temas a tratar, las autoras del diseño sostienen “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”.

la exposición y ordénenla, de acuerdo con los subtemas que abarque el tema elegido.

3)

Preparen una guía de apoyo para el momento de la exposición del grupo ante los compañeros. La guía puede armarse con las palabras clave correspondientes a los contenidos que se van a desarrollar en cada parte de la exposición (apertura o presentación del tema, desarrollo y cierre).

- **Tema**
- **Apertura.** Palabras clave para presentar el tema.
- **Desarrollo.** Palabras clave para exponer los subtemas comprendidos por el tema: subtema 1, subtema 2, subtema 3.
- **Cierre.** Palabras clave para concluir la exposición.

La guía puede incluir también fragmentos de los textos que quieran leer para ilustrar o ejemplificar algunos de los conceptos explicados. Cada grupo haga copias de la guía para sus integrantes y para entregar al docente en el momento de la exposición.

4)

Preparen material gráfico de apoyo para la exposición: láminas con imágenes, esquemas o cuadros con las ideas más importantes que van a exponer, etcétera.

5)

Distribúyanse la información y ensayen cómo comunicarla en forma oral a partir de la guía de apoyo y de las siguientes indicaciones:

- **usen conectores para anunciar las diferentes partes de la exposición: en primer lugar, en segundo lugar, además, por otra parte, por último, finalmente, etcétera;**
- **empleen el vocabulario específico de la disciplina;**
- **incluyan ejemplos que ilustren los conceptos fundamentales e incorporen**

reformulaciones de conceptos que puedan resultar complejos para el auditorio (introducidas por los siguientes conectores: es decir, en otras palabras, en otros términos, etcétera).

6)

Expongan, por turno, las ideas que prepararon, teniendo en cuenta estas sugerencias:

- Prevean el tiempo que toman las intervenciones de los integrantes, de modo que todos tengan las mismas oportunidades de participación.
- Entreguen una copia de la ficha de apoyo al docente para que pueda evaluar la realización de ese material escrito.
- Al comenzar la exposición, anuncien el tema al que se van a referir y el plan de la exposición. Por ejemplo, indiquen que empezarán definiendo determinados conceptos, que seguirán con la descripción de algunos ejemplos, que al final mostrarán el material gráfico que prepararon, etcétera.
- Durante el desarrollo de la exposición, hablen con claridad usando el léxico correspondiente al tema elegido y a la situación comunicativa; traten de evitar el empleo de muletillas (eh..., este..., entonces, qué sé yo, etcétera); regulen la postura corporal (intenten estar erguidos, mirando a todo el auditorio y no al docente exclusivamente) y los gestos (intenten comunicarse fundamentalmente con palabras y no con movimientos de manos, brazos, torso, etcétera).

Los alumnos que funcionen como auditorio en cada exposición escuchen atentamente a los compañeros y

7)

Tomen notas de la información que consideren relevante en cada una de las exposiciones orales de los grupos de compañeros.

8)

Comparen las notas que tomaron e intenten identificar qué información

registraron y qué estrategias usaron para registrada (copia de oraciones completas, redacción de frases que resumen conceptos, confección de cuadros, empleo de abreviaturas, subrayados, símbolos matemáticos, etcétera).

9)

Compartan con los otros grupos en voz alta las conclusiones a las que hayan llegado respecto de la información anotada y de las estrategias utilizadas y escriban en el pizarrón las estrategias comunes que usaron los diferentes grupos.

10)

Decidan entre todos cuáles de las estrategias resultaron más útiles para tomar notas.

11)

Acuerden, por último, un código común con todos los elementos lingüísticos y no lingüísticos que los ayuden a tomar notas de las exposiciones orales que sigan realizando. Pueden incluir en el código:

abreviaturas: como pág. (página), ppio. (principio), e/ (entre), ccc. (características), go (género), c/u (cada uno), gral. (general), q' (que), ej. (ejemplo), símbolos lógico-matemáticos: + (más), - (menos), < (mayor), > (menor), = (igual), ≠ (desigual o distinto), ↔ (opuesto), ≅ (similar), ∈ (pertenece), ∃ (existe), etc.(etcétera) y otros signos: --->. flechas, { } llaves, [] corchetes, () paréntesis.

A propósito de estas consignas, los autores Archanco, Finocchio y Yujnovsky (2003) brindan las siguientes orientaciones didácticas

Antes de solicitar a los alumnos la planificación de la exposición oral propuesta, es conveniente que el docente prepare una breve exposición con guía de apoyo sobre algún tema recientemente enseñado, como para ofrecer un modelo a partir del cual

los alumnos puedan extraer algunas conclusiones. Conviene orientar esa reflexión a través de preguntas del tipo: ¿cómo creen que fue preparada la exposición?, ¿qué tareas previas a la exposición les parece que se realizaron?, ¿para qué servirá la guía de apoyo empleada durante la exposición?, ¿con qué recursos se consigue la atención del auditorio?, etcétera.

En cuanto a la actividad que desarrollan los alumnos, será necesaria la intervención del docente en algunos momentos. La lectura y la selección de la información proporcionada por la consulta bibliográfica requerirá orientación, ya que probablemente aparecerán en los textos palabras, expresiones o conceptos que los alumnos no alcancen a comprender. La organización de los subtemas también puede resultar una tarea muy exigente para los alumnos porque supone la comprensión de contenidos que leen por primera vez.

Se puede explicar a los alumnos que algunos expositores expertos prefieren escribir completo el texto que van a oralizar (exponer o leer) y otros hacen una guía de apoyo enumerando los conceptos fundamentales que deben recordar. En esta actividad se usará el segundo tipo de guía porque la intención no es que los alumnos lean en voz alta su exposición, sino que desarrollen específicamente habilidades para la exposición oral (sólo podrán leer citas o breves textos que hayan seleccionado a modo de ejemplo). De manera que la ficha de apoyo funcionará como ayuda-memoria o soporte para el momento de la exposición.

Por último, resultará importante asistir a los grupos durante los ensayos de sus exposiciones para que empleen el vocabulario correspondiente, sean precisos en la información, organicen las partes de la exposición y la ejemplificación de los conceptos, manejen la voz, la mirada y la postura corporal, etcétera.

Durante el desarrollo de las exposiciones conviene, por un lado, no interrumpir con excesivos señalamientos para permitir que los alumnos resuelvan en forma autónoma los problemas que se les presenten en esta situación de comunicación con la que no tienen demasiada familiaridad y, por otro, registrar el desempeño de cada grupo anotando los logros y las dificultades con el propósito de compartidos al finalizar la actividad. Se sugiere observar en cada grupo expositor estos aspectos: el conocimiento del tema, la organización de la exposición, el uso del léxico (adecuación del registro, precisión en la selección, inclusión de

muletillas, reiteraciones innecesarias), el manejo de la voz, la mirada y la postura corporal, la preparación de la guía de apoyo, la preparación del material gráfico de apoyo, la captación de la atención del auditorio por parte de los expositores y el funcionamiento del auditorio.

Conviene empezar por propuestas que requieran intervenciones breves y ampliarlas en sucesivas y sistemáticas prácticas durante el año.

En el segundo grupo de propuestas (las de escucha y toma de apuntes) es importante reforzar la motivación de escucha de los alumnos que constituyen el auditorio puesto que se trata de prácticas comunicativas no habituales. Por eso, se sugiere asignar al auditorio alguna tarea extra a la de la escucha, tal como tomar notas a partir de una serie de pautas establecidas.

También se sugiere indicar a los alumnos que, por un lado, escuchen primero el desarrollo completo de un concepto o una idea antes de registrada en las notas y que, por otro, estén atentos a las pistas que estructuran la información en la exposición oral: el anuncio de las estrategias por parte del grupo expositor (el tema que voy a explicar es..., ahora voy a definir..., si comparamos..., se pueden clasificar en...) y los marcadores que ordenan las distintas partes o subtemas de la exposición (en primer lugar, en segundo lugar, por último, etcétera).

Se procura así que los alumnos reflexionen sobre las ventajas y las desventajas que presentan las estrategias usadas para tomar notas. Esto es, que reconozcan cuáles resultan más útiles porque ayudan a recordar los conceptos, porque sintetizan mejor la información, porque facilitan la comprensión del tema, etcétera y cuáles no resultan útiles porque incluyen en forma parcial la información central, porque no se entienden si no se cuenta con el texto fuente.

La construcción de un código común para tomar notas puede servir a los alumnos para completar el código personal que manejen y para poder compartir las notas tomadas con sus compañeros en situaciones de estudio (para preparar una evaluación, por ejemplo).

ACTIVIDAD 18

(Para exponer oralmente en el segundo encuentro)

Analice las consignas 1 a 11 del apartado 7.5 para una clase de 1°ESB y

- a) Complete las tablas que figuran más abajo con el detalle de las prácticas y aspectos que estas consignas involucran. Utilice tantas tablas como prácticas reconozca.
- b) Detalle qué lineamientos que menciona el diseño curricular o el presente módulo para la enseñanza de las prácticas en los ámbitos de estudio se han tenido en cuenta.

Ámbito	
Práctica	
Aspectos involucrados	
	
	

Unidad 8

- 8.1 Prácticas del lenguaje en el ámbito de la FORMACIÓN CIUDADANA. Organización. Vinculación de estas prácticas referidas a la relación con los medios y las instituciones con el concepto de ciudadanía.
- 8.2. Interactuar críticamente con los medios. Análisis y reflexión en torno de propuestas para una clase para 1°.
- 8.3. Interactuar con las instituciones. Análisis y reflexión en torno de una propuesta para una clase para 1°.

8.1 Prácticas del lenguaje en el ámbito de la FORMACIÓN CIUDADANA. Organización. Vinculación de estas prácticas referidas a la relación con los medios y las instituciones con el concepto de ciudadanía

Como anticipamos, las prácticas en este ámbito están organizadas en dos:

- las que tienen que ver con los medios (comentar noticias y temas polémicos, leer críticamente las noticias y crónicas periodísticas, analizar publicidades comerciales y propagandas, las campañas educativas, de prevención en salud, de formación ciudadana) y
- las que tienen que ver con las instituciones (producir cartas formales de circulación dentro del ámbito escolar y con otras instituciones).

ACTIVIDAD 19

(Para exponer oralmente en el segundo encuentro)

Lea atentamente

- los textos del diseño “Interactuar críticamente con los medios” e “Interactuar con las instituciones”
- las orientaciones didácticas presentes en cada una de las tablas en las que se explicitan las prácticas de este ámbito

y explique las vinculaciones de lo que acaba de leer con la formación de la ciudadanía.

8.2. Interactuar críticamente con los medios

En general, el discurso periodístico (salvo las notas editoriales y los artículos de opinión) oculta deliberadamente los índices de la enunciación para conseguir un efecto de objetividad. La noticia periodística suele evitar, por ejemplo, los subjetivismos, esto es, adjetivos, sustantivos, adverbios, verbos que involucran algún juicio por parte de quien los emite. En este sentido es recomendable que los alumnos distingan, por ejemplo, los contrastes de significado en los siguientes pares de enunciados:

- Vive en una pensión.
- Vive en una **pocilga**.
- Fue una noche estrellada.
- Fue una noche **terrible**.
- El presidente manifestó que los periodistas no
- El presidente **acusó** a los periodistas de....

La idea de una interacción crítica con los medios masivos de comunicación supone que el alumno sea consciente de que la neutralidad que ostentan es sólo aparente. Es más, será posible analizar el lugar (y en algunos casos los intereses) desde el que enuncian los distintos periódicos simplemente por la superficie textual que dedican a algunas secciones, noticias; por lo que deciden escribir con la tipografía mayor y lo que dejan para la volanta o el copete; por las elipsis, etc.

Para progresar en esta clase de lectura crítica será importante no desatender los aspectos involucrados con las prácticas de este ámbito, como por ejemplo:

- 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 las funciones informativa y apelativa.
- Comparar los distintos soportes. Analizar los paratextos.
- 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.

En relación con esto se recomienda explorar diarios en clase, familiarizarse con sus paratextos, partes y con cómo organizan la información. La idea es compararlos, ver cuántas páginas dedican a cada sección, analizar a qué secciones corresponden los titulares de la portada en distintos diarios correspondientes a un mismo día, qué fotografías se elige publicar (sobre todo en la portada). Una vez que los alumnos se hayan familiarizado con el estilo periodístico de cada diario (lingüístico, retórico, gráfico) probablemente reconozcan a qué diario pertenece cada uno de los titulares o noticias completas de un corpus o puedan escribir el título, volanta y copete de cuerpos de noticias o crónicas imitando el estilo de algún diario ya explorado.

Practicar el lenguaje en este ámbito supone también leer y reconocer noticias, crónicas y textos de opinión, debatir en clase o en una carta de lectores, reflexionar sobre el esquema textual y producir ese tipo de discursos.

Con respecto al análisis crítico de publicidades comerciales se procurará que el alumno repare en las técnicas de persuasión que utilizan las propagandas de este tipo, es decir, los mecanismos más o menos ocultos destinados a convencer y vender el producto a través de la manipulación del lenguaje (verbal e icónico). Por ejemplo, observe la siguiente tarea:

Asocien los nombres de las siguientes técnicas de persuasión (1 a 7) con el texto que la explica o ejemplifica (A a G). Busquen para una próxima clase ejemplos de publicidades que ilustren cada una.

Técnicas de persuasión

- 1) Uso de tecnicismos
- 2) Asociación de ideas
- 3) Identificación
- 4) Apelación a la marca
- 5) Uso de palabras clave
- 6) “Invención” de la necesidad
- 7) Sorpresa

A) La mayoría de los anuncios nos invitan a relacionar impresiones, sentimientos e imágenes. Una cosa nos puede recordar otra, aunque estos recuerdos suelen ser más imaginarios que reales. Existen símbolos básicos que identificamos directamente con ideas muy inmediatas. Por ejemplo, un paisaje de una isla desierta, con el agua azul y arenas blancas, nos recuerda el paraíso, el descanso, el placer. La Navidad, se relaciona inmediatamente con la familia, la intimidad y la idea de amor y fraternidad.

B) ¿A quién no le llama la atención un producto que tenga “diclorosidenol”, por ejemplo? No sabemos lo que es, pero, si está descripto con ese lenguaje, seguro que nos fascina; cualquier descubrimiento de la inteligencia humana da seguridad al consumidor. Cualquier mensaje presentado de forma racional, cabal y aspecto “científico” tiene una indudable autoridad.

- C) En una sociedad de consumo no todos los productos están al alcance de la mano, pero muchas veces se provoca al consumidor... para que compre cosas innecesarias o superfluas pero que “tiene que tener”, pues todo el mundo lo tiene. Puede quedar en ridículo si no usa tal o cual producto.
- D) Los anuncios tienen que usar recursos que digan algo nuevo, que llamen la atención de cualquier manera: todo es válido. Se valora sobre todo la originalidad, porque la publicidad se consume rápidamente y no se puede aburrir al consumidor. Casi siempre se apela a la retina o al humor.
- E) En la mayoría de los anuncios se presenta el producto con palabras que evocan ciertos sentimientos, asociaciones, actitudes... Suelen ser siempre positivas, directas, sugerentes y casi “mágicas”. Y resumen la identidad del producto de manera clara y contundente. Una palabra también, a veces, vale más que mil imágenes.
- F) Los anuncios están diseñados a la medida de los sujetos. Están dirigidos a los seres humanos: a nuestros deseos, miedos, penas, alegrías y frustraciones. Las imágenes constantemente marcan ese yo que nos gustaría tener o poseer. E inconscientemente nos proyectamos sobre esas personas que sirven de modelos ideales.
- G) Hay productos que son tan cotidianos que han formado parte de nuestro vocabulario de todos los días. Si quiere tomar algo, mucha gente pide directamente un... o una... Muchas veces ni siquiera sabés cuál es el nombre del objeto, sino el de la marca, como pasa en Argentina con los apósitos autoadhesivos para proteger lastimaduras, por ejemplo.

Las publicidades de prevención también necesitan llamar la atención. Para mostrar originalidad y sorprender muchas utilizan el doble sentido: el literal y el metafórico. Esta técnica se utiliza frecuentemente en la publicidad comercial, por ejemplo, el eslogan de un anillo o un esmalte para uñas podría ser “Está en tus manos”.

Producto: anillo o esmalte de uñas
Sentido literal: el anillo es algo que se coloca en un dedo; el esmalte en las uñas
Sentido metafórico: se trata de productos vinculados con el lujo y la belleza que pueden estar a tu alcance si decidís comprarlos.

Los alumnos podrán imaginar productos para eslóganes con doble sentido (“No le des más vueltas, andá al grano”) o al revés, dado un producto, pensar un eslogan de este tipo. La sorpresa se produce por el juego de significados.

Ésta es una de las estrategias utilizada por la Fundación Huésped para prevenir el sida. En el caso de la publicidad institucional que sigue (en www.huesped.org.ar), la originalidad destinada a llamar la atención del lector tiene que ver con los sentidos del enunciado “Me enferma”.



Me enferma la discriminación

Cuando una persona discrimina y piensa que el VIH/SIDA es un problema de otros —trabajadores sexuales, consumidores de drogas u homosexuales, queda más expuesto que nadie.

El que piensa que no le puede pasar se cuida menos y se expone más al riesgo de contraer el VIH.

La ignorancia es uno de los principales factores de riesgo.

Por eso es fundamental contar con información certera y no basarse en prejuicios o mitos. Todos estamos expuestos al VIH/SIDA y la única manera de prevenirlo es siendo concientes de la necesidad del cuidado propio y ajeno.

Si tenés dudas, llamá al 4981 1828.
www.huesped.org.ar

FUNDACIÓN HUESPED
en acción contra el sida

WATT

8.3. Interactuar con las instituciones

Repare en el siguiente registro de clase y consignas:

El docente presenta modelos de cartas formales e informales. Trata de que los alumnos construyan una definición del género, para qué sirve y esbocen una clasificación. Se sistematizan las ideas:

- La carta es un tipo de texto escrito que se utiliza para comunicarnos con otras personas por diferentes motivos: para presentarnos, para informar, para hacer un pedido, para reclamar, etc.
- Según el destinatario, las cartas pueden ser personales, comerciales, oficiales... Si la carta es formal, el tratamiento adecuado es “usted”, y si es informal, la forma de tratamiento correcta es “vos”. Independientemente del destinatario y del objetivo, las cartas deben ser claras y ordenadas.

Los alumnos buscan las regularidades del género y las marcan en dos cartas modelo.

EJEMPLO: CARTA INFORMAL

Cuerpo de la Carta

Lugar y fecha

General Villegas, 31 de diciembre de 2006

Querido Pedro:

Encabezamiento

¿Cómo estás? ¿bien?

Saludo

Espero que las cosas te estén yendo muy bien. La verdad es que hace un montón que no te escribo y mucho más que no tengo noticias tuyas.

Supongo que te extrañará recibir esta carta en papel, después de años que dejé de hacerlo. Lo que pasa es que me entró un virus en la computadora y tuve que formatear el disco, así que perdí todo, tus mensajes y también tu dirección electrónica (por supuesto nunca me preocupé de anotarla en una agenda).

Igual no te preocupes, no es sólo con vos la cosa: me pasó con todos los amigos. Por suerte encontré un cuaderno con las direcciones de las casas de todos, así que me decidí a escribirles con tinta, papel y sobre.

Quería contarte que finalmente ganamos las Olimpíadas Bonaerenses en el rubro "Teatro". Representamos una versión nuestra del Edipo Rey de Sófocles.

La final fue terrible. Los días anteriores se nos enfermó Tiresias (Maxi). Decí que teníamos tanto ensayo encima que Pablo, que nos hacía de apuntador, sin darse cuenta se había aprendido toda la letra y lo pudo reemplazar. ¡No te imaginás cómo festejamos! Los padres y la profe chochos. La directora, que no nos tenía nada de fe, lloraba emocionada por los rincones. Nos felicitó todos los días hasta que terminaron las clases delante de las otras "blancas palomitas".

Ahora es verano y estoy descansando. Me dedico a leer al sol (aunque no lo puedas creer me enganché con Los días del venado de Liliana Bodoc) y jugar con los chicos.

Bueno, por ahora nada más. Espero que me mandes tu dirección electrónica (ya arreglé la compu) y que me cuentes noticias tuyas y de tu familia.

¡Te mando un abrazo fuerte y te deseo un muy feliz año!

Despedida

Gabi

Firma

PD: Mandame una foto reciente, ¡me dijeron que te rapaste y parecés un carpincho!

Posdata

EJEMPLO: CARTA FORMAL EN EL ÁMBITO ESCOLAR

Encabezamiento

Lugar y fecha

General Villegas, 20 de noviembre de 2006

Prof. Juana López
Directora de la ESB Nº2
de General Villegas

Nombre, cargo (puede ir también dirección del destinatario)

Asunto: Solicitud del Salón de actos de la ESB Nº 2 para representar *Edipo Rey* de Sófocles.

Referencia (optativo)

Estimada Prof. Juana López

Saludo

De mi mayor consideración:

Le escribe Gabriel Alonso, alumno de 1º año de la ESB Nº 4 de esta ciudad. Con mis compañeros estamos pensando en representar nuestra versión de la obra *Edipo Rey* de Sófocles con la que acabamos de ganar las Olimpíadas Bonaerenses pero nos encontramos con el problema de que el Salón de Actos de nuestra escuela está en refacción. Como sabemos que la ESB Nº2 que usted dirige cuenta con un escenario amplio y un salón de actos muy cómodo, queríamos saber si nos lo podría prestar (preferentemente un viernes o sábado) para representar la obra para toda la comunidad de Villegas. Nos comprometemos a ir a limpiar al otro día y dejar el salón en condiciones.

Adjunto a la presente el boceto del programa que estamos diseñando con los datos de la profesora, la directora de nuestra escuela y de todos los que participamos en este proyecto y la fotocopia del premio que recibimos.

Sin más, le agradezco su atención al leer la presente.

Reciba un cordial saludo,

Despedida

Gabriel Alonso
alumno de 1º año de la ESB4

Firma

Se arriba a la conclusión de que la **estructura general** de una carta consta de los siguientes elementos:

- Fecha (generalmente acompañada del lugar)
- Encabezamiento (y saludo)
- Cuerpo
- Despedida
- Firma

En una **carta formal** se incluyen además en el *encabezamiento*:

- El nombre del destinatario
- Su dirección
- La referencia (asunto o motivo de la carta, aunque no es obligatorio)
- El membrete, logo y/o numeración de serie (en el caso de ser una carta institucional)

A continuación se presentan los siguientes ejercicios (1 a 3) para responder en conjunto y confirmar la comprensión.

1.

A partir de las siguientes palabras y frases indicá con una cruz a) cuáles corresponden a una carta formal y cuáles a una informal; b) cuáles corresponden al encabezamiento y saludo, cuáles al cuerpo y cuáles a la despedida.

	Formal	Informal	Encab.	Cuerpo	Desped.
▪ 0) Atentamente,	X				X
▪ 1) Muchos besos a todos.					
▪ 2) En relación con...					
▪ 3) Querida Martita:					
▪ 4) Me dirijo a...					
▪ 5) Se despide atentamente,					
▪ 6) Estimado señor o señora:					
▪ 7) Hace tiempo que te quería escribir, pero...					
▪ 8) Le escribo para solicitarle tenga a bien inscribir a mi hijo en...					
▪ 9) Expresándole mi agradecimiento por anticipado, lo saluda atentamente,					
▪ 10) Estimado cliente:					
▪ 11) Te escribo porque...					
▪ 12) Reciba un cordial saludo,					
▪ 13) Un beso.					
▪ 14) Por la presente me dirijo a...					
▪ 15) Espero que estés bien.					
▪ 16) Quedamos a la espera de sus noticias.					
▪ 17) Estoy interesado(a) en...					
▪ 18) Sin más, lo saludo muy atte.,					
▪ 19) Querida amiga:					
▪ 20) ¿Qué tal?					
▪ 21) Me complace ponerme en contacto con...					
▪ 22) Esperando que me contestes pronto, me despido.					
▪ 23) ¿Cómo andás?					
▪ 24) Un fuerte abrazo.					

▪ 25) Distinguido/a Sr./Sra.:					
▪ 26) Hola, Andrés:					
▪ 27) A la espera de una respuesta favorable, lo saludo atentamente,					
▪ 28) Estimado(a) señor (a):					
▪ 29) ¿Cómo estás?					
▪ 30) Me gustaría que me enviara información sobre...					
▪ 31) Saludos a tus papis.					
▪ 32) Un atento saludo,					
▪ 33) Les escribo para comunicarles...					
▪ 34) Querida Juana:					
▪ 35) Le agradecería que nos enviara...					
▪ 36) Con cariño,					
▪ 37) Quedo a su disposición para cualquier información.					
▪ 38) Estimados Señores/Señoras:					
▪ 39) Saludos a...					
▪ 40) Me acordé de vos y...					
▪ 41) Sin otro particular, se despide atentamente,					

2.

Leé este mail que es una respuesta informal a una invitación para una fiesta y completá los espacios en blanco eligiendo la palabra o frase más apropiada de las alternativas que se presentan más abajo:

(1)_____ Moni
(2)_____ por la invitación a tu fiesta del jueves próximo. (3)_____
_____ pero (4)_____. Mi jefe (5)_____
_____ que debo (6)_____ a un curso de capacitación
en Córdoba que dura toda la semana. Como te imaginarás, (7)_____
_____ no poder ir. La verdad es que hubiera sido (8)_____
volver a (9)_____ todos los
(10)_____. (11)_____ cuando vuelva. (12)_____ a
todos.
(13)_____,
María.

- (1) Hola / Estimada

(2) Estoy muy agradecida / Muchísimas gracias

(3) Te pido mil disculpas / Le pido mis más sinceras disculpas

(4) me la voy a tener que perder / no voy a poder participar.

(5) me acaba de informar / justo me avisó

(6) asistir / ir

(7) me da mucha bronca / lamento mucho
- (8) una gran alegría / bárbaro

(9) juntarnos / reunirnos

(10) colegas / de la banda

(11) La llamo / Hablamos

(12) Dale cariños / Dele mis saludos

(13) Atentamente / Besos

3.

Esta es una respuesta mucho más formal cancelando una reunión. Elegí la palabra o frase más apropiada de las alternativas que se presentan más abajo:

(1) _____ Señora Directora:
(2) _____ que no me será posible (3) _____ a la entrevista que (4) _____
para el próximo miércoles. Esto es (5) _____ una sobrecarga de
trabajo que mi comercio debe afrontar temporalmente: se aproxima el día del
niño y no me puedo ausentar del local en ningún momento.
(6) _____ que aún estoy (7) _____ encontrarme con usted para hablar
de mi hijo, y estaría muy agradecido si (8) _____ (9) _____
_____.

Atentamente, Pablo Rodríguez

- | | |
|--------------------------------|---|
| (1) Estimada / Hola | (6) Que quede claro / Me gustaría subrayar |
| (2) Lamento mucho / Me da pena | (7) muy interesado en / con ganas de |
| (3) Asistir / ir | (8) pudiéramos fijar otro momento para la entrevista/ quedamos para otro día. |
| (4) arreglamos / hemos fijado | (9) Le ofrezco mis disculpas de antemano por cualquier inconveniente que pudiera ocasionarle a Ud. este pedido / Bueno, eso es todo |
| (5) por culpa de / debido a | |

Para verificar si lo sistematizado se traspone al uso, se presentan las siguientes consignas.

4.

Escribí una carta (o mail) a un amig@ que no ves hace un año y contale las novedades (reales o inventadas) acerca de tu vida. Preguntale por la de la él/la.

5.

Asumí la identidad de Gabriel Alonso y escribí al Intendente de General Villegas, Mariano Puig, para invitarlo a la representación de *Edipo Rey*.

ACTIVIDAD 20

(Esta es una actividad para resolver de manera escrita en las horas no presenciales del curso. Se entregará al capacitador al final del segundo encuentro. Durante el encuentro, los cursantes podrán comentar esta tarea y poner en diálogo sus apreciaciones)

Redacte una secuencia didáctica en la que se pongan en juego prácticas del lenguaje vinculadas con el tipo de materiales auténticos presentados en esta unidad (diarios, propaganda comercial o de prevención, cartas).

Bibliografía

A lo largo del módulo hemos citado, comentado o resumido la siguiente bibliografía:

- *Diseño Curricular de Prácticas del lenguaje de 1º ESB*, Dirección General de Cultura y Educación, 2006.
- *Marco General para la Educación Secundaria*, Dirección General de Cultura y Educación, 2006.
- Alvarado, Maite y Silvestri, Adriana, Cap. 1: “La escritura y la lectura” en Alvarado, Maite (comp.) *Problemas de la enseñanza de la lengua y la literatura*. Bernal, Universidad Nacional de Quilmes, 2004.
- Archanco, Pamela, et al., *Enseñar lengua y literatura*, Buenos Aires, Lugar, 2003.
- Bajtín, Mijail “El problema de los géneros discursivos” en *Estética de la creación verbal*, México, Siglo XXI, 1982, pp. 248-293.
- Bonvecchio, Mirta, “El protagonismo del alumno en la evaluación de los aprendizajes” en *Novedades educativas* N°176, Agosto de 2005, Buenos Aires, Ediciones Novedades educativas, pp.38-43.
- Borges, Jorge Luis (1926) “Palabrería para versos” en *El tamaño de mi esperanza*, Buenos Aires, Seix Barral [1993].
- Cassany, D., *Describir el escribir*. Barcelona, Paidós Comunicación, 1991.
- Cassany, Daniel; Luna y Sanz, “6.1 Introducción a Las habilidades lingüísticas” y “ 6.2 Comprensión oral” en *Enseñar lengua*, Barcelona, Graó, 1994, pp.83-99 y pp.105-106.
- Colomer Martínez, Teresa, “La adquisición de la competencia literaria” en *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, N° 4, abril de 1995, pp. 8-22.
- Colomer Martínez, Teresa, “¿Qué significa progresar en competencia literaria?” en *Textos en contexto* N°5, Buenos Aires, Revista Lectura y Vida, Asociación Internacional de Lectura, 2002.
- Eagleton, Terry, “Introducción: qué es literatura” en *Una introducción a la teoría literaria*,

Buenos Aires, FCE, 1983, pp.11-28.

- Frangi, María del Carmen y Varela, María del Pilar, ¿*Con la ortografía se nace? o ¿La ortografía se hace?*, Ministerio de Educación de la Nación, Plan Social Educativo, 1998, pp.44-107.
- Holovatuck, Jorge y Débora Astrosky, *Manual de juegos y ejercicios teatrales*, Buenos Aires, Instituto Nacional de Teatro, 2001.
- Hymes, “Communicative competence” en *Sociolinguistics*, Harmondsworth, Penguin, 1971.
- Marín Marta. “Teoría de la lectura y la escritura como proceso”, en *Lingüística y enseñanza de la lengua*, Buenos Aires, Aique, 2004, pp. 265-298.
- McCormick Calkins, Lucy, Capítulo 3: “Cuando la investigación informa la práctica” en *Didáctica de la escritura en la escuela primaria y secundaria*. Buenos Aires, Aique, 2001.
- Reisz, Susana, “La posición de la lírica en la teoría de los géneros literarios” en *Teoría y análisis de texto literario*, Buenos Aires, Hachette, 1989, pp.79-90.
- Reyzábal, María Victoria. Capítulo 2 “La comunicación oral como eficaz agente educativo”; p. 64 y Capítulo 7 “Evaluación de la comunicación oral”, pp. 400-404 en *La comunicación oral y su didáctica*. Madrid, La Muralla, 1997.
- Sarlo, Beatriz, “Lecturas escolares” en *Clarín, Viva*, 13 de marzo de 2005.
- Van Dijk, Teun. Capítulo 7 “Texto e interacción-La conversación”, 7.4, pp.271-274 en *La ciencia del texto*, Barcelona, Paidós, 1983, pp. 271-274.

Bibliografía complementaria

- “Las prácticas de lectura en estado de debate” (2000) Documento del Gabinete Pedagógico Curricular-Lengua, Dirección de EGB.
- Boland, Elisa, “Recomendar libros a los adolescentes y a los jóvenes” en *Imaginaria* N° 73, (www.imaginaria.com.ar), Buenos Aires.
- Eco, Umberto, “Por qué leer alarga la vida” en *Del furor de tener libros*, Ed. Librería Malavesi, Milano, 2001.
- Hermida, Carola; Cañon, Mila y Troglia, María José, “Lectura y escuela Prácticas literarias y selección de textos” en la web.

- Lerner, Delia, “Explicitar los contenidos involucrados en las prácticas” en *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*, México, F.C.E., 2001, pp.95-99.
- Martínez, Tomás Eloy, “Una mirada sobre la literatura argentina. El canon argentino” en Suplemento de Cultura de *La Nación*, 10/11/96 y compilado en Cella, Susana (1997) *Dominios de la literatura*, Buenos Aires, Losada, 1997.
- Palou de Carranza, Elsa, “La integración y la diversificación en la producción lingüística. Elaboración de un proyecto educativo institucional”, en *Lingüística en el aula. De la comprensión a la producción en el aula*, Año 2, N° 2, Publicación anual del Centro de Investigaciones Lingüísticas, Escuela Superior de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba.
- Peris, Ernesto Martín, “Enseñanza de lenguas mediante tareas. Bases del modelo y comentario de una muestra de tarea para el nivel avanzado”, incluido en Cassany, Martín Peris, *Cuando enseñar lengua es un encuentro comunicativo*, Rosario, Fundación Ross, 1999.
- Roldán, Gustavo, “El día de la aventura” en *Imaginaria* N°110 (www.imaginaria.com.ar), Buenos Aires, 3 de septiembre de 2003.
- Salido, Nuria “La gramática comunicativa” (artículo en Internet).
- Soriano, Marc. *La literatura para niños y jóvenes*, Buenos Aires, Colihue, 2001, traducción, adaptación y notas de Graciela Montes.
- Trozzo de Servera, Ester, “El teatro como contenido curricular desde el inicio de la escolaridad formal” (documento en internet <http://teatro.mendoza.edu.ar/ester/>)

AUTORIDADES

PROVINCIA DE BUENOS AIRES

GOBERNADOR

Sr. Daniel Scioli

DIRECTOR GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN

Prof. Mario Oporto

SUBSECRETARIO DE EDUCACIÓN

Lic. Daniel Belinche

DIRECTOR PROVINCIAL DE INSPECCIÓN GENERAL

Prof. Jorge Ameal

DIRECTOR PROVINCIAL DE EDUCACIÓN DE GESTIÓN PRIVADA

Dr. Néstor Ribet

DIRECTORA PROVINCIAL DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

Mg. Claudia Bracchi

DIRECTORA PROVINCIAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR Y CAPACITACIÓN EDUCATIVA

Lic. María Verónica Piovani

DIRECTORA DE CAPACITACIÓN EDUCATIVA

Lic. María Alejandra Paz

Prácticas del Lenguaje

Serie documentos para capacitación semipresencial
Educación Secundaria 1º año (7º ESB)

