Serie documentos para capacitación a distancia
Segundo año de la Educación Secundaria

Introducción al Diseño Curricular

Prácticas del Lenguaje

ES 2

Dirección General de Cultura y Educación
Buenos Aires LA PROVINCIA

Serie documentos para capacitación a distancia
Segundo año de la Educación Secundaria

Introducción al Diseño Curricular

Prácticas del Lenguaje

ES 2

Dirección General de Cultura y Educación
Buenos Aires LA PROVINCIA

Dirección General de Cultura y Educación
Introducción al Diseño Curricular de Prácticas del Lenguaje / coordinado por María Alejandra Paz y Claudia Venturino. - 1ª edición - La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2008.
144 p.; 22x18 cm.
ISBN 978-987-1266-35-7
1. Diseño Curricular 2. Capacitación Docente 3. Lengua I. Paz, María Alejandra, (coord.)
II. Venturino, Claudia, (coord.).
CDD 371.1

Fecha de catalogación: 01/09/2008

2008, Dirección General de Cultura y Educación
Dirección Provincial de Educación Superior y Capacitación Educativa
Calle 12 y 50, Torre 1, piso 9
Provincia de Buenos Aires
ISBN 978-987-1266-35-7
Hecho el depósito que marca la Ley N° 11.723

Introducción al Diseño Curricular
Prácticas del Lenguaje □ □ □ □ □

Programa de capacitación para
Secundaria Básica
Coordinadoras
Lic. Alejandra Paz
Prof. Claudia Venturino

Equipo de Especialistas
Coordinadora General
Ana Principi

Autores
Lic. Alba Aguilera
Prof. Dora Cortón
Lic. Viviana Da Re
Prof. Alba Fede
Lic. Gabriela Fernández
Mag. Patricia Ferreyra
Prof. Marita Gagniere
Prof. Mónica Géniz
Lic. Nilda Gil
Mag. Claudia Giménez
Lic. Marcela Larraquy
Lic. Rosa Lugo
Prof. Alicia Martignoni
Prof. Inés Miseta
Mag. Lidia Olveira
Prof. Noemí Pendzik
Prof. Ana Quidiello
Prof. Marcela Ramírez

Dirección de Producción de Contenidos

Edición: Ricardo González
Diseño: Bibiana Maresca
Cubierta: María Correa
Armado: Eugenia Nelli

Este documento se ajusta a la ortografía aprobada por la Real Academia Española y a las normas de estilo para las publicaciones de la DGCyE.

dir_contenidos@ed.gba.gov.ar

Septiembre de 2008

Índice

Presentación 5
Introducción 7
Unidad 1. Lectura y análisis del Diseño Curricular 15
Consideraciones iniciales 15
El Diseño Curricular y las Prácticas del Lenguaje 16
Organización de los contenidos 17
Descontextualización de las prácticas sociales y recontextualización en el aula de prácticas del lenguaje 23
Unidad 2. Prácticas del lenguaje en el eje de Literatura 31
Seguir un género: Teatro / Género dramático 31
Seguir el género lírico 44
Unidad 3. Prácticas del lenguaje en el eje de Estudio 63
La exposición oral en el aula 64
Criterios para el tratamiento de la gramática en la escuela 70
Análisis de secuencias didácticas 75
Unidad 4. Prácticas del lenguaje en el eje de Formación ciudadana 83
La publicidad: una propuesta para el análisis 83
Propaganda y publicidad 85
Los medios en la escuela 90
Unidad 5. Evaluación de las prácticas del lenguaje 97
Generalidades sobre evaluación 102
Algunos aportes en relación con la autoevaluación 108

Anexo 1. Selección poética 113
Anexo 2. Contenidos lingüístico discursivos 125
Anexo 3. Tabla para organizar la planificación 135
Anexo 4. Bibliografía digitalizada 139
Bibliografía 143

Presentación

La Plata, septiembre de 2008

Estimados directores y docentes:

En 2005, la provincia de Buenos Aires inició un proceso de transformación y creó una nueva escuela secundaria de seis años que se constituye como el 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. La propuesta de capacitación que se inicia persigue 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, mediante la implementación del Diseño Curricular de la nueva Educación Secundaria.

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

Introducción

El módulo que presentamos en esta oportunidad fue diseñado como material de apoyo para la capacitación a distancia destinada a profesores de Prácticas del Lenguaje de la Educación Secundaria (ES) de la provincia de Buenos Aires. En este sentido, los encuentros de capacitación y las propuestas de lectura constituyen un acercamiento al nuevo Diseño Curricular para el segundo año de la ES.

La propuesta de capacitación se propone como un espacio de reflexión sobre los fundamentos teóricos y pedagógicos del nuevo Diseño y como un ámbito de producción en el que se abordarán aspectos relacionados con el diseño y la evaluación de proyectos de enseñanza situados y coherentes con las orientaciones propuestas en el Diseño Curricular.

Ante la reformulación del sistema educativo provincial y la creación de la Educación Secundaria, se abre una instancia para renovar la dimensión curricular y para reflexionar sobre los modos como se efectúan las prácticas de enseñanza en relación con los fines específicos de este nivel, las características peculiares de los estudiantes y los actuales contextos socioculturales.

Objetivos del curso

- Conocer las valoraciones y concepciones involucradas en el nombre de la materia Prácticas del Lenguaje.
- Analizar el Diseño Curricular de segundo año de la Educación Secundaria.
- Comprender la relación entre los propósitos para la Educación Secundaria, los propósitos y las expectativas de Prácticas del Lenguaje para segundo año y los conceptos paradigmáticos que aparecen en el Marco General para la ES.

- Conocer su enfoque, organización, expectativas de logro, alcances generales, orientaciones didácticas y contenidos, a fin de recuperar los lineamientos establecidos y utilizarlos al analizar situaciones de clase o planificar secuencias y proyectos didácticos.
- Analizar consignas, actividades, registros de clase, secuencias didácticas y proyectos, reconociendo qué prácticas y aspectos de los que se contemplan en el Diseño Curricular están involucrados en los mismos.
- Completar y producir consignas, actividades, secuencias y proyectos de clase adecuados al nuevo Diseño.

Contenidos

Unidad 1. Presentación del Diseño

Consideraciones generales. Organización de los contenidos. Descontextualización de las prácticas sociales y recontextualización en el aula de Prácticas del Lenguaje.

Unidad 2. Prácticas del Lenguaje en el eje de Literatura

Una práctica específica de 2º año: seguir un género. La implementación en un proyecto de la práctica: seguir el género teatro. El aprendizaje significativo y la formación de lectores en la práctica seguir el género lírico.

Unidad 3. Prácticas del Lenguaje en el eje de Estudio

Análisis de la implementación de algunos de los contenidos que el nuevo Diseño Curricular propone para el eje de Estudio en 2º año. Criterios para el tratamiento de la gramática en la escuela (análisis de ejemplos en el ámbito de estudio).

Unidad 4. Prácticas del Lenguaje en el eje de Formación ciudadana

Especificidades de 2º año. La lectura de la publicidad. Sistematización de conceptos relacionados con el análisis de la publicidad. Las posibilidades de integración de ejes y prácticas en las actividades del aula. Análisis de una propuesta para el aula.

Unidad 5. La evaluación de las Prácticas del Lenguaje

Criterios. Instrumentos. Su importancia a la hora de mejorar la comprensión y producción de los alumnos.

Modalidad de trabajo

La capacitación se desarrollará mediante la modalidad a distancia, con una carga horaria de 32 horas reloj. Todo el trayecto se distribuirá en 3 encuentros presenciales de 3 horas cada uno, más 23 horas de trabajo no presencial, dedicado a la lectura del material de apoyo y a la realización de las actividades.

Este módulo irá pautando ambas instancias, ya que fue pensado para guiar, orientar y acompañar el proceso de aprendizaje. La siguiente tabla sistematiza la modalidad y las características de los trabajos, las actividades a realizar y los tiempos y plazos de entrega.

Modalidad	Característica	Actividades a realizar	Duración
Trabajo no presencial o autónomo	Lectura, análisis y escritura del análisis.	Unidades 1 a 2 (actividades 1 a 9)	
Encuentro presencial 1	Integración y recapitulación de conceptos.	Debate. Trabajo grupal	3 horas
Trabajo no presencial o autónomo	Lectura, análisis y aplicación.	Unidades 3 a 5 (actividades 10 a 18)	
Encuentro presencial 2	Integración y recapitulación de conceptos.	Debate. Trabajo grupal	3 horas
Trabajo no presencial o autónomo	Lectura, análisis y aplicación.	Preparación del portfolio del curso.	
Encuentro presencial 3	Integración de conceptos.	Entrega del portfolio y evaluación final, escrita, presencial e individual.	3 horas

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. El trabajo en grupos no es obligatorio pero entendemos que puede ser sumamente enriquecedor.

Para realizar un mejor análisis de algunas de las propuestas de clase, le recomendamos la lectura de la obra *Cyrano de Bergerac* (1897) de Edmond Rostand antes del primer encuentro. Este texto se encuentra en el corpus de lecturas sugeridas para los alumnos de la ES.

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 autocapacitación;
- destaque los conceptos que identifique en cada lectura;
- registre los comentarios, cuestionamientos y/o preguntas que le vayan surgiendo a fin de articular el marco teórico con su experiencia profesional;
- anote las certezas, interrogantes o dudas que se le presenten para poder trabajarlas en los encuentros presenciales;
- al cerrar cada actividad permítase reflexionar sobre lo leído y propóngase relacionar los aspectos novedosos con los ya conocidos.

En cada unidad encontrará:

- breves referencias sobre los contenidos de Prácticas del Lenguaje que se abordan en la unidad, que le facilitarán la lectura del Diseño Curricular;
- 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 Prácticas del Lenguaje (segundo año);
  - vincular su práctica docente con los conceptos y concepciones analizadas.

Al final del módulo se incluye una serie de anexos, con diferentes características, que complementa y enriquece los contenidos del Diseño Curricular y las actividades propuestas. Recuerde que si lo necesita puede recurrir a la biblioteca del CIE.

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 compartir 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.

Estos encuentros constituyen espacios para desarrollar contenidos no incluidos en este material, por eso se necesita que cada cursante haya realizado las actividades y lecturas propuestas en las instancias de trabajo autónomo previas al encuentro, ya que son los cursantes, con sus inquietudes, preguntas y comentarios, los que irán enriqueciendo el encuentro junto con el docente, otorgándole así una dinámica particular.

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, por lo que podrá comunicarse con sus encargados cuando necesite información respecto de los días y los horarios de los encuentros presenciales, las fechas de entrega de los trabajos y cuestiones relativas a los materiales de estudio, entre otros aspectos.

Evaluación y acreditación

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

- asistir a los tres encuentros presenciales;
- presentar en los dos primeros encuentros presenciales las actividades propuestas;
- entregar y aprobar un portfolio con una selección de las actividades resueltas y las reflexiones que suscitó el curso;
- aprobar la evaluación final en el tercer encuentro presencial.

La evaluación de proceso consistirá en la elaboración de un portfolio (o portafolio) que el docente entregará al capacitador en el último encuentro antes de realizar la evaluación final. La aprobación de ambos determinará la acreditación del curso.

El mencionado portfolio consistirá en una muestra del recorrido de lectura, escritura e intercambios orales que pudieran surgir en los encuentros presenciales e incluirá una selección de las actividades que se proponen en este módulo.

Al momento de prepararlo el docente deberá:

- reunir una selección de los distintos trabajos y reflexiones realizados durante el curso;
- volver a analizar las reflexiones hechas y las revisiones; releer los textos propuestos;
- revisar o rehacer los trabajos que no hayan logrado el cumplimiento de los objetivos del curso;
- organizar los trabajos y las reflexiones valorándolos como evidencia del logro de esos objetivos.

El portfolio está abierto a la inclusión de otros trabajos y reflexiones que puedan enriquecerlo y mejorar la comprensión de los temas desarrollados en el curso. El capacitador determinará la cantidad mínima de actividades que deberán ser incluidas en el portfolio y el capacitando deberá explicitar, por escrito, por qué seleccionó cada una de las actividades que incluyó y por qué no seleccionó las otras.

Asimismo, en el portfolio se deberán consignar:

- las tareas que resultaron más complejas y los niveles de dificultad que se presentaron durante el proceso;
- los cambios y los logros alcanzados en relación al conocimiento del nuevo Diseño Curricular y su implementación.

En este relevamiento se valorará positivamente:

- el conocimiento y comprensión de lo establecido en el Marco General para la Educación Secundaria en general y para la materia Prácticas del Lenguaje en particular: propósitos, conceptos paradigmáticos, enfoque, organización, expectativas de logro, alcances generales, orientaciones didácticas y contenidos;
- el uso pertinente de citas, pasajes o comentarios del Diseño Curricular y del módulo a la hora de avalar las observaciones, comentarios, aseveraciones o recorridos de aprendizaje del capacitando;

- las reflexiones que enriquezcan y profundicen los temas tratados en el curso;
- los momentos en los que se ilustra alguna observación o apreciación con referencias a la implementación de lo aprendido en el aula;
- la coherencia en la exposición de las ideas.

Unidad 1

Lectura y análisis del Diseño Curricular

Esta unidad plantea la lectura y análisis del Diseño Curricular de modo de conocer las valoraciones y concepciones involucradas en el nombre de la materia Prácticas del lenguaje, algunos aspectos del enfoque, la organización de los contenidos, la relación entre los propósitos para la Educación Secundaria, los propósitos de Prácticas del Lenguaje para la SB, las expectativas de logro en Prácticas del lenguaje para 2º año de la SB y los conceptos paradigmáticos que aparecen en el Marco General para la Educación Secundaria. De esta manera esta unidad persigue que se puedan recuperar rápidamente los lineamientos establecidos y utilizarlos a la hora de seleccionar contenidos, analizar situaciones de clase o planificar secuencias, proyectos y tareas didácticos.

Consideraciones iniciales

- El Diseño Curricular 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". (DGCyE, 2007).
- La denominación de algunas materias coincide, en algunos casos, con la de la disciplina (Matemática, por ejemplo), pero en otros, no. En el caso de Prácticas del Lenguaje, responde al enfoque para su enseñanza (profundizaremos este aspecto a lo largo del presente módulo).
- La estructura interna de cada materia es diferente. 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". (DGCyE, 2007).

- Además del detalle de contenidos, el Diseño Curricular ha profundizado el desarrollo de las orientaciones didácticas; de esta manera, no solo 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.

El Diseño Curricular y las prácticas del lenguaje

Uno de los aspectos que diferencia este Diseño Curricular de los anteriores es, llamativamente, el cambio de nombre de la materia. ¿Por qué hablar de lenguaje y no de lengua?

Ferdinand de Saussure, al definir el objeto de estudio para la ciencia que llamaría Lingüística, realizó un recorte dentro del lenguaje y tomó la lengua como un mero sistema de signos, estático, homogéneo, psíquico y convencional, despojándola de la complejidad y el dominio social que le da su vínculo con el lenguaje. Posteriores transformaciones, siempre desvinculadas del uso, dieron como resultado ordenamientos y descontextualizaciones más acordes con la lógica de la ciencia que con la función de la lengua en la comunicación humana. Con los aportes de la Pragmática y de otras ciencias del lenguaje se volvió al abordaje interdisciplinario, rescatando la dualidad inseparable de lengua y lenguaje, al mismo tiempo objeto de estudio e instrumento de comunicación. De allí el desafío de Prácticas del Lenguaje, que debe estimular a los alumnos al uso eficaz y fluido del lenguaje, a la vez que promueve la reflexión y sistematización de su empleo, teniendo en cuenta que el saber sobre la lengua no es anterior al uso sino posterior al mismo.

Usar el lenguaje pone en juego una actividad comunicativa, cognitiva y reflexiva. Por medio del lenguaje el ser humano participa en la vida social y construye su propia individualidad, de ahí que enseñar el uso del lenguaje no le corresponde solo al docente de esta materia, sino que es un compromiso de todos los docentes y, en sentido amplio, de la sociedad entera, pero con mediación de la escuela.

Organización de los contenidos

El objeto de enseñanza de la materia Prácticas del lenguaje lo constituyen las mismas prácticas, que se transforman así en los contenidos del espacio curricular.

Estas prácticas se agrupan en tres ejes: el de la literatura, el del estudio y el de la formación ciudadana, que suponen tres ámbitos de uso del lenguaje, y que serán los ámbitos de formación del alumno como usuario del lenguaje que se prioricen a lo largo del ciclo básico de la Educación Secundaria.

Los contenidos de Prácticas del Lenguaje para 2º año de la SB apuntan a:

Prácticas del lenguaje a enseñar en el eje de Literatura

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

Prácticas del lenguaje a enseñar en el eje de Estudio

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

Prácticas del lenguaje a enseñar en el eje de Formación Ciudadana

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

Las prácticas del lenguaje se organizan, de esta forma, a lo largo de toda la SB, pero su tratamiento presenta cada año abordajes diferentes que implican una vuelta permanente sobre los alcances de las prácticas del lenguaje correlativas del/los año/s anterior/es en niveles de creciente complejidad y profundización.

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

A propósito de estas especificidades de 2º año presentamos a continuación el cuadro con la gradación de contenidos prevista para el ciclo básico de la Educación Secundaria.

Eje de Literatura	Primero	Segundo	Tercero
Especificidades y criterios de gradualidad del año.	• Acercamiento al estilo de frecuentación de las prácticas de lectura en su dimensión social y personal. • Inicio de un recorrido de lectura acompañado por el docente y otros lectores expertos. • Abordaje de experiencias de escritura como lectores: textos libres y reseñas.	• Inclusión, dentro de las prácticas que se retoman del año anterior, de aspectos destinados a que los alumnos adviertan regularidades. • Mayor autonomía por parte del lector de literatura (por ejemplo, nos referimos a prácticas como seguir un género). • Incorporación de lecturas teóricas, críticas, comentarios, reseñas, etcétera.	• Predominio de la novela y la poesía como géneros a leer. • Acercamiento progresivo a formas menos convencionales de los diversos géneros. • Enseñanza de estrategias de lectura propias de los lectores expertos de literatura, que requieren no solo de lecturas previas, sino de una actitud sistemática, sostenida y autónoma frente al acto de leer. • Abordaje de experiencias de escritura como lectores críticos.
Prácticas propias del año.	• Leer toda clase de textos literarios sugeridos por el docente, el bibliotecario, los compañeros o elegidos por el mismo alumno. • Escribir como lector. • Escribir reseñas.	• Seguir un género. • Leer ensayos y análisis de obras realizados por especialistas.	• Seguir a un autor. • Escribir breves ensayos sobre las obras leídas.
Prácticas que se retoman los tres años.	• Leer un corpus obligatorio en cada año. • Formar parte de situaciones sociales de lectura. • Establecer relaciones con otros lenguajes artísticos.		

Eje de Estudio	Primero	Segundo	Tercero
Especificidades del año.	• Acercamiento al estilo de frecuentación de las prácticas de estudio con acompañamiento del docente y compañeros. • Abordaje de prácticas de estudio específicas: hacer resúmenes, cuadros, etcétera. • Comunicación de los conocimientos a partir de consignas dadas. • Predominio de la exposición.	• Mayor autonomía para buscar información, organizarla y dar cuenta de lo aprendido. • Mayor cantidad de información. • Frecuentación de textos más complejos (por su estructura, su tecnicidad, la familiaridad que los alumnos tienen con ellos, etcétera) • Profundización del trabajo con los textos expositivo-explicativos y aproximación al abordaje sistemático de la explicación.	• Autonomía para buscar información, organizarla y dar cuenta de los aprendizajes construidos: pasaje de *estudiar* a *aprender*. • Empleo de estrategias de lectura específicas para diversos géneros discursivos. • Predominio de los textos argumentativos y explicativos. • Comunicación de los conocimientos en situaciones formales y a través de textos más complejos.

	Primero	Segundo	Tercero
Prácticas propias del año.	• Buscar información a partir de criterios establecidos por el docente. • Leer textos de estudio con el acompañamiento del docente y pares. • Resumir textos informativos. • Organizar esa información de textos expositivos en cuadros. • Exponer oralmente • Exponer por escrito a partir de consignas dadas por el docente.	• Buscar y seleccionar información con criterios acordados con los pares y/o el docente. • Resumir por escrito y con distintos propósitos textos explicativos. • Organizar información procedente de más de un texto en distintos tipos de cuadros. • Organizar la información en fichas. • Exponer y explicar oralmente ante un auditorio desconocido usando recursos gráficos. • Escribir informes para	• Buscar información con criterios propios. • Seleccionar información usando estrategias específicas para cada género discursivo. • Resumir textos argumentativos. • Ampliar textos con información proveniente de otros textos. • Escribir monografías y argumentar una posición por escrito.
Prácticas que se retoman los tres años.	• Buscar información (varían por año los criterios de búsqueda). • Organizar información (varían los modos de organización y cantidad de información). • Comunicar conocimientos (varían los interlocutores y los tipos textuales que se utilizan para comunicar los conocimientos).		

Eje de Formación Ciudadana	Primero	Segundo	Tercero
Especificidades del año.	• Acercamiento al análisis crítico de los medios masivos de comunicación. • Familiarización con el lenguaje formal de las instituciones, comenzando por la escuela.	• En relación con los medios masivos de comunicación, familiarización creciente con el discurso argumentativo a partir del trato asiduo con textos polémicos, y de la lectura y análisis de artículos de opinión. • Incorporación de conceptos y aportes teóricos al análisis de los medios masivos de comunicación. • Desplazamiento de la interacción de los alumnos con la escuela hacia otras instituciones.	• Abordaje de textos más polifónicos que los años anteriores. • Lectura de discursos de orientación polémica. • Interacción argumentativa con las instituciones, a través de los reclamos. • Identificación de información implícita. • Lectura de leyes como textos que dan lugar a la interacción con el Estado.

Prácticas propias del año.	• Comentar noticias y crónicas acerca de temas polémicos, leer críticamente las noticias y crónicas, analizar las campañas educativas, de prevención en salud y de formación ciudadana. Producir textos. • Producir cartas formales de circulación dentro del ámbito escolar o dirigidas a otras instituciones vinculadas con la escuela, leer críticamente los textos instructivos de la escuela (acuerdos de convivencia, reglamentos, etcétera).	• Comentar, analizar y discutir temas polémicos • Leer críticamente las informaciones con opinión que aparecen en los diferentes medios. • Analizar los discursos publicitarios. • Leer y producir cartas formales. • Leer textos instructivos que circulan en otras instituciones.	• Organizar y participar en debates. • Argumentar posiciones por escrito. • Leer y analizar opiniones y debates que tienen lugar en los medios de comunicación. • Producir textos escritos y orales que expresen el reclamo de ciudadanos frente a las instituciones. • Leer críticamente el lenguaje instructivo más complejo: las leyes.
Prácticas que se retoman los tres años.	• Leer y analizar los textos que circulan en los medios masivos de comunicación. • Interactuar discursivamente con las instituciones.		

Estas prácticas fueron pensadas, seleccionadas y organizadas de manera tal que puedan ser lo más fieles posibles a la relación entre lenguaje y sociedad, aun cuando su transformación en contenido de enseñanza necesitó de un proceso de recorte y, también, de condensación de ciertos aspectos.

El orden en que aparecen estos ejes no es lineal ni cronológico sino recursivo, ya que se puede volver a ellos cuantas veces sea necesario. Tampoco supone niveles de jerarquía

para su enseñanza, sino que se espera que el alumno se desempeñe en todos ellos, poniendo en práctica los saberes que involucran en la medida en que constituyen sus aprendizajes lingüístico-pragmáticos.

Este nuevo enfoque de la materia implica también una nueva concepción de la planificación, la secuenciación, el diseño de las actividades, las condiciones didácticas en que se produce el aprendizaje y la evaluación.

Actividad 1

Escribir qué aspectos del Diseño Curricular destacaría (y por qué) si tuviera que realizar una presentación de la materia en una reunión con los padres de sus alumnos de 2º año a comienzos del ciclo lectivo. Esta tarea será materia de reflexión en el primer encuentro. Durante el encuentro o inmediatamente después del mismo, registre el debate que se produzca a propósito de esta actividad, ya que podrá integrar su portfolio del curso.

Descontextualización de las prácticas sociales y recontextualización en el aula de prácticas del lenguaje

Las siguientes son citas consecutivas extraídas del Marco General del nuevo Diseño Curricular o del apartado introductorio de Prácticas del Lenguaje.

1. "La selección de los conocimientos a ser enseñados en este nivel es un recorte de la vastedad de conocimientos, experiencias y saberes que forman parte de la cultura. Atendiendo a la necesidad de contar con un repertorio posible de ser enseñado en la escuela, la propuesta curricular que se presenta se dirige no solo a que los alumnos/as adquieran esos saberes, sino que además puedan reconocerlos como aquellos conocimientos necesarios, pero a la vez precarios, inestables y siempre cambiantes, producto del constante movimiento de la ciencia, las artes y la filosofía, al que tienen el derecho fundamental de acceder como sujetos sociales".
2. "El trabajo sobre las propias prácticas de los sujetos, sus intereses y particularidades como un grupo fundamentalmente heterogéneo en sus historias, sus contextos y convicciones debe ser el centro de acción de la escuela, por lo cual enseñar y aprender los Derechos y Deberes es con-

dición necesaria pero no suficiente para ser ciudadano. En una sociedad compleja signada por la desigualdad, ser ciudadano no es equiparable a la posibilidad de ejercer sus derechos, aunque esto constituye parte fundamental de su construcción. Se es ciudadano aun en las situaciones en las que el ejercicio de los derechos se ve coartado total o parcialmente, y es justamente porque se es ciudadano por lo que se debe ser reconocido como parte integrante de la sociedad. A partir de ello deben considerarse las prácticas culturales de los diversos grupos, entendiendo que el solo reconocimiento de la diversidad y la diferencia no permite avanzar en la interculturalidad; para ello es necesario intervenir y actuar en la conflictividad que implican necesariamente las relaciones sociales".

3. "El trabajo, en este sentido, debe dejar de considerarse objeto privativo de ciertas modalidades de la secundaria y convertirse en un concepto estructurante de la nueva Educación Secundaria provincial para que "trabajar o estudiar" no se transformen en decisiones excluyentes. Los jóvenes y las jóvenes bonaerenses tienen que contar con un tránsito formativo que les permita conocer, problematizar y profundizar los conocimientos para tomar decisiones futuras sobre la continuidad de sus estudios y su inserción en el mundo productivo".

4. "En este Diseño Curricular se parte de concebir el currículum como la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa [...]. Esta definición implica entonces que el currículum es una propuesta histórica, cultural, social y políticamente contextuada y, por lo tanto, producto de un devenir histórico".

5. "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 interpreta al joven como un actor completo, un sujeto pleno, con derechos y con capacidad de ejercer y construir ciudadanía. La ciudadanía se sitúa de este modo como un concepto clave en esta propuesta político-educativa y es entendida como el producto de los vínculos entre las personas, y por lo tanto como conflictiva, ya que las relaciones sociales en comunidad lo son. De este modo se recuperan las prácticas cotidianas como prácticas juveniles, prácticas pedagógicas, escolares y/o institucionales que podrán ser interpeladas desde otros lugares sociales al reconocer las tensiones que llevan implícitas. Una ciudadanía que se construye, se desarrolla y se ejerce tanto dentro como fuera de la escuela: al aprender, al expresarse, al educarse, al organizarse, al vincularse con otros jóvenes y con otras generaciones".

6. "La interculturalidad como concepción y posicionamiento en este Diseño Curricular significa el tratamiento de la diversidad, las visiones de y sobre los otros en los escenarios escolares, los desafíos e implicancias para una pedagogía intercultural, sus límites y potencialidades para la acción escolar [...] La visión de y sobre los otros define los principales objetivos y contenidos de la escuela, define la enseñanza, la interpretación de las causas de las dificultades escolares y sus posibles soluciones. En consecuencia, genera diversas prácticas educativas, según lo que se considere que es la misión o finalidad de la escuela, y por ende, lo que deben hacer los y las docentes, condicionando las ideas sobre por qué aprenden o no aprenden los alumnos/as y que en este caso, cómo solucionarlo".

7. "Concebir la escuela como lugar de inclusión de los alumnos/as como sujetos de diversidad afecta directamente la concepción y producción pedagógico-didáctica. La escuela es uno de los espacios públicos en los que se realizan políticas de reconocimiento [...]. En primer lugar, los sujetos solo pueden intervenir activamente en una relación comunicativa si los otros los reconocen como "portadores" de cultura, de valores, de hábitos y saberes que es necesario confrontar con otro grupo de valores y hábitos como es el que se plantea en la escuela. En ese sentido en la escuela las relaciones comunicativas por excelencia son la de enseñanza y la de aprendizaje".

8. "Solo la convicción del valor social y cultural con que el docente inviste los conocimientos que transmite transforma aquello que muchas veces, desde la perspectiva de los adolescentes y jóvenes, es un sinsentido en un sentido: la presente propuesta curricular se propone enseñar aquello a lo cual no podrían acceder de otra manera. Los y las docentes asumen la tarea de enseñar como un acto intencional, como decisión política y fundamentalmente ética".

9. "El Diseño Curricular de la Secundaria Básica se orienta hacia la búsqueda y la propuesta de soluciones pedagógicas, institucionales y didácticas de la compleja relación de los adolescentes con el aprendizaje, en su pasaje de la infancia a la adolescencia, respecto de la función de nuevos saberes en la búsqueda de su identidad juvenil. En ese marco, atender los problemas de la exclusión y el fracaso es la preocupación central y el objetivo prioritario. Esto implica dar cuenta, tanto en el enfoque de enseñanza como en los contenidos (su selección y enunciación), de aquello que debe suceder, de qué manera se va a utilizar lo que los adolescentes ya saben, aun cuando no sea esperable para un alumno/a que ingresa a 2º año, y del tipo de prácticas de enseñanza y evaluación que vayan en dirección al cumplimiento de la inclusión en una propuesta educativa exigente".

10. "La vinculación entre los contenidos y las orientaciones didácticas se define a partir de conceptualizar que la manera de enunciar los primeros condiciona lo segundo. Es decir, el modo en que se presentan los contenidos da cuenta de cómo deben ser enseñados. De esta manera se ha buscado especificar el trabajo que se espera con cada bloque de contenidos".

11. "Las decisiones que se tomaron para el diseño de cada materia, en cuanto a cada uno de sus componentes, especialmente para los ejes, los núcleos temáticos y los contenidos, se confrontan con el tiempo teórico disponible para la enseñanza que se obtiene de la multiplicación de las horas semanales de cada materia por el total de semanas en nueve meses de clases. Dicha carga horaria total ideal/formal funcionó como otro parámetro de ajuste "cuali-cuantitativo" de la organización curricular de cada materia".

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

• el modo en que se entiende la construcción de saberes de este espacio curricular: la práctica del lenguaje pone en juego acciones comunicativas, donde hacer (es decir, actuar en intercambios comunicativos orales y escritos) presupone una competencia comunicativa (un saber hacer, un poder hacer), pero no la inversa [...].

• El modo en que se concibe el objeto de conocimiento a ser enseñado; confeccionar y llevar adelante propuestas áulicas enmarcadas en las prácticas del lenguaje supone abordarlo de una manera integral, es decir, sin fragmentar el uso en unidades menores (ya sea textuales, oracionales, léxicas) sino preservándolo como objeto".

13. "Entonces, para que dichos aprendizajes se produzcan, desde la enseñanza se tendrán que generar las condiciones para que los alumnos participen activamente en todas estas prácticas [...]:

• la continuidad pedagógica [...]

• la diversidad [...]

• la alternancia metodológica [...]

• la creación de un ambiente de trabajo cooperativo" .

14. "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 solo de esta materia), el acceso a los discursos más vinculados con los ámbitos académicos y la cultura letrada en general. Esto implica fundamentalmente.

• La construcción de un diálogo genuino entre las prácticas sociales y las prácticas escolares.

• La construcción de una didáctica integral de las prácticas del lenguaje dentro de la escuela. Establecer un diálogo genuino entre la cultura escolar y la cultura social significa que la escuela debe apropiarse de aquellos universos discursivos que circulan socialmente y convertirlos en objeto de enseñanza, descontextualizando y recontextualizando los contenidos [...]. Por lo tanto, se llama prácticas del lenguaje a las diferentes formas de relación social que se llevan a cabo por medio, en interacción y a partir del lenguaje. Lo que se enseñará es, pues, el dominio práctico del lenguaje en el marco de las situaciones sociales reales.

15. En el pasaje del uso social del lenguaje al aula este 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 las próximas instancias tanto del uso como de construcción de nuevos conocimientos acerca del mismo".

16. "[...] con un objeto de enseñanza tan heterogéneo y que incluye tantos niveles de complejidad, tantas formas, tantos aspectos y variables como es el lenguaje, es muy difícil decidir qué es lo más sencillo para enseñar y aprender, y qué lo más complejo, porque en el uso todos estos aspectos están integrados. Sin embargo, para transformar en contenido escolar esa infinitud de complejidades que supone la lengua en uso, es necesario llevar a cabo una serie de recortes no ya en función de las disciplinas que constituyen las ciencias del lenguaje (el texto, la oración, la palabra, el fonema, etc.) sino del mismo proceso de enseñanza. Este ha sido un criterio fundamental para la selección, organización y gradación de los contenidos en este Diseño Curricular".

17. "Decidir qué se ha de enseñar en Prácticas del lenguaje y determinar cómo se secuencian los aprendizajes son problemas distintos. Se entiende aquí que la progresión de los aprendizajes está estrechamente vinculada con la profundización y la complejización en el abordaje de una misma práctica a lo largo de la ES en general, y en 2º año en particular, así como la construcción de aprendizajes que le van a permitir al alumno, de manera creciente, abordar otras prácticas cada vez más específicas y de manera cada vez más autónoma. Dicho abordaje supone una vuelta constante sobre los alcances de las prácticas del lenguaje correlativas del/los año/s anterior/es en niveles crecientes de complejidad. Los contenidos constituyen un todo, por lo tanto es preciso evitar abordarlos como temáticas secuenciadas y en cambio enseñarlos como enfoques globales. Los distintos aspectos lingüísticos se enfocan como problemas discursivos que necesitan ser resueltos para desenvolverse eficazmente en situación".

18. "Entre otras decisiones curriculares, se ha privilegiado el ingreso a la escuela de aquellas prácticas menos familiares para los alumnos/as, o aquellas con las que no tendrían contacto naturalmente en el mundo social. Se busca pues, formar a los alumnos en aquellas prácticas que les permitirán llevar a cabo interacciones comunicativas precisas pertenecientes a los tres ámbitos seleccionados (el literario, el del estudio y el de la formación ciudadana)".

Actividad 2

Leer atentamente todas las citas y elegir una de las siguientes opciones:

• Seleccionar un corpus de citas y comentarlas, ampliarlas de acuerdo con la propia experiencia como alumno o como docente de secundaria.

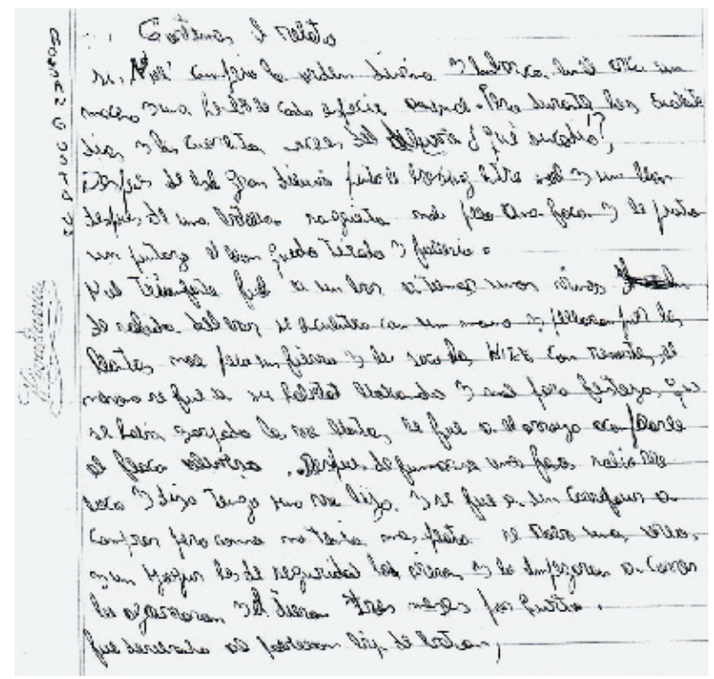
• Releer las citas correspondientes a la relación entre las prácticas sociales y las prácticas del lenguaje (citas 14, 15 y 18) y confeccionar dos listas: la primera debe enumerar prácticas sociales habituales en la realidad de jóvenes de 2º año en general; la segunda, debe mencionar prácticas sociales que satisfagan el perfil de estudiante que propone el Diseño Curricular (ciudadanía, sujeto de derecho, interculturalidad). Puede haber intersecciones entre las dos listas. Proponer un listado lo más exhaustivo posible de prácticas del lenguaje que se relacionen con las prácticas sociales anotadas.

Estudio de un caso

En una comunidad estudiantil con problemas sociales la docente de 2º año está trabajando el texto mítico. Ha familiarizado a los estudiantes con textos modélicos mediante distintas actividades de lectura que han abordado mitos de distintas culturas e incluso el relato bíblico. Decide intentar la escritura a partir de la lectura puesto que uno de los aspectos involucrados de una de las prácticas del lenguaje a enseñar, "Seguir un género", es "explorar a través de la escritura creativa las posibilidades del género y su transgresión" (DGCyE, 2007, 344). En este sentido, les propone a los chicos continuar el comienzo de la *falsificación* de Marco Denevi "Los animales en el arca".

La docente recoge las producciones al final de la clase y cuando comienza con el trabajo de corrección encuentra que uno de los estudiantes –que hasta esa altura del año no había escrito absolutamente nada, ni siquiera lo que la docente pedía que copiaran en la carpeta– ha decidido trabajar esta vez. Sin embargo, el texto resultó muy particular (se ofrece a continuación el texto de Denevi y, posteriormente, el del estudiante escaneado y su transcripción):

"Sí, Noé cumplió la orden divina y embarcó en el arca un macho y una hembra de cada especie animal. Pero durante los cuarenta días y las cuarenta noches del diluvio ¿qué sucedió? Las bestias ¿resistieron las tentaciones de la convivencia y del encierro forzoso? Los animales salvajes, las fieras de los bosques y de los desiertos ¿se sometieron a las reglas de la urbanidad? La compañía, dentro del mismo barco, de las eternas víctimas y de los eternos victimarios ¿no desataría ningún crimen? Estoy viendo al león, al oso y a la víbora mandar al otro mundo, de un zarpazo o de una mordedura, a un pobre animalito indefenso. ¿Y quiénes serían los más indefensos sino los más hermosos? Porque los hermosos no tienen la protección de su belleza. ¿De qué les serviría la belleza en un navío colmado de pasajeros de todas clases, todos asustados y malhumorados, muchos de ellos asesinos profesionales, individuos de mal carácter y sujetos de avería? Sólo se salvarían los de piel más dura, los de carne menos apetecible, los erizados de púas, de cuernos, de garras y de picos, los que alojan el veneno, los que se ocultan en la sombra, los más feos y los más fuertes. Cuando al cabo del diluvio, Noé descendió a tierra, repobló el mundo con los sobrevivientes. Pero las criaturas más hermosas, las más débiles, los puros lujos con que Dios, en la embriaguez de la Creación, había adornado el planeta, aquellas criaturas al lado de las cuales el pavorreal y la gacela son horribles mamarrachos y la liebre una fiera sanguinaria, ay, aquellas criaturas no descendieron del arca de Noé". (Denevi, Marco, "Los animales en el arca", en *Falsificaciones*. Buenos Aires, Corregidor, 1999).



"Continuar el relato
Sí, Noé cumplió la orden divina y embarcó en el arca un macho y una hembra de cada especie animal. Pero durante los cuarenta días y las cuarenta noches del diluvio ¿qué sucedió? ,
Despues de ese gran diluvio pinto le boxing entre noe y un leon después de una batallas sangrienta noe pelo una faca y le planto un puntazo el leon quedo tirado y fallesio.
Noe triunfante fue a un bar a tomar unos vinos (--------) de salida del bar se encuentra con un mono y pelearon por las llantas noe pelo un fierro y le saco las NIKE con resortes, el mono se fue a su habitat llorando y noe para festejar que se habia zarpado las rre llantas se fue a el arroyo acomprarle al flaco olivera. Despues de fumarse unos fasos salio rre loco y dijo tengo una rre lija y se fue a un Carrefour a comprar pero como no tenia mas plata se robo unas oreos y un yogur los de seguridad los vieron y lo empezaron a correr lo agarraron y el dieron tres meses por hurto.
fue deribado al pabellón bip de batan,"

Actividad 3

Repare en las citas leídas anteriormente (entre ellas, por ejemplo, la Nº 6) y diseñe una intervención didáctica (que deberá entregar al capacitador en el primer encuentro) para llevar a cabo, hipotéticamente, en la clase en la que se están ensayando los borradores como el que transcribimos más arriba y, eventualmente, en las clases que siguen. Se puede señalar también qué tipo de intervenciones no se corresponden con el Marco General o el enfoque de la materia Prácticas del lenguaje. Esta tarea será materia de reflexión en el primer encuentro. Durante el encuentro o inmediatamente después del mismo, registre el debate que se produzca a propósito de esta actividad pues podrá integrar su portfolio del curso.

Actividad 4

Lea los propósitos generales de la SB, los propósitos para la enseñanza de las prácticas del lenguaje para la SB y las expectativas de logro para 2º año.
Elabore un texto que dé cuenta de:
- la importancia de los propósitos en relación con la demanda de la sociedad actual;
- la relación entre las expectativas y propósitos de la materia, y los propósitos de la SB.

Esta tarea será entregada al capacitador en el primer encuentro.

Unidad 2

Prácticas del lenguaje en el eje de Literatura

La práctica del lenguaje "seguir un género" es específica de 2º año. En esta unidad se analizarán proyectos y secuencias vinculados con esta práctica, que se ejemplificará con dos géneros (dramático y lírico). Los objetivos de esta unidad en relación con el teatro/género dramático son: analizar propuestas de trabajo áulico sobre el género dramático como parte de las prácticas del lenguaje en el eje de Literatura, en el marco del Diseño Curricular, reformular el concepto de teatro como contenido didáctico y reflexionar acerca del trabajo integrado sobre prácticas de los diversos ejes. Los objetivos de esta unidad en relación con el género lírico son: promover la reflexión sobre la propia práctica docente, desde la perspectiva del Diseño Curricular, a efectos de elaborar nuevas formas de abordaje de la enseñanza de la poesía atendiendo al propósito de "formación de lectores literarios que puedan profundizar y diversificar gradualmente sus recorridos de lectura, explorar las potencialidades del lenguaje estético para la creación de mundos posibles",[4] reflexionar acerca de la relación entre poesía, oralidad y subjetividad y analizar secuencias didácticas para alumnos de 2° año de la SB a la luz del Diseño Curricular.

Seguir un género: Teatro / Género dramático

Le proponemos que reflexione acerca de las diferencias entre teatro y género dramático y los modos de abordaje que se proponen en la escuela. Luego de esta reflexión, lo invitamos a que lea el proyecto áulico en el marco del nuevo Diseño Curricular de 2º año de ES, que presentamos a continuación, en el que encontrará aspectos para completar y una secuencia de actividades vinculadas al mismo.

[4] Ver el apartado del Diseño Curricular "Propósitos de Prácticas del lenguaje para la ES".

Análisis de un proyecto áulico: "Del aula al teatro, del teatro al aula"

Fundamentación:

La nueva secundaria apunta en sus lineamientos curriculares a promover en los alumnos aprendizajes que les permitan interactuar como usuarios competentes del lenguaje en situaciones diversas, en el marco de una formación integral como ciudadanos.

Entendiendo que la formación integral de los jóvenes requiere la apertura a diversos lenguajes y formas de expresión, así como el desarrollo de competencias culturales en sentido amplio, proponemos el trabajo con el teatro como medio privilegiado para fortalecer saberes de distinto tipo.

El teatro, entendido como fenómeno complejo en el que se da la interacción de diversos lenguajes, propone, en su dimensión de espectáculo, la posibilidad de interpretar y categorizar signos de diversa índole, no solo verbales. La puesta en escena ofrece en este sentido a los alumnos la posibilidad de leer en un sentido diferente de aquel que implica la interpretación de la palabra escrita. La experiencia de ser espectadores, como punto de partida del presente proyecto, por otra parte, promueve ese fenómeno de encuentro sin mediación que es parte indisociable del acontecimiento teatral.

Asimismo, la indagación posterior acerca del género dramático y la posibilidad de armar un corpus de obras y autores de textos dramáticos permitirá el trabajo sobre contenidos vinculados a la lectura de textos literarios, dando la pauta de que el teatro también puede leerse como literatura, aunque la excede ampliamente. Estas lecturas serán la guía para la elección de una obra y/o confección de un guión que será representado como culminación del proyecto. Representar, como cierre de las actividades, implica poner en juego lo aprendido y, además, instalar un espacio de trabajo cooperativo con una finalidad común, favoreciendo el estímulo de la percepción estética, el desarrollo del pensamiento creativo, la autoexpresión (a través del cuerpo, la voz, el gesto), la toma conjunta de decisiones a partir del debate y el acuerdo, la autoestima y la seguridad personal frente al descubrimiento de las propias habilidades y posibilidades.

.....
.....
.....
.....
.....
.....

Destinatarios: Alumnos de 2º año de la SB

Objetivos: Que los alumnos logren:

- Integrar y compartir experiencias teatrales.
- Ser espectadores críticos de espectáculos teatrales a partir de la interpretación de sus diversos componentes.
- Producir metatextos y paratextos a partir de los espectáculos vistos (comentarios, reseñas, afiches, etcétera).
- Leer y analizar obras dramáticas según su especificidad genérica.
- Producir textos de opinión sobre diversos aspectos de las obras trabajadas.
- Autogestionar la representación de un texto dramático a partir del trabajo participativo y cooperativo.

Contenidos:

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Actividades:

- Asistencia a espectáculos teatrales.
- Visita guiada al teatro.
- Análisis de las obras vistas.
- Realización de debates vinculados a temáticas propuestas por las obras.
- Reflexión sobre el teatro como fenómeno estético y socio-cultural.
- Sistematización y análisis de las puestas en escena, a partir del trabajo sobre los distintos códigos.
- Construcción y confrontación de interpretaciones.
- Lectura y análisis de textos dramáticos.
- Caracterización de los elementos propios del género.
- Reflexión acerca de la relación entre texto dramático y representación.
- Producción de reseñas, comentarios, afiches y resúmenes argumentales.

- Entrevistas a grupos teatrales.
- Representación de una obra teatral.
  - Elección/creación colectiva del texto.
  - Distribución de roles.
  - Confección de elementos de escenografía, utilería y vestuario.
  - Gestión de ensayos semanales.
  - Producción del diario de ensayos.
  - Confección de afiches y programas de mano.
  - Producción de cartas de invitación, solicitudes, pedidos de autorización, etcétera.

Tiempo:

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Evaluación:

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Actividad 5

Complete los aspectos no formulados del proyecto "Del aula al teatro, del teatro al aula" a partir de las consignas a, b, c, d y e que presentamos a continuación.

a. Tomando los elementos que considere adecuados de las siguientes formulaciones teóricas, complete la fundamentación:

"El primer paso para acercarse al teatro es aprender a leer teatro. Leer teatro no es exactamente lo mismo que leer una novela: hay que acostumbrar al lector a una serie de convenciones y de vocabulario específico. La lectura de un texto dramático requiere adquirir un cierto dominio de su estructura formal y, a la vez, del argot del género [...].
Si aprender a leer teatro es el punto de partida, enseñar a mirar teatro es el punto central de la formación del espectador. Aprender a mirar es tomar conciencia de la transformación de un texto en un espectáculo y saber observar los elementos que conforman la puesta en escena". (Civera, Díaz-Plaja, Palou, 2007, 139-140).

"El teatro se manifiesta como una estructura-matriz de acontecimiento en la cultura viviente [...].
El teatro es vivido, en principio, como algo que sucede en el ámbito de la cultura viviente. Ese es su primer rasgo de recurrencia: lo teatral sucede. Es un conjunto de hechos, es praxis, acción humana, trabajo humano[...] en las coordenadas espacio-temporales de la vida cotidiana [...]. El teatro acontece en el espacio y el tiempo de la realidad inmediata, participa de rutinas que constituyen nuestro régimen de experiencia cotidiano en este nuestro mundo común compartido [...].
Si el teatro es cultura viviente, es necesario distinguir teatro en acto y teatro en potencia. El teatro existe en potencia como literatura. La literatura es virtualidad de acontecimiento teatral o teatralidad en potencia, no es cultura viviente…" (Dubatti, 2007, 31-32 y 37).

"En Teatro nos vamos a encontrar con grupos de alumnos en muy diferentes condiciones con respecto al manejo de conocimientos previos y con expectativas muy dispares, ya sea por la influencia de su entorno cultural o porque han tenido, durante los años anteriores, oportunidades muy distintas en cuanto a aprendizajes artísticos.
La diversidad no es en sí misma un problema, sino más bien una oportunidad riquísima de crecimiento. Pero esto no implica que no sea una variable de incidencia importante que debe ser tenida en cuenta a la hora de construir una propuesta didáctica para un grupo de alumnos determinado.
Hay contenidos que son específicos de cada disciplina y otros con los que el Teatro se involucra tangencialmente. Es fundamental, al organizar un plan de trabajo, diferenciar con claridad entre lo prescripto y lo posible y entre las decisiones curriculares y las decisiones didácticas. Veamos un ejemplo: entre los contenidos específicos de Teatro no aparecen "dinámica grupal", "lenguaje metafórico" o "lectura expresiva", sin embargo, ningún buen profesor de Teatro puede negar que estos saberes se ponen en juego en sus clases. El currículum vigente es un "mapamundi" en el que todos pueden hallar algún camino. La planificación del profesor, en cambio, es su hoja de ruta personal. Él va a decidir por dónde ir, cuánto camino recorrer, y de qué modo hacerlo". (Trozzo y Sanpedro, 2004, 54-55).

"[El teatro] arte fascinante por exigir una participación cuyo sentido y función no del todo claros nos toca analizar; participación física y psíquica del comediante, participación física y psíquica del espectador (cuyo carácter activo hemos de ver). Por mostrar –mejor que cualquier otro arte– de qué modo el psiquismo individual se enriquece con la relación colectiva, el teatro se nos presenta como un arte privilegiado de una importancia capital. El espectador no está nunca solo; su mirada abarca el espectáculo y a los otros espectadores, siendo a su vez, y por ello mismo, blanco de las miradas de los demás. El teatro, psicodrama revelador de las relaciones sociales, maneja estos hilos paradójicos". (Ubersfeld, 1998, 13).

b. ¿Qué conceptos y orientaciones previstas en el Marco General del Diseño Curricular se vinculan con las propuestas de este proyecto? Escriba su respuesta a partir de la relectura del mencionado Marco.

c. Teniendo en cuenta la fundamentación, objetivos y actividades:
• ¿Qué contenidos y aspectos seleccionaría para el desarrollo del proyecto?
• ¿Cómo integraría prácticas vinculadas al trabajo con gramática y normativa? Ejemplifique.

d. Relea en el Diseño Curricular el apartado "El uso del tiempo didáctico en la enseñanza de las prácticas del lenguaje". A partir de la lectura:
• Proponga un presupuesto de tiempo para trabajar sobre el proyecto
• Fundamente las decisiones didácticas tomadas en este sentido, explicitando:
  – ¿Cuáles son los saberes previos de los que partiría?
  – En función de estos, ¿qué previsiones de flexibilización de ese tiempo didáctico debería hacer?

e. Teniendo en cuenta lo explicitado en el Diseño Curricular sobre evaluación, explique cuáles serían sus criterios para evaluar cada una de las etapas del proyecto:
1º- Análisis de espectáculos
2º- Lectura y análisis de textos dramáticos
3º- Gestión de la representación teatral

El proyecto formulado parte de la premisa de que hay una diferencia sustancial entre teatro y género dramático. El primer concepto hace referencia a un fenómeno complejo que se ubica en el ámbito del acontecimiento y como parte de la cultura viviente. El segundo pertenece al ámbito de la literatura y puede convertirse en acontecimiento dada su virtualidad teatral, pero no es, en sí mismo, teatro. Por otra parte, también es necesario ampliar el concepto escolar de texto dramático: este no es necesariamente anterior a la puesta en escena. Puede ser simultáneo (por ejemplo, en la improvisación el texto se construye durante la representación, sin que haya en forma obligada una escritura posterior), en la creación colectiva (que parte de la improvisación) el texto se registra con posterioridad a la experimentación escénica.

Hay un presupuesto básico en esta propuesta: para trabajar teatro hay que ver teatro, más que a la inversa. Por eso el proyecto plantea comenzar por generar la experiencia de expectación, luego analizarla y, en una segunda instancia, considerar el teatro como literatura a través de la lectura y el análisis de los textos dramáticos para, finalmente, incursionar en la representación. Es necesario aclarar que no se trata de planteos excluyentes sino complementarios, que no hay una forma correcta y otra no. Pero sí es importante subrayar que la mejor herramienta para leer obras dramáticas es haber atravesado (en la mayor cantidad de ocasiones posible) la situación de espectador.

Actividad 6

Lea la siguiente secuencia didáctica, pensada como un posible desarrollo de la segunda parte del proyecto, y responda por escrito las siguientes preguntas:
1. ¿Qué contenidos y aspectos vinculados al proyecto se trabajan en esta propuesta?
2. Teniendo en cuenta el concepto de gradación de las prácticas: ¿en qué aspectos los contenidos trabajados en esta secuencia implican una profundización con respecto a los contenidos de primer año?
3. ¿Qué orientaciones didácticas de las formuladas en el Diseño Curricular están implicadas en la secuencia presentada?
4. ¿Qué intervenciones didácticas considera que debería hacer para trabajar con esta propuesta?
5. ¿De qué modo contribuiría la secuencia presentada para:
   • el cumplimiento de las expectativas de logro?
   • el trabajo interrelacionado sobre los tres ejes?

Esta tarea será materia de reflexión en el primer encuentro. Durante el encuentro o inmediatamente después del mismo registre el debate que se produzca a propósito de esta actividad pues podrá integrar su portfolio del curso.

Análisis de una secuencia didáctica: "Cyrano, soldado y poeta"

En su *Viaje a la luna*, Cyrano de Bergerac describe de este modo el paisaje lunar. Lea con atención y complete las consignas:

"Tan pronto como me levanté y vi el más grande de los cuatro ríos que forman un lago al reunirse, el espíritu o el alma invisible de los simples que se exhalan sobre esta comarca vino a dar contento a mi olfato, y me apercibí de que los guijarros no eran duros ni toscos, sino que parecían tener la solicitud de ablandarse cuando por encima de ellos se caminaba. Vi después una estrella de cinco puntas de las cuales nacían unos árboles que por su altura enorme parecían levantar hasta el Cielo la meseta de una alta montaña. Y pasando mis ojos por ellos desde la raíz hasta el vértice de su copa y precipitándolos luego desde lo más alto hasta la raíz, dudaba si la tierra era la que lo soportaba, o si eran ellos los que llevaban la tierra colgada de sus raíces; su frente soberbiamente erguida parecía también plegarse como obligada por fuerza sobre la pesadez de los globos celestes, cuya carga parecía que gimiendo soportaban; sus brazos tendidos hacia el Cielo acreditaban abrazándolo pedir a los astros la benignidad íntimamente pura de sus influencias y recibirlos cuando todavía no perdieron su inocencia en el lecho de los elementos. Por doquiera las flores aquí, sin los cuidados de otro jardinero que la libre Naturaleza, con tan dulce aliento respiran, que aun siendo salvajes despiertan y halagan el sentido [...] aquí la Primavera ordena todas las estaciones; aquí no crece planta venenosa sin que luego perezca en castigo a la traición que hizo al prado; aquí los riachuelos suavemente murmurando cuentan a los guijarros el viaje de su cristal; aquí mil pequeñas gargantas de pluma hacen sonoro el bosque con el ruido de sus melodiosos cantos [...]. Muchas veces se creería que esta pradera es un Océano, porque, como el mar, no ofrece a la vista límite; de manera que mis ojos, asombrados de haberla recorrido hasta tan lejos sin descubrir su límite, condujeron hacia él mi entendimiento; y con este, pensando si aquel límite sería la extremidad del mundo, quería persuadirse de que tan encantadores sitios acaso habían obligado al Cielo a unirse con la Tierra. En medio de un tapiz tan vasto y tan risueño corre a borbotones la plata de una rústica fuente, que corona sus bordes con un césped esmaltado de francesillas y de otras cien humildes flores [...]. Los animales que hasta su borde venían para satisfacer la sed, más razonables que los de nuestro mundo, mostraban quedarse suspensos al contemplar la luz de pleno día en el horizonte, mientras veía el Sol en las antípodas, y no osaban inclinarse hacia su borde temerosos de anegarse dentro del cielo falso de la fuente".

Cyrano de Bergerac, *Viaje a la Luna*. Buenos Aires, Espasa Calpe, 1945. (Puede consultarse también en el sitio en internet de la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes: www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/02583863211369495201291/p0000003.htm).

A partir de lo leído,

- busque información en distintas fuentes bibliográficas sobre Cyrano de Bergerac. Organice lo recabado en fichas de resumen.
- Intercambie con sus compañeros la información obtenida.

Cyrano, personaje de la obra de Edmond Rostand

Como hemos visto, Cyrano fue un personaje histórico real, sobre el cual el escritor francés Edmond Rostand escribió su obra más conocida: *Cyrano de Bergerac* (1897). Según testimonios de la época, el gran actor francés Coquelin le pidió a Rostand que escribiera una obra para que él representara. El dramaturgo, a quien siempre le había fascinado la figura de Cyrano, escribió la obra, que fue estrenada en el Teatro de la Puerta de San Martín el 27 de diciembre de 1897.

En 1898, la revista parisina *Thèâtre* publicó una extensa reseña del estreno, en la que aparecen comentarios, fotos y una carta de Coquelin, el protagonista, dirigida al director de la publicación.

Lea el siguiente fragmento de la carta del actor y considere:

- ¿Cómo valora el actor el trabajo de Edmond Rostand?
- ¿Cuál fue su intervención en la preparación del estreno, más allá de la escritura del texto dramático?

"Me pide usted algunas líneas acerca de Edmond Rostand. Hélas aquí. Lo he visto vivir, es decir, trabajar, desde hace siete u ocho meses, y no había visto jamás nada parecido. Es el más maravilloso conjunto de cualidades teatrales que pudiera uno soñar. Este joven lo tiene todo y lo sabe todo. No creo que exista una obra mejor compuesta que Cyrano. Es también un gran director de escena. Lo ve todo, se ocupa de todo; es incapaz de descuidar el más pequeño detalle, y nadie

podría representar mejor a Cyrano que él mismo. Posee todos los artificios de la dicción, los posee con todas sus sutilezas, todas las delicadezas, y toda la hondura del pensamiento en la expresión. Es un pintor y es un músico, es un artista completo. Trabajar con él ha sido un encanto. ¿No se ha dicho de él todo ya como poeta? Hay en él lo que puede haber de lo mejor del arte clásico, del arte romántico y del arte moderno francés, y su buen gusto está a la altura de su talento. He aquí algo de lo que pienso de él. Y este algo no tiene nada que ver con mi conocimiento, que es también tan grande como todo lo que tiene derecho que se piense de él".

La obra: para trabajar a partir de la lectura

- Como ha visto, *Cyrano de Bergerac* se inicia con una representación teatral. Lea las acotaciones del Acto I y considere qué coincidencias hay entre lo que allí se describe y las salas teatrales que usted conoce.
- Le proponemos ahora que juegue el rol de director de teatro. Los personajes principales (Cyrano, Cristián y Roxana) aparecen a través de sus parlamentos, pero hace falta definir muchas de sus características para la puesta en escena de la obra. Redacte una descripción detallada de cada uno (características físicas, vestimenta, gestos) destinada a los actores y al vestuarista (no olvide escribir primero un borrador, luego hacer la revisión y, finalmente, elaborar la versión final).
- Una vez producido el texto, intercambie su trabajo con el de sus compañeros para observar las diferentes versiones de los personajes que ellos han imaginado.
- Luego de la lectura de la obra, podemos plantearnos un interrogante para la reflexión: ¿tienen poder las palabras? Lea el siguiente fragmento, correspondiente a uno de los diálogos entre Roxana y Cristián (Acto IV, Escena VIII) y luego responda la pregunta:

ROXANA. — (Corriendo hacia Cristián.) Y ahora, Cristián...
CRISTIÁN. — (Tomándola de las manos.) Y ahora, dime: ¿por qué has venido por esos caminos imposibles, a través de la soldadesca?
ROXANA —Por tus cartas.
CRISTIÁN — ¿Qué dices?
R0XANA. —Si he corrido tanto peligro, la razón está en que tus cartas me han vuelto loca. ¡Ah, piensa en cuántas me has escrito desde hace un mes, y cada vez más hermosas!
CRISTIÁN. — ¡Cómo! ¿Por unas cartas de amor...?
ROXANA. — ¡Cállate! ¡Tú no puedes saberlo! Te adoraba, Dios mío, es cierto, desde que aquella noche, bajo mi balcón, con una voz que se me hacía nueva, tu corazón comenzó a darse a conocer. Pues bien, tus cartas, desde hace un mes, han hecho que continuara escuchando tu voz de aquella noche, tan tierna que nos envolvía. Tanto peor para ti. No habría estado la discreta Penélope tejiendo bajo su techo si Ulises hubiera escrito como tú; habría mandado a paseo, loca como Helena, sus ovillos de lana y habría corrido a unirse con él...
CRISTIÁN. — Pero...
ROXANA. — Leía, volvía a leer y desfallecía: era tuya. Cada uno de tus pequeños pliegos eran como pétalos volados de tu alma. En cada palabra de esas cartas decían la llama de amor, pujante, sincero...
[...].
ROXANA. — ¡Sé, pues, feliz! Ser amado solamente por el aspecto exterior debe torturar a un corazón ávido y noble; pero tu pensamiento borra tu cuerpo; y la belleza que al principio pudo cautivarme, ahora que veo mejor... ¡Ya no la veo!

- Reúnase en grupos y, teniendo en cuenta la historia que se desarrolla, elija cuatro escenas que le parezcan las más importantes de la obra. Justifique la elección, explicando el porqué de su elección en una argumentación breve para exponer ante los compañeros.

Cyrano en el cine

- Vea la película *Cyrano de Bergerac* (1990), de Jean Paul Rappeneau. Organice en forma grupal una valoración del filme, tomando centralmente los siguientes aspectos:
  - Fidelidad o no a la versión teatral
  - Caracterización de los personajes
  - Escenografía y vestuario
  - Evaluación general (argumente por qué recomendaría o no ver la película)

- Elija un vocero para exponer ante sus compañeros lo que trabajaron.

- *Cyrano de Bergerac* no dejó de representarse desde su estreno en los teatros de todo el mundo y dio lugar a distintas versiones cinematográficas –una de ellas, *Roxanne* (1987), de Fred Schepisi, ubica la obra en la actualidad. Teniendo esto en cuenta, escriba una breve reflexión que de respuesta a la siguiente pregunta: ¿Por qué Cyrano sigue siendo un personaje interesante para nosotros?

"Todos somos Cyrano"

En el año 2000 se estrenó en el Teatro Avenida de Buenos Aires una nueva puesta en escena de *Cyrano de Bergerac*, con Juan Leyrado en el papel protagónico y la dirección de Norma Aleandro. La siguiente nota de la revista *La Nación* del domingo 2 de abril de 2000 explica cómo surgió el proyecto.

> "[...] A una de sus fans se le ocurrió la idea. A él le encantó calzarse la nariz larga para protagonizar la obra de Rostand, y se comprometió a hacerlo. En el medio, surgió un inconveniente: el tremendo éxito de *Gasoleros*. Pero Leyrado fue constante y, sobre todo, fiel a su palabra.
> Años atrás, revisando los estantes de la librería Espartaco de la calle Rodríguez Peña, Roxana Boyer tropezó con un ejemplar amarillento de *Cyrano de Bergerac* editado a principios de 1900. Le bastó ver el grabado de la tapa para imaginárselo a Juan Leyrado detrás de la nariz protuberante y recitando esos versos conmovedores, que tanto tienen que ver con él. De tocarle en suerte algún día, pensó, haría un gran papel. Pagó apurada la cuenta, guardó el regalo en la cartera y fue derecho a contarle el hallazgo a su amiga Laura. Envuelto en celofán y con una tarjeta de buenas intenciones se lo enviaron al trabajo el día de su cumpleaños. '¡Qué cosa... es la obra que siempre soñé hacer!', les confesó él después, sin disimular la emoción. Al cabo de unos meses, un director de teatro residente en París aterrizó en Buenos Aires para proponerle a Leyrado una nueva versión de la obra escrita por Edmond Rostand a fines del siglo XIX. Pero el entusiasmo duró segundos. Eran los comienzos de *Gasoleros* y las jornadas de casi catorce horas de grabación eran incompatibles con cualquier otro proyecto, por mucho que lo deseara. Sin más remedio, rechazó la oferta, al menos hasta el año 2000, aun sabiendo que para entonces las cosas podrían cambiar rotundamente en su vida profesional. O no tanto. Finalizada la etapa más febril de su carrera, salvo ciertas comodidades que incorporó a su patrimonio material –léase una lancha para navegar por el Delta y un departamento dúplex cerca de la placita Guadalupe, en el barrio de Palermo– es el mismo tipo de siempre. Y ahora, con una nariz de seis centímetros de látex color piel y forma de embutido, está a punto de cumplir su sueño y el de Roxana Boyer y su amiga Laura, las incondicionales del club de fans que apostaron a su talento mucho antes de toparse en la librería con uno de los personajes más emblemáticos del teatro clásico. 'Hace dos años jugaba con la idea del año 2000. Era una sensación rara, parecía que faltaba una eternidad. Pero me emocionó el ímpetu del director, su necesidad, sus ganas y su espera, porque dijo que me esperaría hasta el año 2000 para hacer conmigo esta obra', dice. Si en algo Cyrano y él se parecen es en eso de actuar de acuerdo con los principios, y no solo para buscar el éxito. 'Tenía otras ofertas, y venía de una etapa muy ardua. Ahora este proyecto implica todas las noches salir de mi lugar, dejar de hacer cosas y disfrutar de otras que he logrado tener: amigos, una casa que me gusta, estar bien con mis hijos, mis libros, mi escritorio. Pero casi todos los actores deseamos hacer Cyrano en algún momento. Por eso mismo que mantiene en vigencia a los clásicos, porque responden a las cosas eternas de los seres humanos, la soledad, el desencuentro, el rechazo, la atracción... ¿Quién no se ha sentido Cyrano alguna vez? Yo mismo soy una persona muy libre, pero estoy atado todavía a preconceptos culturales a los que podría definir como... una nariz larga. Nuestra cultura no se ha basado en la belleza interior de las personas. Soy de esa generación convencida de que lo que teníamos que modificar era la mirada de la sociedad. Lo que quiero contar desde este personaje es que en realidad el problema no está en la nariz, sino en la importancia que se le da a ella. El problema es querer ser lo que uno no es para estar bien con los demás', dice el actor. Cyrano de Bergerac, entonces. Emblema de los valores espirituales por sobre las limitaciones del cuerpo, preso de una nariz deforme. Juan Carlos Leyrado, voz rotunda, como declamando todo el tiempo, parado frente al espejo, aplastándose los rulos con una media en la cabeza y preguntándose por qué no tuvo el pelo lacio ..."

A partir de la lectura del artículo transcripto, responda:

- ¿Cuál es el sentido del título? ¿Por qué se afirma que todos somos Cyrano?
- ¿En qué momentos y situaciones podemos sentirnos Cyrano frente a la mirada de los otros?
- Así como los personajes de la obra ante la nariz de Cyrano: ¿qué características de los demás nos hacen rechazarlos o criticarlos por considerarlos diferentes?

El siguiente fragmento pertenece a la crítica de la obra publicada en *Página 12* el martes 25 de abril de 2000. La autora, la periodista Cecilia Hopkins, también destaca la discriminación como uno de los temas que se tratan en ella:

> "El tema de la discriminación de que son objeto los diferentes también se desprende de las desdichas del protagonista, escritas sobre la base de un personaje que realmente existió, el cual debió soportar no pocas burlas a causa de un defecto físico más que prominente: ser dueño de una nariz que llega un cuarto de hora antes que él, como escribió el autor. En realidad, sus rasgos irregulares sirvieron para subrayar sus virtudes".

- ¿Por qué la crítica dice, en el final del fragmento seleccionado, que "sus rasgos irregulares sirvieron para subrayar sus virtudes"?

Finalmente, le proponemos la lectura de otro breve texto. Su autor es Osvaldo Bonet, director teatral que estuvo a cargo de la puesta en escena de la obra en 1978. La fuente de la cual fue extraído es el programa de mano de *Cyrano* (en versión de Claudio Hochmann), adaptación de la obra de Rostand que fue parte de la temporada 1992 del Teatro San Martín:

"¿Por qué será que ciertos personajes de la ficción son más reales en nuestro espíritu que los verdaderamente reales que andan por el mundo?
El Cyrano de la realidad tangible vivió en el 1600. Poeta, soldado, famoso duelista, gran satírico, autor de fantasiosos relatos de viajes al Sol y a la Luna. Quedó en la historia de la literatura francesa. De allí Rostand lo hizo saltar a la ficción. Cobró vida de nuevo. Adquirió mucha más trascendencia que antes. Despertó una atracción que perdurará a lo largo de varias generaciones. El cine lo universalizó. Su enorme contradicción se hizo paradigmática. También su fealdad, su enorme nariz y, por otra parte, su inmenso corazón capaz de amores muy puros, de enormes generosidades, de desprecio ácido a la hipocresía y de ingenio, de brillante ingenio. Para mis trece años alguien me regaló un ejemplar de *Cyrano de Bergerac*. Lo desprecié enseguida. ¿A quién se le podía ocurrir regalarme un libro en verso? Durante una gripe, aburrido, me dispuse a ver qué era eso. Mi descubrimiento fue luminoso. A partir de ahí Cyrano se convirtió en admirado amigo. Lo imitaba en todo. En esos reservados y secretos momentos de la pubertad, con una regla al cinto y un chambergo viejo como penacho, recitaba de memoria larguísimas escenas frente al espejo. En la vida cotidiana me sentía feo pero con un alma grande, desplegaba mi ingenio (¡las cosas que diría!) y amaba a lejanas Roxanas.
Todo eso lo reviví en 1978, cuando puse en escena la obra en la Sala Martín Coronado, con Ernesto Bianco como protagonista. Ahora otro grupo joven la retoma. Para ellos es tan entrañable como para mí. Y la ven con la nueva óptica que los tiempos imponen. Pero con el mismo fervor de siempre".

- A partir de la lectura del texto precedente considere por qué ciertos personajes son retomados sucesivamente por épocas posteriores: Cyrano todavía tiene algo para decir a los lectores/espectadores contemporáneos.

Seguir el género lírico

Esta parte de la unidad involucra sobre todo las prácticas:

- Seguir un género (lírico).
- Leer ensayos y análisis de las obras leídas.

- Formar parte de situaciones sociales de lectura.
- Leer el corpus de textos sugeridos.

También busca reflexionar en torno de los siguientes problemas de enseñanza:

- ¿Cómo abordar el seguimiento de un género, en este caso el lírico, promoviendo aprendizajes significativos?
- ¿Cómo iniciar a los alumnos en la lectura de ensayos y análisis de las obras leídas sin perder de vista que estamos promoviendo la formación de lectores, no de especialistas?

Le proponemos la lectura del siguiente texto:

"En las ciudades, al igual que en el campo, no siempre hay alguien a quien confiar las penas, las angustias, las esperanzas; las palabras para formularlas pueden faltar, y el pudor puede amordazarlo a uno. Entonces, cuando se está a solas con un libro, a veces se da uno cuenta, por decirlo como el poeta belga Norge, de que 'por suerte somos muchos los que estamos solos en el mundo'. Y en la literatura en particular, nos encontramos las palabras de hombres y de mujeres que permiten a veces que se exprese lo más íntimo que hay en nosotros, que hacen surgir a la luz del día a aquel, o aquella, que no sabíamos todavía que éramos. Palabras, imágenes, en las que encontramos un lugar para nosotros, que nos dan acogida, que dibujan nuestros rasgos. Palabras que hacen pensar, como decía Breton en *El amor loco*, que 'es verdaderamente como si yo me hubiera perdido y de pronto alguien viniera a darme noticias de mí mismo'. Textos que revelan al que lee, en el sentido en que se dice *revelar* una foto, que sacan a la luz lo que, hasta ese momento, se encontraba sellado y no podía decirse.
Esas palabras que uno encuentra, si bien pueden ser perturbadoras en un primer momento, tienen también la virtud singular de calmar, de brindar un alivio; es lo que dice Pilar:
'A través del libro, cuando uno tiene pensamientos, angustias, en fin, no sé muy bien, el hecho de saber que otras personas los han sentido, lo han expresado, eso yo creo que es muy, muy importante. Es tal vez porque el otro lo dice mejor que yo. Hay una especie de fuerza, de vitalidad que emana de mí porque lo que esa persona dice, por equis razones yo lo siento intensamente'.
O es lo que busca Matoub:
'No quiero ser culto, ni me importa, lo que me interesa, en lo que toca a la literatura, es el hecho de sentir una emoción, de sentirme cerca de otras personas que pueden sublimar pensamientos que yo puedo experimentar.
Y los libros que fueron importantes para el joven de origen argelino, cuyos padres son totalmente analfabetos, son los de Rimbaud, de Breton, de René Char (un poeta que tiene fama de ser muy hermético):
'Rimbaud me trastornó, provocó en mí una revolución interior y sensible. Cambió mi manera de ver las cosas [...]. Debo haber leído las obras completas de Rimbaud por lo menos veinte veces. Mi

itinerario, mi relación con la lectura podría decirse en veinte citas. Por ejemplo, la frase de Breton: 'La rebeldía es la única productora de luces', es una frase que contó mucho en mi vida. 'Hay que cambiar la vida', de Rimbaud, 'hay que reinventar el amor' son también frases que tuvieron importancia. 'La rebeldía no tiene ancestros', de Breton, es otra que puede ser significativa. De René Char, en *La palabra en archipiélago*, cuando habla de la imaginación: 'Hay una sola cosa que es capaz de oponerse a esta sociedad: lo imaginario, el espacio sensible. El espacio sobre el que la sociedad no puede ejercer ningún control'.

Veinte citas con las que dio forma a sus rasgos. El joven es fanático de la literatura, se convirtió en estudiante de letras. Entre aquellos que entrevistamos hay pocos que hayan sufrido una transformación tan radical de su vida y de su pensamiento gracias a sus lecturas. Pero hay otros, en mayor número, que encontraron un texto, o varios textos, que pudieron, en determinado momento, constituir el lugar en el que era posible decir lo que eran, y decirlo bien. Como Hava, en un registro totalmente diferente: fue al leer *Téte de Ture* (Cabeza de turco, expresión que en francés significa víctima constante de abusos y ataques. N.T.), cuyo título la había intrigado –un libro escrito por un periodista alemán que se había hecho pasar por inmigrante–, cuando descubrió las realidades de la condición de los inmigrados turcos, como su padre. Y fue en Segalen donde encontró las palabras que devolvían su dignidad y su humanidad a las gentes sencillas. Cito sus palabras:

'A Víctor Segalen, por ejemplo, ahora que estoy en filosofía, lo utilicé. Él nos decía que los sabios no eran gente con etiquetas muy precisas. Eran gente ordinaria que había en todos los pueblos. Que podía uno encontrarlos en cualquier parte'.

Hay así frases, metáforas, recogidas en obras nobles o humildes, pero también algunas veces en la letra de alguna canción o entre los planos de una película, que pueden haber transformado el punto de vista con el que estos jóvenes se representaban a sí mismos. En su mayoría, no son por ello grandes lectores; son unas cuantas páginas, fragmentos recogidos, aquí y allá, lo que los incita a recomponer su forma de re-presentarse las cosas [...].

En la costumbre de evaluar la lectura únicamente a partir de indicadores numéricos, todo el aspecto cualitativo de la lectura desaparece. Se puede ser un "lector no frecuente" en términos estadísticos, y sin embargo haber conocido en toda su amplitud la experiencia de la lectura. Con ello, quiero decir que se habrá tenido acceso a los diferentes registros de la lectura, y que, en lo particular, se habrá hecho el hallazgo, en algún texto, de palabras que lo alteraron a uno, de palabras que lo transformaron, a veces mucho tiempo después de haberlas leído.

Y sin embargo, incluso en el momento actual, ciertos intermediarios del libro, ciertos profesores, ciertos trabajadores sociales quisieran encerrar a los lectores de medios sociales desfavorecidos en el marco de las lecturas *útiles*, entiéndase las que supuestamente deben servirles de forma inmediata para sus estudios o para su búsqueda de empleo. En algunos casos les conceden también algunas lecturas de *distracción*, dos o tres *best sellers* de baja calidad. El resto es catalogado como *cultura letrada* y colocado junto a las zalamerías de los pudientes. Pero con esta clasificación en lecturas útiles, lecturas de distracción, cultura letrada, me parece que se ignora una de las dimensiones esenciales de la lectura, que los lectores mencionan con frecuencia al evocar su descubrimiento de ciertos textos, su encuentro con palabras que les han permitido simbolizar sus experiencias, darle un sentido a lo que vivían, construirse.

No es un lujo poder pensar la propia vida con ayuda de obras de ficción o de testimonios que atañen a lo más profundo de la experiencia humana. De obras que le enseñan a uno mucho sobre sí mismo, y mucho sobre otras vidas, otros países, otras épocas. Me parece incluso que es un derecho elemental, una cuestión de dignidad". (Petit, 1999, 77-79).

Actividad 7

Escriba un comentario del texto precedente teniendo en cuenta las siguientes preguntas:

- ¿Reconoce puntos de contacto entre la perspectiva de la autora del texto y la propuesta del Diseño Curricular? ¿En qué aspectos?
- ¿Qué momentos fuertes como los referidos en el texto recuerda de su experiencia personal de lectura?
- ¿Tuvo o tiene entre sus alumnos algunos con experiencias similares a las de los jóvenes presentados en el texto?

El término griego *poiesis* (ποιησισ) designa la actitud de dar vida –desde la interioridad– a algo que antes no existía y que –a partir de ese acto– adquiere existencia propia e inmaterial. La expresión popular "es un poema" para aludir a la belleza de algún acto humano, es una metáfora en la que resuena todavía el vestigio de esa etimología.

Todos los pueblos, todas las culturas, han tenido y tienen poesía en este sentido profundo de hacer experiencia de la vida y de las cosas y de nombrarla poéticamente.

Tanto las poéticas enunciadas por los propios escritores, como los enfoques críticos sobre la poesía, reposan sobre un sustrato teórico que responde a una concepción filosófica/ideológica determinada. En general, la perspectiva de los poetas expresa una modalidad simbólica del pensamiento, y los enfoques críticos, una modalidad científica. Devolver a la literatura su especificidad, significa también liberarla del rol de *cadáver* a expensas de la

autopsia del análisis crítico, permitirle que viva en las aulas, como de hecho vive en nuestra experiencia de lectores expertos.

Justamente, un lector experto no es el que subordina la experiencia viva de la lectura a sus saberes críticos, sino el que es capaz de poner entre paréntesis esos saberes (como suspendemos a la hora de respirar o digerir el conocimiento teórico sobre respiración o digestión) para bucear en las profundidades del pensamiento simbólico en el que nos instruye ese otro saber ancestral y poético de la literatura, que nos conecta con el cuerpo del mundo, con esa *continuidad de los parques* entre la existencia, el conocimiento y el lenguaje, en fin, con los aprendizajes significativos para la propia vida personal y social.

A continuación le ofrecemos una serie de consignas para una clase de 2° año de SB respecto de las cuales deberá realizar la actividad 8.

"Nombrar la vida poéticamente"

a. En sus orígenes, la poesía era dicha por los poetas (llamados rapsodas) ante un auditorio. Durante la Edad Media, aparece la figura del juglar quien, acompañado por un instrumento musical, recita poemas de pueblo en pueblo. Esto hace que aparezcan distintas versiones del mismo texto. Cuando surge la escritura, los poemas se fijan, comienzan a leerse, y se pierde, poco a poco, su dimensión oral. Sin embargo, muchos poetas continúan diciendo sus poemas.

- ¿Conoce a Pablo Neruda? ¿Leyó algo de este autor chileno?
- ¿Cómo imagina la voz de Pablo Neruda? (tono, ritmo, etcétera)
- Escuche el siguiente poema leído por su autor (Poema V de *Veinte poemas de amor y una canción desesperada*).

Para que tú me oigas
mis palabras
se adelgazan a veces
como las huellas de las gaviotas en las playas.

Collar, cascabel ebrio
para tus manos suaves como las uvas

Y las miro lejanas, mis palabras,
más que mías son tuyas
van trepando en mi viejo dolor como las yedras

Ellas trepan así por las paredes húmedas
eres tú la culpable de este juego sangriento.

Ellas están huyendo de mi guarida oscura
Todo lo llenas tú. Todo lo llenas.

Antes que tú poblaron la soledad que ocupas
y están acostumbradas más que tú a mi tristeza.

Ahora quiero que digan lo que quiero decirte
para que tú las oigas como quiero que me oigas

El viento de la angustia aún las suele arrastrar
Huracanes de sueños aún a veces las tumban
Escuchas otras voces en mi voz dolorida.
Llanto de viejas bocas, sangre de viejas súplicas
Ámame. Compañera: No me abandones. Sígueme.
Sígueme, compañera, en esa ola de angustia.

Pero se van tiñendo con tu amor mis palabras.
Todo lo ocupas tú. Todo lo ocupas.

Voy haciendo de todas un collar infinito
Para tus blancas manos, suaves como las uvas.

(Puede escucharse en el sitio de internet dedicado a la poesía palabra virtual:www.palabravirtual.com/index.php?ir=ver_poema1.php&pid=1063).

b. Responda las siguientes preguntas:

- ¿Tiene el poeta la voz como la había imaginado? ¿Le gustó cómo leyó?
- ¿Coinciden las pausas con los versos?

c. Reúnase en pequeños grupos para leer el mismo poema en voz alta y cambiar la entonación (triste, cansada, alegre, divertida). Luego discuta con sus compañeros: ¿cambia el sentido del poema si cambio la forma de decirlo?

d. Responda oralmente:

- ¿Qué conflicto se plantea?
- ¿Qué sucede con las palabras?
- ¿Cuál es el significado de "todo lo ocupas tú, todo lo ocupas"?
- ¿Por qué cree que se repite ese verso?

e. Lea en voz alta el siguiente poema de Nicolás Guillén. Marque el ritmo con palmas. Si se anima, invente una música y cántelo.

¡Yambambó, yambambé!
repica el congo solongo,
repica el negro bien negro;
congo solongo del Songo
baila yambó sobre un pie

Mamatomba,
Serembé, cuserembá.

El negro canta y se ajuma,
El negro se ajuma y canta,
El negro canta y se va.
Acuememe serembó
ué,
yambó,
ué.
Tamba, tamba, tamba, tamba,
Tamba del negro que tumba;
Tumba del negro, caramba,
Caramba que el negro tumba:
¡yamba, yambó, yambembé!

(Guillén, Nicolás. "Canto Negro", en *Sóngoro Cosongo*, Buenos Aires, Losada, 1984).

f. Compare este poema con el de Neruda y responda:

- ¿Qué conflicto se plantea?
- ¿Qué sucede con las palabras?
- ¿Cuál es el significado de las repeticiones?
- ¿Cuál/es es/son los significados de la palabra "tumban" en los dos textos poéticos?
- ¿Qué diferencia nota en la organización espacial de los poemas y cuál cree que puede ser su sentido?

g. Construya estrofas breves (2 a 4 versos) que repitan ciertos sonidos. Por ejemplo: "Verde que te quiero verde/verde viento. Ramas verdes".

h. Reúnase en pequeños grupos, luego inventen una palabra a la manera de Guillén. Tomen una hoja. Cada uno de los integrantes del grupo debe escribir un verso sin que sus compañeros lo vean, doblar la hoja y pasársela al siguiente, que repetirá la misma operación. Una vez finalizado, se abrirá y se leerá en voz alta (esto fue llamado por los surrealistas *cadáver exquisito*). La palabra inventada por el grupo debe estar siempre al comienzo de cada verso (anáfora).

i. Organice un recital de poesía en el aula. Seleccione poemas con ayuda del docente. Averigüe datos biográficos de los poetas seleccionados. Si escribe, puede decir sus propios textos. Elija una música para usar como acompañamiento y estructure el espacio del aula para esta actividad de cierre. (Este último punto podría también formar parte de un proyecto).

Actividad 8

- Responda las siguientes preguntas respecto de la serie de consignas presentadas:
  - ¿Qué conceptos y orientaciones previstas en el Marco general del Diseño Curricular se vinculan con la secuencia sobre poesía? Fundamente a partir de la relectura del mencionado marco.
  - ¿Cómo integraría prácticas vinculadas al trabajo con gramática y normativa? Ejemplifique
  - Relea el apartado "El uso del tiempo didáctico en la enseñanza de las prácticas del lenguaje". A partir de la lectura:
- Proponga un presupuesto de tiempo para trabajar sobre la secuencia.

- Fundamente las decisiones didácticas tomadas en este sentido, explicitando:
  - ¿Cuáles son los saberes previos de los que partiría?
  - En función de estos, ¿qué previsiones de flexibilización de ese tiempo didáctico debería hacer?
- Relea el apartado "Orientaciones para la evaluación" e indique qué criterios debería tener en cuenta para evaluar la secuencia desarrollada.

A continuación, presentamos otra secuencia didáctica para alumnos de 2º año de la SB que profundiza el contenido "seguir un género", en este caso el lírico, para articular con la secuencia presentada anteriormente.

Análisis de una secuencia didáctica: "De poetas… todos tenemos un poco"[5]

En esta secuencia se promueve trabajar desde una perspectiva holística que respeta la integralidad de la lectura (teniendo en cuenta que en los años posteriores se podrán introducir y profundizar cuestiones críticas), y ese es el motivo por el cual no se incluyen cuestionarios.

Queda –como siempre– fuera de la planificación de la secuencia la riqueza intangible de la realidad del aula, los diálogos y *salidas* de los alumnos, etc., y las explicaciones e informaciones que el docente ofrezca para reponer los contextos necesarios a la comprensión de las consignas.

Objetivos:

- Introducir a los alumnos al mundo de lo poético, entendido como actitud y como quehacer distintivo de lo humano.
- Promover la comprensión de claves interpretativas, en el marco de la tradición cultural, para enriquecer la interpretación personal.
- Realizar prácticas permanentes de lectura, escritura y oralidad.
- Inscribir estas prácticas en el marco teórico del Diseño Curricular, fomentando una reflexión activa sobre el lenguaje poético, los propios mundos internos y la pertenencia a una tradición multicultural.

[5] Los poemas mencionados se encuentran transcriptos en el Anexo 1 del presente módulo.

Prácticas involucradas:

- Seguir un género (primera aproximación).
- Leer ensayos y análisis de las obras leídas (primera aproximación): trabajo con biografías, caracterizaciones de épocas y prólogos.

Tiempo asignado:

16 módulos (4 semanas).

Momentos involucrados:

- Trabajo en el aula en grupos de a pares y en conjunto con una selección de poemas de diferentes épocas, lugares y estilos.
- Trabajo individual en el hogar: diario de experiencia poética a partir de la lectura de la selección y del volumen elegido para el trabajo grupal extra clase.
- Trabajo grupal extra clase, con espacios en el aula para la organización y el seguimiento del proceso.

Además leerán la selección de poemas que acompaña esta secuencia, a efectos de seguir el género desde los siguientes criterios: geográfico (se incluyen poesías de Oriente, de Occidente y de los pueblos originarios de América), cronológico (de todas las épocas), temático (se ofrecen temas variados pero recurrentes), estético (de diferentes movimientos y estilos, de métrica regular y libre).

A los alumnos también se les proporciona un material complementario modélico, para orientar la iniciación en la lectura de textos críticos (no incluido en el presente módulo).

Supuestos:

El desarrollo de esta secuencia se inscribe en una unidad didáctica que se desarrolla durante la segunda mitad del año y que, en el eje de la literatura, considera el género lírico.

Durante la primera parte del año, en el marco de dicho eje y a partir del género narrativo –el volumen de cuentos de Julio Cortázar *Bestiario* y la novela de Bram Stoker *Drácula*– se han realizado prácticas de lectura interpretativa desde el siguiente esquema:

- ¿Qué dice la obra? (comprensión de la línea argumental, recreación imaginativa y caracterización de los personajes y ambientes, inferencias de lo *no dicho* a reponer, estructura, etcétera).
- ¿Qué habrá querido decir el autor? (investigación de los contextos, del campo intelectual en el que se escribe, de la vida del autor, de su mirada sobre la sociedad, etcétera).

- ¿Qué me dice a mí? (reposición del contexto de recepción de los propios alumnos).
- ¿Qué le respondo? (aproximación intuitiva a las grandes metáforas de ambas obras: la referida a la continuidad realidad/fantasía, mundo interno/mundo objetivo, lo ordinario y lo extraordinario, en el caso de *Bestiario*, y la del vampirismo y la redención por amor, en el caso de *Drácula*).

Primera semana: ¿Qué es poesía?

Primer momento: Disparador

La secuencia se abre con un breve diálogo para indagar y poner bajo un signo de interrogación qué entendemos por poesía en general y por género lírico en particular.

Seguramente aflorarán saberes previos recortados: confusión entre poesía y verso, desconocimiento del origen de la palabra lírico, etc. Se invita a dejar de lado –por ahora– estos pareceres y escuchar la voz de Bécquer en la "Rima IV" (ver selección anexa).

Luego de la lectura de la misma a cargo del docente, se retoma el diálogo: ¿Qué les pareció el poema? ¿Lo conocían?

Se los invita a pensar si puede haber poesía sin que haya poetas ¿Qué es entonces la poesía? (más importante que la respuesta es que interioricen la pregunta).

Intervención del docente:

No hay una única respuesta a las preguntas ¿Qué es la poesía? ¿Qué es ser poeta? Pero aunque no podemos definir la poesía, llegamos a saber, como lectores, qué es para cada uno de nosotros. Por eso, durante un mes, vamos a convivir con la poesía y con los poetas. Además de trabajar con la antología y el material complementario, el docente leerá un libro de poemas.

Segundo momento: Lectura de la selección propuesta

- Lectura individual y en silencio de los poemas seleccionados. Se subrayan aquellos versos, frases o palabras que brinden pistas sobre qué es la poesía y quiénes son los poetas.
- Reunión en pequeños grupos e intercambio de opiniones a partir de los hallazgos realizados.
- En cada grupo, un secretario de actas anota las ideas-fuerza y luego se procede a la elaboración de un texto provisorio para caracterizar qué se entiende por poesía.

- A continuación, un vocero de cada grupo lee el texto y explica brevemente cómo se llegó a su composición.
- Observación de los elementos comunes y de los aportes originales de cada grupo.

Intervención del docente (confirmando, completando o introduciendo los conceptos sobre los que se trabajará):

- Poesía como actitud de asombro que descubre como nuevas las cosas ya conocidas.
- Poesía como indagación del misterio de la vida y de la muerte.
- Poesía como rebeldía frente a la injusticia y la mediocridad.
- Poesía como expresión de lo deseado y lo temido.

Tercer momento: Lectura de la antología propuesta

Se ponen a disposición de los alumnos diversos libros de poemas, provenientes de la biblioteca escolar o de la casa del docente, de los que se debe elegir uno para leer en forma íntegra y personal durante el mes. Se invita a los alumnos a hojearlos. Luego se les presenta la consigna para ese trabajo a realizar durante tres semanas:

Consigna para el trabajo grupal

- El alumno elige un libro de poemas y escoge un grupo, de acuerdo con la elección del libro, para llevar adelante el trabajo. Si hay un solo ejemplar y no se consigue otro, el libro circulará entre los alumnos. Para esto, los alumnos deberán comprometerse en plazos que tendrán que cumplir. Los acuerdos entre pares quedarán escritos durante la siguiente semana, y serán parte de la evaluación que los alumnos mismos harán de su proceso al finalizar la secuencia.
- Durante la semana, a través de la biblioteca o de internet, los alumnos buscarán información sobre el libro elegido de acuerdo con el siguiente esquema:
  - Época y lugar en que fue escrita la obra.
  - Movimiento literario al que pertenece el autor y reconocimiento de las características del movimiento en la obra.
  - Biografía del autor.

El docente revisará los prólogos de las ediciones manejadas por los alumnos o suministrará algún estudio crítico sencillo. Guiará la búsqueda y selección de material informativo sobre el contexto histórico, el campo intelectual, el movimiento literario y la biografía del autor.

Algunos libros recomendados:
El libro de versos (José Asunción Silva)
Prosas profanas y otros poemas (Rubén Darío)
Soledades, galerías y otros poemas (Antonio Machado)
Primera Antología Poética (Juan Ramón Jiménez)
Romancero Gitano (Federico García Lorca)
El Rayo que no cesa (Miguel Hernández)
Espantapájaros (Oliverio Girando)
La ciudad sin Laura (Francisco Luis Bernárdez)
Antología (Baldomero Fernández Moreno)
Ternura (Gabriela Mistral)
El dulce daño (Alfonsina Storni)

El motivo de elegir a estos poetas dentro del corpus propuesto es la relativa facilidad de su lectura y la familiaridad con las formas poéticas empleadas (que seguramente forman parte de la cultura escolar de los alumnos). La razón de proponer un libro completo y particular tal como lo concibió y publicó el autor es que permite que los alumnos, bajo la guía del docente, se asomen a la *mirada* del poeta sobre sus propias preocupaciones existenciales y estéticas en un momento de su vida. Sin necesidad de entrar en teorizaciones complejas, los alumnos pueden comenzar a construir un conocimiento intuitivo sobre la vida, la obra, el contexto, las influencias y el campo intelectual, y confrontarlo con su propia mirada como lectores, insertos en su propio espacio de experiencia.

Tal vez no sea posible encontrar estos volúmenes como tales, sino en obras completas de difícil acceso. En ese caso se sugiere elegir antologías particulares de los autores mencionados, publicados por editoriales reconocidas.

Actividad extra clase individual:

- Se inicia el diario personal de experiencia poética, de acuerdo a las siguientes consignas para todo el mes:
  - Diariamente –durante este mes dedicado a la poesía– escribo algo conforme a las indicaciones dadas para cada semana.
  - Coloco siempre la fecha y la hora en las que escribo.
  - Organizo mi diario libremente: copio o pego mis poemas y letras de canciones favoritas. Si me gusta dibujar, las ilustro, o pego imágenes con las que asocio lo que escribo.

Durante la primera semana:
- Leo cada día alguno de los poemas de la selección (o vuelvo al mismo que ya leí) y anoto las asociaciones que me provoca la lectura (con otras lecturas, con canciones, con mis propios recuerdos o sensaciones).
- Escribo mi propia definición de poesía (en línea con lo expresado por Bécquer y con lo conversado en clase).

Segunda semana: Los poetas

Primer momento: el quehacer del poeta

Los alumnos deberán realizar las siguientes consignas:

- Leer o comentar lo escrito en el diario de experiencia poética en función de esta pregunta: ¿a quién dirigimos nuestra escritura en el diario? ¿Las asociaciones que realizamos nos hicieron pensar en los poetas que escribieron esas poesías y a quién las dirigen?
- Indagar sobre la actividad poética: ¿qué es ser poeta? ¿el poeta nace o se hace?
- Escuchar la lectura de "Arte Poética" de Vicente Huidobro (leído por el docente).
- Reflexionar sobre los versos "Por qué cantáis la rosa, ¡oh poetas!/ hacedla florecer en el poema" (Diálogo guiado con preguntas sobre las distintas imágenes que presenta el poema, qué es un arte poética y a quiénes se dirigen los poetas).
- Escuchar el poema de Whitman y el de Rilke (leídos por algún alumno que se ofrezca voluntariamente).
- En pequeños grupos, opinar sobre si esos poemas cumplen con lo que dice Huidobro y cómo lo hacen.
- En conjunto, un vocero (diferente al de la semana anterior) deberá exponer las conclusiones de cada grupo.
- Observar los elementos comunes y los aportes originales de cada grupo.

Intervención del docente (confirmando, completando o introduciendo los conceptos necesarios para caracterizar la figura del poeta):
El poeta auténtico es un revolucionario, alguien que no se conforma con lo establecido, un enamorado de la posibilidad creadora del lenguaje, capaz de crear mundos con la palabra, de eternizar el instante, de hacernos reflexionar desde el corazón.

Concluye su intervención con la lectura de "Tlahcuilo: el pintor", del *Códice Matritense*.

Segundo momento: la vida del poeta

- Con la información traída se deberá armar un portafolio de materiales e ilustraciones, con vistas a la exposición oral, sobre las características de la época, el movimiento cultural y estético al que pertenece la obra, la biografía del autor y los comentarios sobre la obra. Durante la semana los alumnos continuarán buscando fotografías o ilustraciones y versiones musicalizadas, si las hubiere.
- Se trabajará sobre la vida del poeta elegido para el trabajo grupal:
  - Elaborar una cronología y una biografía narrada del poeta elegido. Intercalar comentarios sobre la época y el movimiento estético.

Intervención del docente:
Revisión grupal de las producciones, focalizando la atención en aspectos de coherencia y cohesión.

Tercer momento: parecidos y diferentes

- En grupos los alumnos deberán trabajar sobre la selección de poemas como recorrido del género: épocas, lugares, poetas y temas. Se elaborará un cuadro sinóptico.
- Se compararán los resultados y, en conjunto, se buscará reconocer las formas métricas más familiares: romance y soneto.

Intervención del docente:
Aporte de conocimientos básicos sobre métrica y rima para relacionarlas con la sensibilidad poética de determinadas épocas, autores y temas abordados. Dictado de breves frases o ideas-fuerza recordatorias de lo expuesto.

- Los alumnos deberán elegir uno de los poemas de la selección que todavía no han sido leídos y, durante la semana, prepararán su lectura expresiva, una breve contextualización y un comentario personal para compartir a partir de lo escrito en el diario.

Actividad extra clase individual

- Continuar el diario personal de experiencia poética, de acuerdo con las consignas dadas para todo el mes.

Durante la segunda semana los alumnos realizarán las siguientes consignas:

- Leer los poemas "El deseo", de Alceo, y "Ojalá", de Mario Benedetti, y escribir poéticamente sobre algo que deseo.

- Leer el poema chino "Desde tiempos remotos", cuyo tema es el paso del tiempo, y el fragmento del *Cantar de Gilgamesh* en el que el héroe llora la muerte de su amigo, y escribir alguna metáfora sobre la vida y la muerte.
- Leer "Balada corre…", de Dante Alighieri, y "Sobre carta de Amor", de Mario Benedetti, y hacerlos dialogar en el diario con las propias *cartitas* de amor.
- Leer "Libertad", de Paul Eluard, y escribir frases donde defina poéticamente momentos o sentimientos de libertad que haya experimentado.
- Observar la calle por la que camina diariamente, o un rincón de su casa, cerrar los ojos y escuchar los sonidos que percibe, pasar la mano por la rugosidad de un árbol, oler un perfume (o el aroma de una comida recién hecha), concentrarse en el gusto de una golosina que le agrada. Tratar de escribir algo que esas sensaciones le inspiran, utilizando imágenes y metáforas.

Tercera semana: Temas, símbolos y metáforas

Primer momento:

- Leer expresivamente y comentar los poemas preparados en casa e intercambiar voluntariamente otros comentarios a partir de lo que escribe en el diario.

Intervención del docente:
Destacar y hacer saborear juegos rítmicos, imágenes y metáforas.

Segundo momento:
Asociaciones temáticas. Los alumnos deberán:

- Preguntarse sobre los diferentes temas que suelen aparecer en la poesía a partir de los poemas seleccionados y del libro que estén leyendo.
- Anotar los temas mencionados en el pizarrón.
- Organizados en pequeños grupos, deberán establecer asociaciones temáticas entre los poemas con vistas a un reordenamiento de la selección. Comparar el tratamiento que los poetas de diferentes épocas y lugares dan a los mismos temas.
- En conjunto, deberán intercambiar los resultados de las asociaciones.

Intervención del docente:
Realizará breves aportaciones teóricas sobre tópicos (o lugares comunes de la tradición poética), metáfora y símbolo.

Tercer momento: Interpretación simbólica

Intervención del docente:
Leerá en voz alta el poema "Las tres aves".
Se dialogará en conjunto sobre la identidad de cada una de las aves. Seguramente la identificación de las dos primeras (la natural y la mecánica) no presentará dificultades. La tercera es ambigua, tal vez simbolice la libertad interior, tal vez, la imaginación. Resulta más difícil de interpretar.

Con el compañero de banco, leer el poema de Leopoldo Marechal "El ciervo herido" y responder las siguientes cuestiones:

- ¿Quién cree que es el cazador y quién el ciervo?
- ¿Qué momentos del día son mencionados en el poema?
- ¿A qué etapa de la vida puede asociarse cada uno de esos momentos del día?
- ¿Por qué lugares es perseguido el ciervo?
- ¿A qué aspectos de la vida pueden asociarse cada uno de esos lugares?
- Comparar la primera estrofa con la última ¿por qué cree que cambia el verbo entre una y otra (perder/ganar)?
- Escribir su interpretación de lo que el poeta intenta transmitir.
- Compartir las interpretaciones.

Intervención del docente:
Insertará la interpretación personal de los alumnos en el marco de la interpretación tradicional y canónica de la cacería como símbolo de la búsqueda existencial.

Cuarto momento: Trabajo práctico sobre el libro elegido.
En grupos, los alumnos:

- Organizarán la información y el material gráfico seleccionado con vistas a la exposición.
- Distribuirán los temas para la exposición y el poema que cada uno de ellos eligió para leer en voz alta y comentar.

Actividad extra clase individual
Continuar el diario personal de experiencia poética de acuerdo a las consignas dadas para todo el mes.

Durante la tercera semana los alumnos realizarán las siguientes consignas:

- Efectuar una descripción física y psicológica del autor (a partir de sus datos biográficos, su fotografía, lo que expresa en sus poemas).
- Comparar la época y el lugar en que vivió con el lugar y el tiempo actuales.
- Hacer asociaciones libres sobre los poemas leídos.
- Relacionar alguno de los poemas con otros de la selección trabajada en clase o con canciones, películas u otros libros leídos.
- Tratar de interpretar el poema que se va a leer y comentar, siguiendo el modo en que se interpretó "El ciervo herido".
- Si fuera posible y algún alumno lo deseara, escribir un poema propio.

Cuarta semana: Evaluación

Primer momento:

- Realizar la exposición en grupos sobre el libro elegido. Complementar con material gráfico.
- Leer expresivamente, para la clase, uno de los poemas del libro elegido y comentarlo.
- En caso de que algún alumno haya escrito un poema y desee compartir su lectura, puede hacerlo.

Segundo momento

- Releer lo escrito en el diario personal de experiencia poética.
- Elaborar un escrito breve sobre esta convivencia con lo poético, dirigido a otros adolescentes a partir de las impresiones volcadas en el diario. Buscar el título adecuado.
- Revisar y corregir lo escrito. Escribir la versión definitiva de la carta.
- Presentarla junto con el diario.

Otras intervenciones del docente:
Durante los momentos de trabajo en grupo o de a pares, el docente deberá llamar a los alumnos en forma individual para revisar con ellos el diario en proceso. También deberá supervisar la organización del trabajo grupal.

El diario será evaluado en función de la comprensión de la consigna y el compromiso con su redacción.

Actividad 9

Vista la secuencia que presentamos anteriormente:

• Relevar a qué tipo de conocimientos previos de los alumnos se apela, cuáles son los problemas-desafíos que se les plantean y qué tipo de resultados parciales habrán alcanzado.

• Hacer una lista exhaustiva de los aspectos del Diseño Curricular involucrados en la secuencia.

• Establecer –a partir de la secuencia presentada– qué podemos entender por recorrido, qué formas de recorrido aparecen implicadas y cuáles son las estrategias didácticas para introducir a los alumnos en la construcción del concepto de recorrido.

• Proponer modificaciones, reducciones o ampliaciones de la secuencia y fundamentar las propuestas.

Unidad 3

Prácticas del lenguaje en el eje de Estudio

En esta unidad analizaremos la implementación de algunos de los contenidos que el nuevo Diseño Curricular propone para el eje de Estudio en 2° año, a saber: buscar y seleccionar información con criterios acordados con los pares y/o el docente; resumir por escrito y con distintos propósitos textos explicativos y exponer y explicar oralmente ante un auditorio desconocido usando recursos gráficos. También, por otro lado, repararemos en las especificidades de 2º año en relación con estas prácticas.

Presentaremos una actividad que contempla:

- La inclusión de prácticas destinadas a que los alumnos operen con mayor cantidad y diversidad de información que el año anterior. Esto es pertinente para la búsqueda, la selección, la organización y la comunicación de la información.
- La comunicación de los conocimientos construidos a auditorios desconocidos. Mientras que en 1er. año los alumnos dieron cuenta de lo aprendido frente a interlocutores conocidos, este año se fomentará el diseño de situaciones donde deban poner en juego estrategias para comunicar formalmente lo que han aprendido ante públicos nuevos para ellos. Se busca que esta diferencia ponga a los alumnos en situación de reflexión, que los lleve a formular hipótesis acerca de los interlocutores, que se cuestionen acerca de la relación que existe entre lo que se dice y el destinatario de lo dicho y que se vinculen con el sentido social de la comunicación de conocimientos, entre muchas otras cosas.

La exposición oral en el aula

Una de las prácticas que los alumnos pueden trabajar en el aula es la exposición oral. Este formato consiste en la "presentación ordenada por parte de una persona de sus ideas o conocimiento sobre un determinado tema, tanto para informar o convencer como para cuestionar" (Reyzábal, 1997).

El propósito del trabajo con exposición oral es agilizar las destrezas de los alumnos para desarrollar formalmente un tema, defensa de una idea o argumentos. Esto significa que se realizará en un determinado tiempo, en forma personalizada y frente a un auditorio que oficiará de escucha atenta (que en esta primera etapa serán sus propios compañeros).

Los alumnos que expondrán oralmente deben planificar su trabajo y el docente los irá orientando en la pertinencia del tema que han elegido.

Cuando el docente enseñe el formato de exposición oral debe trabajar el tono de voz, la postura corporal, la gestualidad, los movimientos del cuerpo y de las manos y el uso de soportes gráficos. Se requiere, además, una evaluación por medio de grillas que den cuenta de estos aspectos, pero también de lo relacionado con el desarrollo del tema seleccionado.

Las prácticas de la oralidad: Una propuesta para trabajar la exposición oral

La siguiente propuesta se desarrolla en el marco de la Feria de Ciencias organizada por la escuela. El docente les comenta a sus alumnos que sería interesante que en esta ocasión la feria no fuera solamente una muestra estática de lo que se realizó durante el año, sino que contara con su participación en vivo. Se les propone la realización de una exposición oral en la que los estudiantes serán los disertantes y la comunidad que concurra a la feria, el auditorio.

Los chicos han leído *Frankenstein, el moderno Prometeo*, de Mary Shelley. El docente lo puede utilizar como punto de partida para abordar algunos temas como:

- La ciencia como fuente de poder.
- Los límites y los alcances de la investigación científica.
- La ética y la ciencia.
- Cuando el científico empieza a sentirse un dios.
- Las responsabilidades con aquello que se creó en el laboratorio.
- Quién es la víctima y quién el victimario en *Frankenstein*.
- Las injusticias e ingratitudes de la ciencia y de la vida del científico.

Para el trabajo con estos temas, el docente puede recurrir a diversas técnicas como la del torbellino de ideas, el análisis de casos, las entrevistas a las familias para indagar qué opinan (ver el módulo *Prácticas del lenguaje. 1er. año de la ES*), o pueden mirar películas (por ejemplo *Yo robot, Los niños de Brasil, La isla del Dr. Moreau, Blade runner, El increíble Hulk, Los cuatro fantásticos, El hombre araña, Y la banda siguió tocando, Casas de fuego*, etc.). También se les puede pedir a los chicos que miren el programa "Científicos", conducido por Adrián Paenza en Canal 7.

En todas las propuestas mencionadas, los alumnos investigan, leen, cuestionan, discuten, intercambian opiniones, indagan sobre el imaginario en relación a la ciencia, toman notas, comparan, preguntan y escuchan. La idea es que de todas estas acciones ellos puedan asumir una postura personal frente al conocimiento científico y a la ciencia en nuestro país, para exponerlo oralmente en la feria de ciencias de la escuela, defendiendo adecuadamente las ideas propias.

En el proceso, los alumnos deben documentarse y el docente los acompañará de acuerdo con la línea de pensamiento que cada alumno quiera desarrollar. Es importante que no solo los oriente, sino que les muestre otras líneas de pensamiento que posiblemente no se les ocurrirían a ellos naturalmente. También es necesario contar con la bibliotecaria en su rol de referencista que les pueda ofrecer otro tipo de textos que no sean solo los manuales con los que están acostumbrados a trabajar. Se les debe recordar permanentemente la diferencia entre lección oral y este trabajo, y que cuanto más variadas y no escolarizadas sean las fuentes de las que se nutren, más se cautivará al público que los escuche.

Uno de los formatos con el que se puede trabajar en clase para comunicar estas ideas es el de la exposición oral.

El docente les solicitará a los alumnos que elaboren una/s breve/s hipótesis de trabajo. Les dará algunas claves, como por ejemplo:

- Deben estar enunciadas en oraciones afirmativas.
- Deben considerar que serán escuchados por un auditorio heterogéneo, por lo que la hipótesis deberá ser clara, breve y concisa.
- No pueden ser contradictorias en sí mismas, pero tampoco tautológicas.
- No necesariamente deben ser verdaderas.
- Deben responder a lo que creen sobre el tema sugerido acerca de la ciencia.
- Los argumentos que utilizarán deben estar enlazados en función de corroborar o refutar la hipótesis.

Posiblemente, al abocarse a la redacción de la hipótesis, el estudiante sienta la necesidad de seguir documentándose sobre temas cada vez más específicos. Se le puede sugerir la consulta de los siguientes libros:

De las tortugas a las estrellas, de Leonardo Moledo.
Curiosidades de la ciencia, de Leonardo Moledo.
La física, aventura del pensamiento, de Albert Einstein.
Las desventuras del conocimiento científico, de Gregorio Klimovsky.
También pueden consultar revistas científicas, como "Ciencia hoy".

Sería importante que pudieran indagar sobre los premios Nobel de Física y de Química de nuestro país, sobre "La noche de los bastones largos", "La operación escarmiento", las mujeres en la ciencia, sobre qué es el Instituto Balseiro, sobre sus egresados, el Big Bang, las personalidades de la ciencia (por ejemplo Einstein, Hawking, Favaloro), etcétera.

Se deberá establecer una fecha para el monitoreo de las hipótesis. En este primer borrador, el docente corregirá:

- La originalidad.
- La claridad.
- La posibilidad de ser corroborada o refutada.
- La pertinencia con el tema abordado.
- El proyecto de desarrollo, la documentación con la que contaron los alumnos.

Importante: mientras los alumnos preparan el primer borrador de hipótesis, el docente deberá reforzar los conceptos sobre cómo preparar una exposición oral. Se recalcarán los siguientes aspectos:

- Se debe responder a una planificación previa.
- El hablante contará con un tiempo determinado para exponer sus ideas, opiniones o argumentos para convencer al espectador. (En este punto el docente puede reforzar algunos elementos de argumentación).
- El hablante debe estar de pie y evitar la rigidez corporal y gestual; para esto los alumnos deben ensayar en sus casas frente al espejo, o frente a un amigo o familiar que les indique qué aspectos deben mejorar en cuanto a la postura corporal.
- Se variará el tono, ritmo y volumen de voz cuando sea necesario.

- Se contará con soportes gráficos que complementen y aporten información diferente a la oralizada.
- El expositor prescindirá de leer sus notas, para esto ensayará varias veces lo que debe decir (que no necesariamente dependerá de su memoria, sino de lo compenetrado que esté con el tema sobre el cual quiera exponer). El docente recalcará que el éxito de la exposición depende, en gran medida, de la fidelidad que se tenga a la planificación original, para evitar las improvisaciones fallidas.
- Se deberá superar la timidez, mostrar interés en lo que está comunicando porque se supone que es algo de lo que el expositor está convencido, usar un tono firme y simpático, articular con claridad y precisión, evitar las muletillas y las reiteraciones, ajustarse al tiempo establecido (deberán ensayar en sus casas, tomándose el tiempo).

En el transcurso de las reflexiones teóricas que desarrollará el docente, es aconsejable mirar imágenes de conferencias y paneles para que los alumnos observen el manejo del cuerpo y de la voz, las gesticulaciones, etcétera.

Se pactará entonces una nueva fecha de entrega de borradores de hipótesis más el contenido de las exposiciones. El docente deberá corregir:

- La claridad.
- La pertinencia del tema elegido y la relación con las hipótesis propuestas.
- La fortaleza y la debilidad de los argumentos o ideas en relación al tiempo pactado.
- La originalidad y el compromiso personal con el tema elegido.

Una vez hechas las correcciones pertinentes, se organizarán los grupos de ensayo en el aula para que agilicen las exposiciones que darán en la feria. Cada alumno, una vez ensayado el tema y trabajado en su casa, pasará frente a sus compañeros para exponer. Se les pedirá a los estudiantes que ofician de escucha atenta que completen la siguiente grilla en cada exposición, y que aclaren qué aspecto deberá mejorar el compañero para que todo el trabajo del curso sea meritorio y cumpla con su propósito.

La guía de evaluación, adaptada de Reyzábal (1997), puede ser básicamente la siguiente.

Cada docente la podrá enriquecer de acuerdo con sus cursos:

	Mucho	Bastante	Poco	Nada
El discurso ha sido				
Fluido				
Natural				
Preciso				
Claro				
Ordenado				
Monótono				
Reiterativo				
La gesticulación le ha parecido				
Mesurada				
Natural				
Rígida				
Excesiva				
Pobre				
La entonación del discurso puede considerarse				
Enfática				
Natural				
Forzada				
Monocorde				
El volumen de voz ha sido				
Conveniente				
Alto				
Bajo				
El contenido de la exposición				
Se ha desarrollado superficialmente				
Ha resultado bien fundamentado				
Han aparecido ideas personales fuertes				
Ha sido completado con bibliografía				

El tiempo empleado				
Ha sido el previsto				

Luego de estas evaluaciones individualizadas que harán los mismos compañeros, se ajustarán los detalles y se organizarán en temáticas afines para exponer en la feria de ciencias en diferentes horarios. Se les puede pedir a los alumnos que redacten el programa para repartir en los cursos y ofrecer a las autoridades y a los asistentes, indicando horarios, temáticas y disertantes. Se puede elegir un responsable de cada área temática para que verifique el cumplimiento de los horarios pautados.

En el apartado "Criterios y orientaciones para la evaluación", el Diseño Curricular propone:

En el eje de Estudio, para evaluar si el alumno:	el docente deberá intervenir:
-Busca información con criterios acordados con los pares y/o el docente. -Selecciona información de un texto usando estrategias de lectura adecuadas a la organización del mismo. -Resume por escrito y con distintos propósitos textos explicativos. -Organiza información procedente de más de un texto en distintos tipos de cuadros. -Organiza la información en fichas. -Expone y explica oralmente ante un auditorio desconocido usando recursos gráficos. -Escribe informes para dar cuenta de lo aprendido.	-Atendiendo a todo el eje como un proceso indivisible donde se construye el conocimiento a través de la búsqueda, selección, organización y comunicación de la información. -Advirtiendo, en este marco, que las prácticas destinadas a comunicar lo que se ha aprendido (de manera oral y escrita) deben evaluarse en relación con las otras prácticas del eje. -Proponiendo múltiples oportunidades de frecuentar y autoevaluar las prácticas de estudio durante al año, de modo tal que el alumno pueda ir regulando su propio proceso de aprendizaje. -Estableciendo criterios claros para decidir cuándo se ha avanzado en el aprendizaje de una práctica: cuándo se considera que se ha comprendido un texto explicativo, que se ha realizado correctamente un resumen o un informe, que se ha expuesto oralmente de manera precisa, etcétera.

Cada una de estas instancias forma parte de la hoja de ruta que el docente llevará de cada uno de sus alumnos para evaluar sus alcances y progresos individuales y grupales.

Actividad 10

En esta unidad hemos presentado una propuesta que demuestra cómo se puede trabajar un formato de oralidad en el marco de prácticas del lenguaje en el eje de Estudio (y de Literatura, por los textos disparadores) y hemos reflexionado acerca de la trascendencia social de las prácticas del lenguaje. Sobre la base de lo analizado:

- Escribir un plan para una secuencia didáctica que se enmarque en el ámbito de las prácticas vinculadas con el estudio (puede no circunscribirse solo al ámbito del estudio).
- Realizar una lista exhaustiva de los aspectos del Diseño Curricular involucrados en dicho plan.

Criterios para el tratamiento de la gramática en la escuela

Trataremos de establecer algunos criterios de valor centrándonos en la funcionalidad de la enseñanza de la gramática y reflexionando sobre cuál tendría que ser el ámbito de análisis en el que debería centrarse.

Si tradicionalmente el centro de atención de la enseñanza gramatical ha sido el sistema lingüístico, actualmente no podemos dejar de prestar atención al uso de este sistema, es decir, a los aspectos enunciativos, pragmáticos y textuales que los explican.

Por otra parte, junto al conocimiento conceptual sobre la lengua, y estrechamente vinculado con él, es imprescindible prestar atención a la actividad metalingüística de los alumnos, es decir, a los procedimientos reflexivos a través de los cuales se implican en el análisis del sistema lingüístico y en el análisis de su uso. En este sentido, Camps y Zayas (2006) afirman que no tenemos que hablar tanto de la enseñanza de la gramática, sino de la enseñanza de la reflexión gramatical.

El Diseño Curricular permite trabajar con Secuencias Didácticas (en adelante SD), cuyos ejes se centran en los ámbitos de la Literatura, Estudio y Formación ciudadana. Y en ellos, la actividad central es una actividad de uso de la lengua.

La *reflexión gramatical* se plantearía, entonces, subordinada al uso citado. Se trata de

una SD englobada dentro de otra y tendrá sentido para los alumnos si les proporciona los conocimientos necesarios. Por ejemplo, si la actividad de uso está centrada en la escritura de un informe, la reflexión gramatical podrá referirse a los conectores, lo que apuntaría a la corrección en sus producciones.[6]

El peso de estas reflexiones gramaticales estará puesto en los aspectos semánticos: el hecho de que los alumnos estén comprometidos con un texto que quiere comunicar determinada opinión da prioridad al análisis lógico-semántico de los elementos de conexión.

La implicación de los alumnos desencadena una reflexión auténtica y se aleja de los ejercicios resueltos de manera mecánica o buscando solo un resultado circunstancial.

Tendrá entonces sentido dedicar tiempo a reflexionar sobre las distintas soluciones, las posibilidades de mejora y el porqué de una palabra o de una construcción.

El docente será un animador, dirigirá los comentarios, guiará el intercambio de observaciones y sistematizará y formalizará los aprendizajes gramaticales a través de guías, *dossier*, etc. donde el contenido a trabajar (por ejemplo: conectores) será acotado y con un peso importante dentro del texto a producir.

Las SD deben interrelacionar los dos momentos que integran: los de la tarea global y los encaminados a reflexionar y sistematizar ese aspecto de la gramática que utilizan.

Esto nos lleva a afirmar que la actividad global no será una excusa para el desarrollo de la reflexión gramatical, sino que surgirá como una necesidad de aquella.

Camps (2005) y su equipo distinguen claramente dos tipos de actividades, que surgen de la investigación didáctica y que ya habían sido presentadas en su libro *Secuencias Didácticas para aprender a escribir*:

> "... la de producción textual con sus objetivos propios y la de enseñanza y aprendizaje de un género discursivo [...]. El lenguaje se usa para hablar del discurso que se está construyendo en su función metalingüística [...]. Niños y niñas escriben para hacer cosas y para apropiarse de unos saberes que se hacen explícitos. Para progresar en el dominio de los textos no basta con hacer, hay que aprender también cómo son, qué características tienen los géneros que se están utilizando y que se tienen que aprender a utilizar mejor".

Camps dice que las Secuencias Didácticas para aprender Gramática (SDG en adelante) se pueden agrupar en tres tipos:

[6] Al final del presente módulo incluimos una tabla preparada por las autoras del diseño en la que se organizan los contenidos lingüístico- discursivos en relación con cada una de las prácticas.

1. Las que se plantean a partir de –o subordinadas a– la comprensión y producción de un texto. En estas, los contenidos gramaticales están supeditados a ese objetivo.

2. Las propuestas que se inician directamente como reflexión sobre conceptos gramaticales. Surgen a partir de una pregunta, de una problemática sobre el sistema de la lengua, de una curiosidad.

3. Las que se proponen una reflexión gramatical a partir de los usos lingüísticos, también a partir de una pregunta, suponen un "alumno-investigador" y se privilegian aquellas que establecen relaciones con otras lenguas.

Felipe Zayas (en Camps y Zayas, 2006) propone un cambio de perspectiva en la enseñanza de la gramática que esté centrado en un modelo basado en proyectos, dentro de los cuales se desarrollará una programación coherente, progresiva y jerárquica de los contenidos gramaticales. En este sentido, afirma que "una gramática pedagógica debe ser una gramática para el uso". Propone para ello pensar en el trabajo gramatical con una base funcional y cognitiva e instalar aspectos fundamentales de la lingüística moderna como la reintroducción del significado, esto es, el establecimiento de las relaciones semánticas –en este caso, entre el verbo y sus argumentos– además de las sintáctico-morfológicas. Trabajar en el aula las múltiples relaciones entre sintaxis y semántica "convierte la reflexión gramatical en un medio de adquirir estrategias para la comunicación verbal" [...]"el acento ya no puede recaer sobre cuáles son y cómo son las formas lingüísticas, sino en para qué sirven y cuál es la mejor opción en situaciones concretas de uso". El trabajo con la gramática debería ser orientado más que a describir diferentes aspectos de la lengua, a usar el lenguaje y reflexionar sobre él, a abordar diversidad de tipos y géneros textuales mediante la utilización de los "hechos lingüísticos como recursos [...]. Una gramática pedagógica debería presentar ciertas regularidades sintácticas de las formas prototípicas del discurso, es decir, en los géneros del texto". Esto admite la posibilidad de reutilizar lo aprendido en situaciones semejantes incluyendo la diversidad discursiva.

Sabemos que uno de los grandes interrogantes de la escuela de hoy, ante el cuestionamiento de los diversos actores de la comunidad educativa es "¿cuál es la finalidad de la enseñanza de la gramática?" (Camps 2005). A esta altura de las discusiones, todos podemos acordar en que los conocimientos gramaticales son necesarios no solo como saberes para el uso sino también como *saberes sobre la lengua*, que como construcción cultural valorada socialmente merece ser conocida y por lo tanto enseñada.

"Aprender gramática es adquirir un conocimiento razonado sobre el funcionamiento lingüístico y enseñar gramática consiste en establecer puentes entre el conocimiento intuitivo, implícito, manipulativo, verbalizado con las palabras de cada día, y el conocimiento sistematizado sobre la lengua y sus usos" (Camps y Zayas, 2006).

En definitiva, el desafío consistiría en superar una visión del conocimiento gramatical como inerte, declarativo, descriptivista y avanzar hacia una reflexión sobre los hechos del lenguaje –y hacia un conocimiento más elaborado– en la cual los alumnos se *impliquen* mediante actividades que los movilicen, los cuestionen, los problematicen. Esto se daría por medio de un diálogo entre los textos, entre pares, entre los alumnos y el docente, que suponga ir tanteando y explorando los límites de la lengua, estableciendo relaciones, discutiendo y confrontando, dado que, desde esta perspectiva, el saber no se presenta como construido para ser aplicado sino para ser elaborado, discutido, justificado. Para ello, se recomienda comenzar por crear *entornos didácticos* que permitan a los alumnos descentrarse, distanciarse y comprender mejor cómo funciona el sistema, a la vez que apunten al mejoramiento de sus producciones. Los tipos de SDG descriptos desde esta perspectiva –para resolver problemas de la escritura, para la comparación entre lenguas, para la investigación sobre la variación lengua oral/lengua escrita y para reflexionar sobre conceptos gramaticales explícitos– abarcan una gran variedad de posibilidades a la hora de trabajar la gramática en la escuela.

En este sentido, las SDG, cualquiera sea el tipo que se elija para comenzar a plantear el trabajo sobre las cuestiones gramaticales, deberán estar orientadas por un propósito global que les dará sentido. Esto es, en el marco de tareas integradas en unidades mayores significativas para los alumnos, con objetivos discursivos que articulen de manera explícita todas las tareas que se realicen. Se hace necesario superar el nivel abstracto de la frase hacia una realización de los textos y, como dijimos más arriba, de los discursos, en un otorgamiento de sentido que supere una formalización excesiva desvinculada del funcionamiento real de la lengua.

Con esta perspectiva se puede apreciar una preocupación por la intervención didáctica como central en la enseñanza de la gramática, en tanto que el profesor que ofrece las ayudas necesarias favorece el proceso de construcción del conocimiento.

El desafío hoy consiste en pensar secuencias didácticas amplias, que integren las actividades que los chicos hacen y que los impliquen por la necesidad de interpretar, producir y comunicar-se, en el contexto de proyectos, con el objetivo de mejorar el uso a partir de los problemas que les suscita ese mismo uso.

Aunque ya se ha dicho muchas veces, sabemos que en el transcurso de esos proyectos de interpretación-producción instaurar un diálogo reflexivo sobre el lenguaje echando mano de las gramáticas, los manuales de uso y los aportes del profesor para despejar dudas seguramente producirá un conocimiento cada vez más ajustado, cada vez más

fructífero. El peligro –si es que hay alguno– estaría en re-instalar, desde otras perspectivas teóricas, SDG desvinculadas del uso, de la necesidad de los alumnos de construir, desde sus conocimientos implícitos como hablantes, saberes cada vez más complejos sobre la lengua y el lenguaje.

Concluiremos este análisis con algunas consideraciones generales sobre el aprendizaje de la gramática.

En primer lugar, la gramática no es una disciplina de la currícula de la SB; pero la reflexión gramatical forma parte de las actividades encaminadas al aprendizaje del uso de la lengua (como en el Diseño Curricular de 1er. y 2º año de la ES). Fruto de la actividad metalingüística de los alumnos aparecerá la adquisición progresiva de un metalenguaje que permita la comunicación en clase de Lengua cuando se habla de lengua. La adquisición y el uso progresivo del metalenguaje tiene dos fuentes: por un lado, el uso que el profesor hace de los conceptos y de los términos gramaticales cuando propone las actividades y las dirige; por otro, los juegos de manipulación del lenguaje, en los que los alumnos tendrán que ir introduciendo progresivamente estos términos, que deberán preceder siempre a las actividades de sistematización y conceptualización.

En segundo lugar, la gramática no enseña a hablar ni a escribir. La gramática describe o explica lo que los hablantes hacen. Pero el desarrollo de la competencia metalingüística –es decir, la capacidad de tomar la lengua como objeto de observación y análisis– es necesario para llegar a ser un hablante reflexivo, esto es, capaz de elegir entre las distintas posibilidades que ofrece el código y capaz de entender y aplicar las normas gramaticales.

En tercer lugar, los conocimientos gramaticales han de servir para saber consultar –más allá del período escolar– los diccionarios y manuales de gramática normativa que, a su vez, serán instrumentos que permitirán que los usuarios amplíen sus conocimientos sobre la lengua en la medida que lo vayan necesitando.

En cuarto lugar, la clase de gramática, entendida como un espacio y un tiempo en el que los alumnos reflexionan sobre la lengua, requiere que el profesor reelabore los conocimientos gramaticales disponibles de acuerdo con los objetivos perseguidos. Las fuentes de estos conocimientos pueden ser diversas; su coherencia no viene determinada por las fuentes utilizadas, sino por su relación con los fines pedagógicos fijados.

Finalmente, si hablamos de reflexión gramatical y no de enseñanza o aprendizaje de la gramática, los procedimientos didácticos no se referirán a cuál es el mejor modelo gramatical o el mejor método de análisis, sino a cómo construyen los alumnos sus conocimientos explícitos sobre el código lingüístico a partir del descubrimiento de que, de una manera implícita, ya lo conocen porque lo usan.

Análisis de secuencias didácticas

"De la organización de los manuales a la reflexión gramatical"

A. Los alumnos llevarán al aula los manuales que usan en Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. Divididos en grupos, algunos trabajarán con el manual de Sociales y otros con el de Naturales. Se les propondrá que cada grupo se convierta en experto en la organización de los manuales para darlo a conocer al resto de la clase. Cada equipo de trabajo seleccionará al expositor que mejor lo represente para resolver la actividad. Deberán organizar la misma de acuerdo con lo trabajado anteriormente acerca de la exposición oral.

1. Observe detenidamente las distintas partes del manual:
   a. La tapa, la contratapa, y las primeras páginas para conocer las primeras informaciones sintéticas acerca del contenido, sobre el autor y el año de publicación.
   b. El índice para comprender cómo están distribuidas las informaciones en su interior y cuál es el contenido global del libro.
   c. La bibliografía y la fecha de la misma para examinar el tipo de fuentes y su actualidad.

2. Elija un capítulo para describir cómo está estructurado. Observen títulos, subtítulos, imágenes, fotos, infografías, cuadros, gráficos para determinar la función que cumplen cada uno de estos elementos (paratextuales) en relación con el contenido.
3. Presente oralmente las resoluciones.

B. El docente o la docente guiará la discusión que se abra a partir de la exposición de los distintos grupos, luego sistematizará en el pizarrón las conclusiones a las que se arribe, como así también intervendrá para sumar la conceptualización de las funciones del paratexto. Propondrá la reflexión acerca de su importancia en la comprensión de los textos.

C. Las siguientes actividades se propondrán a partir de la elección de un texto incluido en alguno de los capítulos del manual de Ciencias Sociales que incluya una fotografía. Antes de la presentación del texto, el docente trabajará con los conocimientos previos de los alumnos y con sus anticipaciones acerca del contenido. Los sintetizará en el pizarrón, mediante la elaboración de un mapa semántico, que docentes y alumnos completarán en forma conjunta una vez concluido el trabajo de interpretación, sumando los conocimientos adquiridos.

4. Lea el título, el subtítulo y la fotografía para formular hipótesis acerca del contenido o tema del texto.

D. El docente registrará en el pizarrón las hipótesis de los alumnos y les propondrá que las justifiquen. Incitará y guiará la discusión entre los alumnos. Una vez concluida esta actividad, ordenará la lectura del texto, párrafo por párrafo, y trabajará conjuntamente con ellos en forma oral.

5. Ahora, lea el texto párrafo por párrafo para resolver las siguientes preguntas:
- ¿Encontró alguna evidencia que apoye las predicciones/hipótesis? ¿Cuál?
- ¿Encontró alguna evidencia que invalide las predicciones/hipótesis? ¿Cuál?
- ¿Quiere realizar algún cambio en las predicciones anotadas en el pizarrón? ¿Cuál?
- ¿Desea hacer algún cambio acerca del contenido del texto propuesto inicialmente? ¿Cuál/Cuáles?
- ¿Qué aprendió que no supiera antes de la lectura?

E. Todo lo expuesto quedará registrado en el pizarrón de manera sintética por el docente o por algún alumno en el mapa semántico iniciado en la primera parte de la clase.

6. Relea el texto para proponer un subtítulo para cada párrafo que represente el contenido esencial del mismo. Utilice construcciones sustantivas.

7. Luego, observe (lea) detenidamente la fotografía para:
   a. Describir los elementos que la componen. (¿Cómo está compuesta la imagen? ¿Qué elementos la constituyen?).
   b. Establecer la relación que mantienen dichos elementos. (Por ejemplo, ¿qué relación existe entre la vivienda que se observa, el relieve y la actividad del hombre?).
   c. Deducir la información que no está explícita. (¿Cuál es el significado de la fotografía?).
   d. Explicar la relación con el contenido del texto. (¿Qué tipo de información aporta?).

8. Exponga en forma oral los resultados del análisis.

F. Luego de esta actividad, el docente interroga a los alumnos acerca del tipo de texto que han leído: a partir de lo trabajado, ¿qué características de estos textos podrían enunciar? (¿Dónde los encontramos? ¿Cómo están estructurados? ¿Qué tipo de elementos los acompañan? ¿Qué temas abordan?).

9. Relea el texto para completar la caracterización:
   a. Determinar la persona gramatical en la que está escrito y explicar por qué. Pensar otras opciones y su fundamento. Descartar la presencia de otras personas gramaticales y decir por qué.
   b. Reconocer qué tipo de oraciones prevalecen (actitud del hablante y estructura gramatical).
   c. Indicar en qué tiempo y modo verbal está escrito el texto y por qué.
   d. Identificar las características del vocabulario empleado.

10. Elabore un cuadro de doble entrada para volcar los resultados.

G. El docente propone la lectura de otro texto explicativo.

11. A partir del título, subtítulos y negritas, anticipe el contenido del texto: ¿Qué problema resuelve este texto?

12. Elabore un cuestionario, cuyas preguntas representen el contenido esencial del texto. Luego de discutirlas grupalmente y con la docente, respóndalas reformulando el texto fuente.

13. Relea ahora el texto con el propósito de identificar los siguientes recursos utilizados para explicar: ejemplificación, reformulación, clasificación, definición y comparación.

14. Reconozca las marcas (marcadores discursivos) que anuncian la presencia de dichos recursos.

15. Elabore un cuadro sinóptico que sintetice dicho conocimiento, sumando ejemplos de otros marcadores posibles.

H. El docente decide abordar la explicación desde la comprensión de infografías.

16. Observe detenidamente la siguiente infografía para responder:
   a. ¿Qué semejanzas y diferencias guarda con los textos trabajados anteriormente?

17. Elabore a partir de las respuestas un cuadro comparativo.

18. Relea la infografía para descubrir:
a. ¿Qué problema resuelve?
b. ¿Qué recursos explicativos se emplean y para qué fueron utilizados?

19. A partir de esta infografía, produzca un texto expositivo que resuelva el problema planteado:
a. Reúnase en grupos de cuatro integrantes y decidan antes de escribir:
1. El título del texto (que represente el tema).
2. La estructura: presentación del problema – solución (explicación) – conclusión.
3. La persona gramatical que emplearán y el tiempo verbal.
4. Los recursos explicativos más convenientes.
5. El ámbito de circulación.
6. El público al que va dirigido.
b. Una vez tomadas las decisiones necesarias, inicie la escritura. No olvide el empleo de sinónimos y de los marcadores que anuncian la presencia de los recursos explicativos.
c. Revise el texto sobre la base de la siguiente guía: (a proponer por los docentes capacitandos).

I. A medida que los alumnos escriben, el docente se acerca a cada grupo para monitorear los trabajos; detecta en algunos casos la incorrecta construcción sintáctica de oraciones. Los alumnos deben usar verbos como originar, producir, bifurcar, formar, etc., dado el tema del texto. Decide, entonces, proponer el siguiente corte reflexivo.

20. Observe los siguientes pares de oraciones:
1. a. Los volcanes son torbellinos de aire.
b. Los torbellinos son.
2. a. Los huracanes producen destrozos.
b. Los huracanes producen.
¿Qué conclusión puede sacar de la mala formación de la oración 1. b?
¿Qué conclusión puede sacar de la mala formación de 2.b?
¿Por qué en ambos casos son necesarios los complementos?
¿Cuál es la diferencia entre el verbo ser y el verbo producir?

J. Se espera poder guiar a los alumnos para que deduzcan que el verbo ser por estar vacío de significación necesita del complemento predicativo para *significar*, en cambio, el verbo producir necesita del complemento para *completar* su significación.

21. A partir de lo observado, piense:

¿Qué necesitamos para construir una oración con estos verbos?
- Formar
- Partir
- Viajar
- Fumar
- Trabajar

(Por ejemplo, con formar: alguien que forme algo; con partir: alguien que parta a algún lugar; con trabajar: alguien. Se intentará que los alumnos deduzcan que hay complementos que son obligatorios y otros que no).

22. Observe, ahora, estos ejemplos:
a. 1. El profesor formó los grupos de trabajo arbitrariamente.
2. El profesor formó los grupos de trabajo.
3. El profesor formó.
b. 1. Juan partió hacia Tucumán el mes pasado.
2. Juan partió hacia Tucumán.
3. Juan partió.
c. 1. Los vientos forman un torbellino repentinamente.
2. Los vientos forman un torbellino.
3. Los vientos forman repentinamente.
¿Cuál es la diferencia entre estos complementos? ¿Por qué algunos se pueden eliminar y otros no?

K. Se espera guiar a los alumnos para que deduzcan que hay complementos exigidos que no pueden faltar en la oración y otros que pueden estar o no. Luego el docente intervendrá para sistematizar: los verbos requieren ciertos tipos de complementos (agente, objeto, locativo, etc.), que son obligatorios para la buena formación de la oración. También pueden aparecer otros no obligatorios.

Actividad 11

Realizar una de las siguientes tareas:

• Analizar el qué, el para qué y el cómo de cada una de las actividades de la Secuencia Didáctica precedente destinada a un grupo de alumnos de 2º año de la SB. Proponga el tiempo que insumirá aproximadamente cada acción. Una vez analizada la secuencia, determine los aspectos del Diseño Curricular que subyacen a la misma.

• Completar la secuencia con la elaboración de una guía de revisión del texto producido por los alumnos.

• Elaborar una secuencia de actividades que proponga un corte reflexivo sobre algún inconveniente de índole sintáctica en el que hubieran incurrido los alumnos.

"Escribir informes para comunicar lo aprendido"

A. Se trabaja en la corrección de un texto que los alumnos han producido, con una finalidad real, con un destinatario concreto, que trascienda al docente. La producción, para que no sea un trabajo meramente escolarizado, tiene que responder a una situación comunicativa, tiene que resolver esa situación.

Por ejemplo, se puede trabajar en un proyecto que lleve como título "La actualidad según 2º año de la SB", y cuyo género puede ser el informe. La idea es hacer una clase abierta con la presencia de docentes y alumnos de cursos paralelos e incluso padres y directivos. Los alumnos procederán a exponer oralmente el resultado de algunas de sus investigaciones. Con todas se realizará una antología que los asistentes podrán leer, se elegirán otras para que sean publicadas en el periódico de la escuela y en medios masivos de la zona.

Previo a la escritura, se leerán informes, se observarán características relacionadas con la estructura, aspectos temporales, terminología apropiada, recursos explicativos y, en general, todas las actividades que representen la postura de *leer con ojos de escritor* para que las puedan utilizar en su futuro trabajo de escritura.

B. Cumpliendo con los pasos de la escritura como proceso, se planificará el informe, se buscará información, se tomarán las decisiones necesarias con respecto al tema, a los subtemas, a la profundidad del abordaje y a la extensión, y se tendrá siempre presente quiénes son los destinatarios. Luego se procederá a la redacción del borrador, esto implicará que simultáneamente se modifique algo de lo planificado, se revisen en el momento cuestiones de vocabulario y de puntuación. Posteriormente, el alumno entregará el borrador y el docente

procederá a realizar las sugerencias puntuales a cada trabajo. Pero la idea es seleccionar algún aspecto a mejorar que se repita en más de un trabajo, por ejemplo la puntuación.

C. Puede ocurrir que los alumnos se planteen cuestiones relacionadas con el vocabulario o con la estructura, lo que es importante para que vean la relación entre todos los aspectos, pero en primer lugar veremos la cuestión de la puntuación. Habiendo planteado a los alumnos la dificultad más recurrente en las producciones, el docente les entregará una copia con uno de los trabajos a los efectos de que, agrupados de a dos o de a tres, lo lean y procedan a realizar las modificaciones que les parezcan pertinentes en cuanto a la puntuación. Por ejemplo: una vez concluido el trabajo grupal, el docente solicitará que alguno de los grupos explique qué signos utilizó y justifique por qué lo hizo. Los otros grupos pueden preguntar, proponer, discutir, corregir, etcétera.

D. El docente sistematizará el uso de los signos que hubieran aparecido en el texto de referencia, por ejemplo: la coma en enumeraciones y aclaraciones, el punto y aparte y su relación con el párrafo. Esta sistematización puede quedar abierta para completarla con futuras producciones. Como parte de la reflexión se consultarán gramáticas, se hará un afiche y se pegarán copias en la carpeta para que el alumno pueda recurrir a ellos en próximos trabajos de escritura.

E. Con los elementos analizados, cada alumno revisará ese aspecto en su trabajo a los efectos de mejorarlo. (Al respecto, cabe señalar que uno de los errores consiste en olvidarse de los signos y enlazar las frases unas tras otras de manera que le toque al lector adivinar, cortar las oraciones, dar sentido a las palabras. Otro error consiste en poner signos cada tres palabras).

Una vez concluida la tarea, entregará el borrador al profesor.

F. Para poner en práctica lo reflexionado, el docente propondrá una miniclase en la que se proporcionarán informes realizados por otros alumnos a los efectos de corregir la puntuación y luego hacer la puesta en común, utilizando los insumos de la carpeta, gramáticas, etcétera.

Como final de la secuencia, el docente reflexionará con los alumnos acerca de la importancia de la puntuación para la claridad de un texto. (Se debe tener en cuenta que no hay reglas absolutas que puedan ser memorizadas).

El docente debe trabajar con los alumnos las distintas funciones de la puntuación: estructurar el texto, delimitar la frase, marcar los giros sintácticos en la prosa, poner de relieve

ideas, eliminar ambigüedades. (También se debe tener en cuenta que no todos los signos tienen la misma fuerza, función e importancia en el conjunto del discurso).

Actividad 12

A partir de la secuencia didáctica precedente responda las siguientes consignas:
• Las actividades propuestas ¿tienen en cuenta las consideraciones didácticas respecto de la forma de abordar la escritura que sostiene el Diseño Curricular de SB? Justificar.
• Señale los aspectos que considere positivos de dicha secuencia.
• Reformule aquellos ítems con los que no acuerde (tenga siempre como marco de referencia el Diseño Curricular)
• Indique cuáles de las actividades propuestas son las menos habituales en el aula. ¿Por qué?
Esta tarea será materia de reflexión en el segundo encuentro presencial. Durante el encuentro o inmediatamente después del mismo, registre el debate que se produzca a propósito de esta actividad pues podrá integrar su portfolio del curso.

Unidad 4

Prácticas del lenguaje en el eje de Formación ciudadana

La capacidad para analizar los mensajes de los medios es básica y esencial para la formación de un ciudadano crítico. En esta unidad le proponemos revisar una serie de publicaciones del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología en relación con el trabajo con los medios de comunicación en la escuela y analizar una secuencia didáctica a la luz de las consideraciones del Diseño Curricular.

La publicidad: una propuesta para el análisis

Lo que ahora ofrecemos es una propuesta[7], que puede orientar la acción pedagógica del docente en la clase y que, sin duda, será recreada según las particularidades y necesidades de cada contexto escolar. El análisis que se propone, tal como se verá a continuación, contempla distintos niveles de lectura.

Las primeras sensaciones

- ¿Le gustó la publicidad que acaba de ver? ¿Por qué?
- ¿Qué es lo que más le gustó? ¿Y lo que menos le gustó? ¿Por qué?
- ¿Qué se vende y a quién?
- ¿Qué producto se anuncia? ¿Cuál es su marca?
- ¿A quién va dirigido el mensaje? ¿Cómo se da cuenta?

[7] Extraída del trabajo elaborado por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Escuela y medios. Los medios de comunicación en la escuela. Un abordaje reflexivo, una actitud crítica. Buenos Aires, MECyT, 2006.

¿Qué describe el aviso?

- ¿Qué objetos y qué sujetos han sido seleccionados para componer la imagen?
- ¿Qué tipo de palabras se utilizan para componer la frase?
- Mencione todo lo que aparece en esta publicidad: cosas, personas, lugares.
- Si aparecen personas en el anuncio, ¿cómo están vestidas? ¿Qué expresiones hay en sus caras? ¿Cómo están ubicadas? ¿Qué movimientos hacen?
- Si es una publicidad impresa, ¿dónde se ubicó el fotógrafo para sacar la foto?
- Si es un anuncio televisivo, ¿qué posiciones tomó el camarógrafo para filmar las distintas escenas?
- ¿Qué colores aparecen? ¿hay alguno que se destaque más? ¿Cuál?
- Observe el uso de la luz. ¿Es total? ¿Deja algunas partes en sombras? ¿Cambia la intensidad de la luz en algún momento?
- Si la publicidad está filmada puede prestar atención a su banda sonora, es decir, la música, los ruidos y el tono de voz de las personas o de los anunciantes. ¿Qué música se usa? ¿En qué momento? ¿Qué ruidos es posible escuchar?
- Fíjese en las palabras. Si están impresas, ¿qué tipo de letras usan? ¿De qué color? ¿Dónde y cómo están ubicadas? ¿A quién está dirigido el mensaje? Si las palabras están dichas por una o varias personas intente copiar el diálogo de todo lo que se dice. ¿Algunas frases o palabras se dicen con un tono de voz especial? ¿Cuál? ¿Se escuchan palabras pero no se ve a la persona que las dice (voz en *off*)? ¿A quién o a quiénes les hablan?

¿Qué significa este mensaje?

- ¿Qué sugieren los objetos, sujetos y frases que componen el mensaje publicitario?
- ¿Qué códigos de la connotación han sido utilizados? (lenguaje corporal, lenguaje visual).
- Piense qué significa cada una de las cosas que descubrió antes. Para eso, intente explicar por qué el publicista habrá elegido las personas, la ropa, los gestos, los colores, la música, etc. que colocó en el anuncio para vender algo.
- Imagine otras maneras de hacer este anuncio. Cambie las cosas, las personas, la ropa, los colores, la música, las palabras, etc. ¿El significado es el mismo? ¿En qué difiere si fuera este el caso?

¿Qué ideas nos quiere transmitir?

- ¿Cómo se las muestra a las personas que aparecen en este anuncio? ¿Están felices o tristes? ¿Tienen éxito o les va muy mal? ¿Tienen algún problema?
- ¿El producto que nos quieren vender los ayuda en algo? ¿En qué? ¿Por qué?
- Si comprara este producto, ¿llegaría a sentirse como las personas de esta publicidad? ¿Por qué?
- ¿Qué necesidad de la vida real satisface este producto?
- ¿Qué es lo que se está queriendo decir a través de este mensaje publicitario?
- ¿Qué valores transmite?
- ¿Qué nos dice de la sociedad en la que este mensaje se difunde?
- ¿Quién produce el mensaje, para qué audiencia, con qué intenciones?

Para el cierre...

- Lleve un producto a clase y compare sus características reales con las que presenta el anuncio.
- Distinga entre nombres de marcas y nombres de productos. Ejemplifique ambas cosas.
- Haga un listado de los anuncios y marcas que más recuerde. ¿Por qué se retienen algunas más que otras?
- Cree nombres de marcas para algún producto y algún eslogan para promocionarlo.

Propaganda y publicidad

"La publicidad moderna sólo es comprensible en el marco de la sociedad neocapitalista. A consecuencia del proceso de industrialización, se llega a una encrucijada histórica en la que las posibilidades de producción superan las necesidades reales de los ciudadanos. Hay que incentivar el consumo para garantizar el funcionamiento del sistema. La publicidad se convierte, pues, en motor del desarrollo económico, en impulso dinámico del mercado, en garante del equilibrio del sistema". (Joan Ferrés, 2000).

Con frecuencia solemos utilizar las palabras publicidad y propaganda indistintamente. Sin embargo, es importante saber que son diferentes. La publicidad es un mensaje destinado a influir en la conducta de los compradores y lograr la venta de un producto o servicio. La propaganda, en cambio, es un mensaje que –aun cuando también busca ejercer influencia sobre los destinatarios– da a conocer ideas políticas, filosóficas, morales, sociales o religiosas con el fin de formar hábitos de conducta o sensibilizar al público sobre determinados temas. La diferencia entre publicidad y propaganda radica en los objetivos. Se habla de publicidad cuando el mensaje persigue propósitos comerciales. Se habla de propaganda cuando el mensaje tiene fines políticos o sociales.

"Somos publicistas"

El docente deberá proponer actividades para arribar a conclusiones acerca de clases de publicidades, lenguaje publicitario y la importancia de conocer el tipo de audiencia a la que va destinada la publicidad.

- Miren durante una semana las publicidades y propagandas que aparecen en televisión durante una determinada franja horaria. Registren día a día, por un lado las publicidades que se emiten: ¿Qué productos se publicitan? ¿A quiénes se dirigen (público en general, niños, adolescentes, adultos)? ¿Qué recursos utilizan para interpelar a la audiencia (imágenes, música, "eslóganes", textos impresos, colores, etc.)? Releven durante la misma semana y en el mismo horario, la cantidad de propagandas de bien público: ¿Sobre que temas buscan sensibilizar? ¿A quiénes están dirigidas? ¿Cómo están realizadas (recursos, lenguaje, etc.)? ¿Publicidades y propagandas, aparecen en igual cantidad en televisión? ¿Por qué creen que esto sucede?

- En grupos, a partir de la actividad que realizaron anteriormente, tomen un producto que hayan visto en una publicidad y armen una diferente. Piensen en cambiar el destinatario de esa publicidad, reinventen el eslogan, el texto, los argumentos, las imágenes que lo acompañarían y la música que incluirían. ¿Qué diferencias hay entre el aviso de ustedes y el que realizó la publicidad profesional? ¿A qué alude cada uno? ¿Hablan del producto o de otros valores?

- Piensen en un tema o problema importante para su comunidad, sobre el cual les gustaría sensibilizar a los vecinos mediante una propaganda de bien público en la televisión. Luego de elegir el tema, escriban un pequeño texto que describa lo que quieren transmitir. Decidan a quiénes dirigirán su propaganda: público en general, chicos / jóvenes de su edad, etc., y en función de ello, realicen su propia propaganda. Seleccionen y debatan acerca de las imágenes, música y textos que incluiría esta propaganda.

- Escriban una carta de lectores para el diario, con los temas para las propagandas de bien público que quisieran se incluyeran en la televisión argumentando el porqué de sus decisiones.

Tipos de publicidad:

Los avisos no son todos iguales. Cada uno responde a una categoría diferente o a una combinación de ellas. Hay, por ejemplo, de género dramático, testimonial o documental.

- Identifiquen un aviso de tipo dramático en la televisión. Describan cuál es la historia que narra. Señalen su estructura (comienzo, desarrollo y cierre del conflicto). ¿Creen que el inicio del aviso atrae la atención del espectador? ¿Por qué? ¿El producto propone la solución al conflicto o a la situación planteada? ¿De qué manera?

- Seleccionen un aviso de televisión de tipo narrativo, que recurra a un relator o voz en *off*. Describan a este narrador (aun cuando la publicidad no muestre su rostro). Intenten definirlo a partir de su voz, de las palabras que utiliza y de su manera de hablar. Analicen el discurso: ¿Les parece sincero? ¿Es extenso? ¿Presenta demasiadas ideas? ¿Es simple? Debatan con sus compañeros acerca de la capacidad de este aviso para retener la atención de las audiencias.

- Piensen en el aviso que estaban diseñando. Si han decidido que sea dramático: ¿cuál es la historia que narrará? ¿Cuál es el conflicto? ¿Cómo lo resolverá? Si han decidido que sea documental, ¿cómo presentarán el contenido? ¿Utilizarán imágenes en blanco y negro? ¿Por qué? Imaginen que ha optado por el tipo testimonial: ¿quiénes presentarían los testimonios? ¿Chicos, jóvenes o adultos? ¿Gente común o famosa? Fundamenten sus elecciones.

El lenguaje:
El trabajo con publicidad no puede desconocer un elemento fundamental de los anuncios: la utilización de determinados recursos técnico-expresivos propios del lenguaje audiovisual. Vamos a trabajar con alguno de los elementos básicos del lenguaje audiovisual: planos y ángulos en los que fueron tomadas las diversas imágenes, los movimientos de cámara y, si se trata de una publicidad televisiva, la utilización de la luz y el color, los efectos sonoros, la función del texto que aparece (texto informativo, juegos de palabras, eslóganes, etcétera).

- Seleccionen un aviso de la televisión. Cuenten el número de veces en que se producen cambios de planos. ¿Son rápidos o lentos? ¿A qué creen que se debe? ¿Qué decisiones tomarían ustedes en relación con el aviso que diseñan? ¿Por qué? ¿Qué efectos persigue en sus audiencias?

- Identifiquen un aviso televisivo en el que las imágenes hayan sido especialmente pensadas para producir emoción en las audiencias. ¿Qué recursos fueron utilizados para lograr esa emoción? Teniendo en cuenta la relevancia de la emoción en la publicidad, ¿incluirán ustedes esta dimensión en el aviso que están diseñando? ¿A qué imágenes recurrirán? ¿Por qué?

- No pocos jingles forman parte hoy de nuestro vocabulario y lenguaje cotidiano. Hagan un listado de todos los que recuerden a partir de publicidades televisivas. Debatan acerca del éxito o fracaso que tuvieron entre las audiencias. ¿Les parece importante pensar un jingle para su propia publicidad o propaganda? ¿Por qué? ¿Cuál podría ser?

- La música en los avisos suele utilizarse para atraer a las audiencias y profundizar aun más la emoción que producen. Vean diferentes publicidades televisivas que recurran a la música y debatan acerca de su papel en el mensaje. ¿Lo apoya, actúa como complemento, lo fortalece o, por el contrario, distrae? Fundamente su posición ¿Incluiría música en su aviso?

¿Cómo lo digo?
Cuando decodificamos un mensaje de los medios de comunicación no solo debemos prestar atención a lo que se dice sino al cómo se dice. La radio, la televisión, el diario o el cine tienen sus propios lenguajes. A través del lenguaje y sus recursos, los medios pueden dar mayor importancia a un aspecto o lograr captar nuestra atención.

- Imaginen que son publicistas que tienen que elaborar la publicidad de un producto para todos los medios de comunicación. Elijan de qué producto se trata y confeccionen una publicidad para la TV, otra para la radio, otra para el cine y una última para la prensa gráfica. Reflexionen: ¿Qué recursos lingüísticos usarán en cada una de estas publicidades? ¿En qué se diferenciará la publicidad del diario de la de la radio y de la televisiva? ¿Qué recursos del lenguaje jerarquizarán en cada una? ¿Por qué?

- Antes de pensar las distintas publicidades, busquen y comparen campañas publicitarias que hayan aparecido en diferentes medios de comunicación. Observen qué tratamiento da al mensaje cada una de ellas y qué recursos lingüísticos utilizan. Elaboren sus propias publicidades y preséntenselas al resto de sus compañeros. Definan el medio en las que aparecerán y expliquen qué tuvieron que tener en cuenta a la hora de pensar el lenguaje de cada una de ellas.

Las audiencias:
La publicidad y la propaganda buscan transmitir un mensaje, vender un producto o sensibilizar acerca de un valor, de modo que el receptor lo entienda rápidamente, no lo olvide y actúe en consecuencia.

- ¿Qué aspectos creen que influyen sobre el recuerdo que tienen los receptores de un aviso? ¿Cómo fortalecerían ustedes esta evocación? ¿Cómo harían para que recuerden el aviso por más tiempo? ¿Qué recursos utilizarían? ¿Por qué?

- Reflexionen: ¿Por qué creen que es tan importante conocer a las audiencias antes de elaborar el aviso? Fundamenten su opinión. ¿Qué características de las audiencias los ayudan a ustedes a diseñar el aviso que están preparando?

Los medios en la escuela

Los aspectos básicos para trabajar los medios en la escuela pueden sintetizarse en cinco preguntas eje que son precisamente aquellas que pueden formular los docentes en su trabajo con los alumnos en la clase frente a cada texto de los medios. Veamos cuáles son esas preguntas:[8]

1. ¿Quién es el autor del mensaje y cuál es su propósito?
2. ¿Qué estrategias utiliza el medio para llamar la atención de las audiencias?
3. ¿Qué modelos de vida, valores y puntos de vista aparecen representados en el mensaje?
4. ¿Cómo pueden interpretar diferentes audiencias un mismo mensaje?
5. ¿Hay algo que el mensaje no dice del tema del cual habla? ¿Qué es lo que el mensaje omite?

Estos cinco interrogantes sintetizan todo aquello que, como receptores reflexivos y críticos, debemos formularnos respecto de los mensajes, informaciones y textos que difunden los medios de comunicación. Cada una de estas preguntas supone un análisis que nos permitirá descubrir aquello que va más allá de la literalidad del mensaje, lo que está implícito, entre líneas. Frente a un texto mediático, entonces, el docente puede trabajar con los alumnos cada uno de estos interrogantes y descubrir, así, el perfil del medio de comunicación.

Objetivos de la educación en medios

Una educación en medios busca fortalecer cuatro competencias básicas, que en muchos países del mundo se definen de la siguiente manera:

Competencias para el análisis de los medios

Supone que los receptores exploren y comprendan que los medios no son la realidad sino su representación. Es decir, que los medios no reflejan la realidad como un espejo sino que la leen, la interpretan y ofrecen tantas lecturas como medios existen. La capacidad para analizar los mensajes de los medios es básica y esencial para la formación de un ciudadano crítico.

[8] Elaboración sobre la base del documento producido por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, "La escuela y los medios. Propuesta para explorar los medios en la escuela". Buenos Aires, MECyT, Programa Escuela y Medios, 2006.

Reconocer cómo fue producido un filme, comprender los códigos y lenguajes de un mensaje, contar con la habilidad para interpretar una historia e identificar los valores y puntos de vista de un relato forma parte de competencias que la escuela debe enseñar a construir.

Manejo del contexto social

Un análisis crítico de los medios de comunicación exige también comprender el contexto social, económico e histórico en el cual los mensajes son producidos. Es decir, saber que la producción de un filme, por ejemplo, se realizó en una determinada época. Descubrir la relación que existe entre ese momento histórico y la producción de la película permite entender de una manera más profunda el vínculo que existe entre los medios de comunicación y el contexto social y político en el que los mensajes se producen y circulan. En otras palabras, se trata de conocer el texto y el contexto.

Conocimiento de los clásicos entre los medios

El conocimiento sobre la historia de los medios es otra de las habilidades con las que debe contar un receptor crítico. Identificar los clásicos del cine universal, los diarios que hicieron historia y los programas y cadenas televisivas exitosas de todas las épocas, también contribuye a la cultura general de los alumnos. Saber que existe la BBC de Londres y cómo trabaja este canal público en el Reino Unido, por ejemplo, permite comprender mejor el papel de una emisora estatal en el propio país. Los estudiantes que conocen las expresiones culturales que marcaron el pasado, estarán posiblemente en mejores condiciones para comprender los textos de los medios que tanto inciden en el presente.

Competencias para la producción

La capacidad para producir mensajes permite a los alumnos acercarse de un modo creativo a los medios de comunicación. Producir un medio (una revista escolar, un video, una emisión radial, etc.) permite a los alumnos comprender mejor las lógicas de producción de los grandes medios de comunicación, a la vez que fortalece su expresión y competencias comunicacionales. De todas formas, es indispensable que la producción esté acompañada por el análisis. De lo contrario, la producción de los alumnos se convertirá rápidamente en reproducción.

Las cuatro competencias descriptas son fundamentales en una educación en medios. Y más importante aún, en la formación de un ciudadano informado, crítico, participativo y democrático.

Actividad 13

Escribir un texto detallando los propósitos, expectativas de logro y contenidos del Diseño Curricular de Prácticas del lenguaje de 2º año considerados en la propuesta de análisis, en las citas de bibliografía hasta aquí expuestas y en la secuencia didáctica que presentamos a continuación para su análisis.
Esta tarea será materia de reflexión en el segundo encuentro. Durante el encuentro o inmediatamente después del mismo, registre el debate que se produzca a propósito de esta actividad pues podrá integrar su portfolio del curso.

Análisis de una secuencia didáctica

"La publicidad y la propaganda". (Diferencias en la intención y su efecto, valores y contravalores).
Duración de la clase: 2 horas

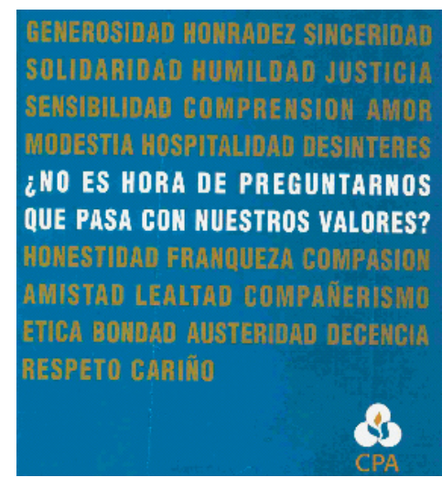
Aclaración: En las clases anteriores los alumnos han estado trabajando sobre la publicidad y todas sus características (partiendo siempre de textos modelos y fomentando la reflexión y una postura crítica con vistas a los efectos que producen sobre los consumidores). Algunos de los temas trabajados fueron los siguientes: la intencionalidad (objetivo comercial), el mensaje explícito o implícito, las tramas (descriptiva, narrativa y argumentativa), los recursos propios de la lengua apelativa (el vocativo, los verbos en modo subjuntivo o imperativo y las oraciones interrogativas y exclamativas); también, el *target* publicitario, los canales de transmisión (orales, visuales, audiovisuales), la connotación, los recursos de persuasión utilizados –por ejemplo los recursos expresivos, tales como la metáfora, la personificación y la comparación, el manejo de la tipografia y la identificación de una marca (el isotipo) y el mensaje lingüístico.

Inicio: Los alumnos guiados por el docente realizarán una pequeña exposición sobre los temas trabajados respecto de la publicidad. Además, darán ejemplos sobre las publicidades vistas o escuchadas.

Desarrollo: el docente repartirá entre los alumnos diferentes publicidades gráficas y luego les preguntará: ¿Qué tipo de texto es? ¿A través de qué elementos se dieron cuenta? (Guiados por el docente, que a su vez irá organizando los momentos de esa exposición fomentando la escucha, los alumnos integrarán todos los conocimientos adquiridos en las clases anteriores). ¿Cuál es la intención en estas publicidades? ¿Hacia quiénes van dirigidas? Para lograr el objetivo comercial, los creativos publicitarios ¿utilizan valores o contravalores? (para que respondan a esta consigna el docente los guiará preguntando, por ejemplo, ¿el día del padre es únicamente el 15 de junio o es todos los días? ¿Con un regalo los hacemos felices o ellos son felices cuando los abrazamos, los tratamos bien, les hacemos caso, etc.? Del mismo modo, ¿es únicamente el tercer domingo de octubre el día de la madre o es todos los días? ¿Va a ser más feliz y va a pasar una noche más especial si se maquilla con un producto determinado?, etc. En el caso de la publicidad de un canal deportivo, ¿debemos rezar por un partido de fútbol? ¿Debemos venerar y tomar como a un Dios a un jugador? En el caso de los shoppings, ¿La navidad es una cuestión religiosa o es una fecha para hacer regalos? ¿Los milagros son cosas o sucesos extraordinarios realizados por Dios o son los regalos que recibimos para navidad? En el caso del vino, ¿es bueno tomar vino y embriagarse para evadirse de los problemas y así pensar que nada importa? ¿El vino es una solución?).

Se intentará así que los alumnos arriben a la conclusión de que tanto en estas como en otras publicidades se utilizan contravalores para promocionar un producto con el fin de que lo consumamos.

Después el docente le entregará a los alumnos la siguiente propaganda del Consejo Publicitario Argentino y escribirá en el pizarrón (en una columna) todos los valores que allí se mencionan.



También les planteará a los alumnos la pregunta sobre situaciones ejemplificadoras: ¿Cuándo un individuo es generoso? ¿Cuándo es sincero?, etc. Luego les pedirá, que uno por vez pasen al pizarrón y, al lado de cada valor, escriban su contravalor y den un ejemplo del mismo oralmente.

A continuación, el docente repartirá diferentes propagandas y les preguntará oralmente: ¿Cuál es el producto que se intenta vender con ellas? Como los alumnos no tendrán respuesta alguna (ya que esta no es la intención de las propagandas) les preguntará: ¿Cuál es la intención perseguida? ¿Quién las firma? ¿Se observan valores o contravalores?, etcétera.

Así llegarán a la siguiente definición, que será dictada por el profesor o la profesora (pero construida entre todos):

Cuando un aviso se publica con la intención de que el público compre algo, ese tipo de texto se llama publicidad comercial. Otras veces, los avisos tienen la intención de modificar conductas en los miembros de una comunidad sobre medidas higiénicas o de salud (por ejemplo evitar el consumo de tabaco o de drogas), respetar las leyes de tránsito, etc. Estos mensajes se denominan propagandas, y pueden ser generados por instituciones gubernamentales.

El docente les pedirá a los alumnos que se organicen en cuatro grupos. Luego, le entregará a cada alumno el material con el que va a tener que trabajar y dictará las siguientes actividades:

Texto 1:

- ¿Este texto nos presenta algún valor o contravalor? ¿Cuál es?
- ¿Qué tipo de texto es? ¿Cómo lo reconoció?
- ¿Qué intención se persigue en el mismo? ¿Qué conducta intenta modificar en los receptores?
- ¿Por quién fue generado este texto? ¿Hacia quién va dirigido?

Texto 2:

- ¿Qué intención se persigue en este texto? ¿Qué conducta se intenta modificar?
- ¿Cuál es el valor que a través del mismo se intenta inculcar?
- ¿Quién/es es/son los generadores del anuncio? Si fueran instituciones gubernamentales, ¿cuál es verdaderamente la intención de este texto?
- ¿Es una publicidad, es una propaganda o es una publicidad encubierta con las particularidades de una propaganda? ¿Por qué?

Los alumnos realizarán las actividades mientras el profesor irá de grupo en grupo ayudándolos, guiándolos, en el caso de que lo requieran, hacia la reflexión y fomentando una postura crítica.

Cierre: Se realizará oralmente una puesta en común sobre lo trabajado y se corregirán las actividades, en este caso, en forma grupal y guiados por el docente, hasta lograr la autocorrección.

Evaluación escrita individual

Duración: 2 horas

1. El docente les entrega a los alumnos distintas publicidades gráficas y, de acuerdo con cada una, formula algunas de las siguientes preguntas:
   a. ¿Qué tipo de texto es? ¿Cómo lo reconoció? ¿Cuál es la finalidad que persigue?
   b. ¿El mensaje está implícito o explícito? ¿Cómo se dio cuenta?
   c. ¿Cuál es su *target* publicitario y su canal de transmisión?
   d. ¿Cuáles son los recursos de persuasión utilizados?
   e. ¿Cuál sería su contravalor?

2. Piense qué conductas de la sociedad le gustaría modificar y cómo lo haría. Complete el cuadro y prepare el borrador de una propaganda.

Conducta social	Modificación

3. Cree una publicidad:
   - El producto a promocionar queda a su elección.
   - Para realizarla debe tener en cuenta e indicar el *target* publicitario, si el mensaje esta implícito o explícito, la intencionalidad perseguida, cuál es su canal de transmisión y cuáles fueron los recursos de persuasión utilizados.

Unidad 5

La evaluación de las prácticas del lenguaje

Esta unidad tiene por objetivos reflexionar acerca de la importancia de diseñar la evaluación desde el momento de la planificación, establecer criterios e instrumentos válidos pensados para las prácticas, reconocer la importancia de la evaluación en el mejoramiento de la comprensión y la producción de los alumnos y, finalmente, tomar decisiones en cuanto al qué y cómo evaluar en Prácticas del lenguaje.

La finalidad de cualquier proceso de enseñanza es conseguir que todos los alumnos aprendan en forma significativa. Sin embargo esto no siempre ocurre. Los estudiantes no progresan de la misma manera ni al mismo ritmo a lo largo de una misma propuesta de enseñanza.

Dado que cada alumno construye su propio conocimiento y que en esta elaboración juegan un papel muy importante sus ideas previas, sus formas de razonamiento, sus vivencias personales y su interacción con el medio cultural, el grado de elaboración del nuevo conocimiento variará en cada uno de ellos. Por lo tanto, si se quiere atender a la diversidad existente en el aula, se debe adecuar el proceso didáctico a los progresos y procesos de aprendizaje observados por los estudiantes. Cualquier metodología debe basarse en el *principio de ajuste de la ayuda pedagógica* a la actividad del que aprende.

Esto significa que enseñar y aprender supone un proceso de regulación continua de los aprendizajes. Regulación como adecuación de los procedimientos utilizados por los docentes a las necesidades y dificultades que los alumnos encuentran en su proceso de aprendizaje (y que se detectan al evaluar). Continua, porque esta regulación no es un momento específico de la acción pedagógica, sino que debe ser uno de sus componentes permanentes. El objetivo de la enseñanza debería ser que cada estudiante aprenda a autoevaluarse y autorregularse para que, poco a poco, construya un sistema de aprendizaje autónomo.

Habitualmente se tiene una visión restringida de la función de la evaluación en los procesos de enseñanza-aprendizaje; se acostumbra a identificarla como un examen, acto

administrativo poco estimulante para alumnos y docentes. Acreditar el desempeño del alumno es un aspecto de la evaluación en el aula, pero no puede ser el único ni el privilegiado ya que esto supondría empobrecer las posibilidades pedagógicas que ella ofrece. Pero ¿no es posible generar prácticas evaluativas útiles para el docente en su actuación, gratificantes para los alumnos en su aprendizaje y que orienten a ambos en ese proceso?

Continuemos la reflexión acerca de la evaluación a partir de la lectura de dos textos literarios. Se trata del poema "Un aplazado", de Baldomero Fernández Moreno, y del cuento "Fin de curso", de Marcelo di Marco.

Un aplazado

De pronto, como un breve latigazo,
mi nombre, Friedt, estalló en el aula.
Yo me puse de pie, y un poco trémulo
avancé hacia la mesa, entre las bancas.
Era el examen último del curso
y al que tenía más miedo: la Gramática.
Hice girar resuelto el bolillero.
Las dieciséis bolillas del programa
resonaron en él lúgubremente
y un eco levantaron en mi alma.
Extraje dos: adverbio y sustantivo.

Me dieron a elegir una de ambas
y elegí la segunda. —¿Y qué es el nombre?
díjome uno, y me asestó las gafas.
Sentí luego un sudor por todo el cuerpo,
se me puso la boca seca, amarga,
y comprendí, con un terror creciente,
que yo del nombre no sabía nada.
Revolvía allá adentro, pero en vano,
me quedé en absoluto sin palabras.

Y empecé a ver la quinta en que vivíamos:
el camino de arena, cierta planta,
el hermano pequeño, mi perrito,

el té con leche, el dulce de naranja,
¡qué alegría jugar a aquellas horas!
Y sonreía mientras recordaba.
–¡Pero señor –rugió una voz terrible–,
el nombre sustantivo, una pavada!
Torné a la realidad: sobre la mesa
los dedos de un señor tamborileaban,
cabeceaba blandamente el otro,
el tercero bebía de una taza.

Hacía gran calor. Yo tengo una
cara redonda, simple, colorada,
los ojos grises y los labios gruesos,
el pelo rubio, la sonrisa clara.
Yo quería jugar, no dar examen
darlo otro día, sí, por la mañana...

Se me nubló la vista de repente,
los profesores se me borroneaban,
adquirió el bolillero proporciones
gigantescas, fantásticas,
oí como entre sueños: –Señor mío,
puede sentarse... Y me llené de lágrimas.

(Puede consultarse en el sitio en internet de la Obra Social para la Actividad Docente: http://www.osplad.org.ar/mundodocente/mundodocente2006/ficciones/notas/sep_05/unaplazo.htm).

Actividad 14

Leer el poema de Fernández Moreno y ensayar respuestas escritas para las siguientes preguntas:

- ¿Qué concepto de alumno expresa el poema?
- ¿Qué concepto de docente expresa el poema?
- ¿Qué concepto de evaluación subyace?
- ¿Para qué sirve esa evaluación?
- ¿Qué se está evaluando?
- ¿Cuáles son los criterios de evaluación que se toman en cuenta, y mediante qué instrumento/s se evalúa?
- ¿Cuál es el resultado esperado y cuál el que se da en el poema?
- ¿Cuál es la razón del fracaso?
- ¿Qué sensaciones o sentimientos se expresan?

Fin de curso

El público no paraba de reírse con aquella versión delirante de *El mago de Oz*. Caracterizada como una piquetera, Marisa estaba espectacular en su papel de la Dorothy de Argentinolandia. Ni siquiera le faltaba el perrito: la gorda Irene andaba en cuatro patas a su alrededor haciendo de Toto.

—¡Y ya van a ver ustedes! –les decía Dorothy a los sonrientes profesores de la primera fila, apuntándoles con el dedo–. ¡Ya van a ver cuando les cortemos la ruta y no puedan venir a aburrirnos al cole!

—¡Buena manera de despedir el año! –le dijo el rector a la directora de estudios levantando la voz–. ¡Nuestras fiestas de fin de curso eran un embole fenomenal!

—¡Es que las cosas cambiaron mucho últimamente, Pedro! ¡Los chicos son más libres que nosotros, gracias a Dios!

—¡Y pensar que todo esto es obra nuestra!

La gorda Irene se bajó del escenario, se acercó a la butaca del rector y levantó la patita frente al viejo. Alguien tosía entre los aplausos, atragantado de tanto reírse.

—¡Y ahora viene el *strip-tease*! –anunció Dorothy, y empezó a sacarse la pollera de colorinche, que ocultaba otra pollera de colorinche.

La gente chillaba, la gloriosa silbatina rompía los tímpanos.

Todos reían, todos menos Alejandro. Sudando escondido entre los decorados del fondo, a punto de subir a escena como el Leñador de Hojalata, espiaba la actuación. Mejor dicho, no podía sacarle los ojos de encima a Marisa. Nunca se felicitaría lo suficiente por habérsela rapiñado al muy imbécil de Juan Martín no bien empezaron los ensayos: incluso disfrazada con esos harapos chillones, seguía siendo la mejor mina del Instituto. Palpó el chiche que llevaba en el bolsillo. Ojalá que no se trabe la banderita, pensó. A Los Tres Chiflados les sale siempre perfecto.

—¡Esa, Ale! –le gritó una chica desde las butacas del medio cuando el Leñador de Hojalata descorrió una tira de lienzo y apareció en la Ciudad de las Esmeraldas Truchas.

Sin una palabra, plantado frente a Dorothy, sacó el revólver, le apuntó a la cabeza y oprimió el gatillo.

¡Ka-bloom!

Según lo habían ensayado más de veinte veces, el arma de cotillón tendría que haber expulsado un banderín de ¡bang! en lugar de hacer semejante escándalo. Pero Marisa se llevó una mano a la sien, tiró con el brazo un árbol de papel maché y siguió con su envión de molinete hasta caer boca arriba arrastrando un par de rocas de telgopor pintado.

No gritó. Fue tan convincente al despatarrarse sobre las tablas, que los aplausos podrían haberse oído hasta en La Quiaca. Incluso había quienes festejaban la actuación a los gritos, pateando el suelo y las butacas de adelante.

—¡Grande, Maru! –dijo la gorda Irene, olvidada de su papel.

Con el embudo de lata en la cabeza y el arma colgándole de la mano, Alejandro no terminaba de entender. Marisa era un pilón de ropa en aquel rincón del escenario. Al llegar junto a ella vio los ojos bien abiertos, vio la peluca fuera de lugar, vio un flujo oscuro que le cruzaba la nariz desde la frente y le bajaba por el cuello empapándole la remera agujereada.

Y vio cómo partía del caño del revólver un humo fino, un plumón azul.

Retrocedió dándose vuelta y quedó de cara al público. De pie en el centro del tablado, se dejó envolver por la ovación. Sintió lágrimas embarrándole el maquillaje, paralizado frente a esa confusa y eufórica masa –ahora roja, ahora violeta y amarilla– que se debatía en delirio y que festejaba a carcajadas entre las luces que venían desde la cabina del iluminador. Enloquecidas, algunas pibas de 2º "B" parecían a punto de sacarse las remeras y arrojarlas a escena. Pero había también mucha gente de las primeras filas –varios profesores, el rector, algún preceptor y dos o tres padres– que dejaban de aplaudir, que se levantaban despacio.

Alejandro perdía contacto con el mundo. Un tipo saltó al escenario y lo agarró del brazo. Otro lo abofeteó, y alguien se le prendió del cuello por atrás.

Todo se le apagaba, pero logró entender: intentaban arrancarle el revólver que, no hacía ni tres minutos, le había puesto en la mano Juan Martín.

(Puede consultarse en el sitio en internet de la revista Axolotl: http://revistaaxolotl.com.ar/narr06-2.htm).

Actividad 15

Leer el cuento de Di Marco y ensayar respuestas escritas para las siguientes preguntas:
- ¿Qué concepto de alumno se evidencia?
- ¿Y de docente?
- ¿Qué están evaluando los directivos?
- ¿Cuáles son los criterios de evaluación que se toman en cuenta, y mediante qué instrumento/s se evalúa?
- ¿Qué concepto de evaluación subyace?
- ¿Para qué sirve esa evaluación?
- ¿Cuál es el resultado esperado y cuál el que se da en el cuento?
- ¿Cuál es la razón del fracaso?
- ¿Qué sensaciones o sentimientos se expresan?

Generalidades sobre evaluación

"La evaluación como crítica educativa solo es válida y confiable cuando capacita a otro para ver lo que de otra manera permanecería oculto" (Eisner, W.E., 1985)

Rosalind Horowitz, en su artículo "A 75- year legacy on assessment: Reflections from an interview with Ralph W. Tyler" analiza el pensamiento de Ralph W. Tyler, quien es considerado tradicionalmente como el padre de la evaluación educativa, y puntualiza los siguientes aspectos:

- La necesidad de analizar cuidadosamente los propósitos de la evaluación, antes de ponerse a evaluar.
- El propósito más importante en la evaluación de los alumnos es guiar su aprendizaje, esto es, ayudarles a que aprendan. Para ello es necesaria una evaluación comprensiva de todos los aspectos significativos de su rendimiento; no basta con asegurarse de que hacen regularmente el trabajo diario.
- La verdadera evaluación debe ser idiosincrática, adecuada a las peculiaridades del alumno y del centro.

En el trabajo de Lee J. Cronbach, *Course improvement through evaluation* encontramos la sugerencia de asociar el concepto de evaluación a la toma de decisiones.

Distingue el autor tres tipos de decisiones educativas a las cuales sirve la evaluación:

a. sobre el perfeccionamiento del programa y de la instrucción;
b. sobre los alumnos (necesidades y méritos finales) y
c. acerca de la regulación administrativa sobre la calidad del sistema, profesores, organización, etcétera.

Cronbach propone que la evaluación debe incluir:

a. estudios de proceso –hechos que tienen lugar en el aula;
b. medidas de rendimiento y actitudes –cambios observados en los alumnos– y
c. estudios de seguimiento, esto es, el camino posterior seguido por los estudiantes.

Los especialistas coinciden en que la evaluación tiene que ser manifiesta (no secreta), confiable, acordada, y que sus resultados deben ser compartidos con los alumnos. Los criterios también deben ser pensados en este sentido. Estos últimos son variables de análisis que permiten formular juicios sobre la base de objetivos establecidos previamente en función de lo que se espera del alumno. La definición de criterios exige, por parte del docente, un conocimiento profundo del área a evaluar, e implica tomar en cuenta, también, los posibles avances o retrocesos del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los instrumentos de evaluación, por su parte, tienen que ser adecuados a los criterios y a los acuerdos realizados con los alumnos. Algunos instrumentos posibles son los portfolios, los informes y autoinformes (como las encuestas, los registros narrativos y los diarios de aprendizaje), las preguntas en pruebas y los trabajos de todo tipo (orales y/o escritos).

Detengámonos, por ejemplo, en lo que precisa Edith Litwin acerca de una buena evaluación en general y del portfolio en particular:

> "Los docentes sostienen que una buena evaluación debe recuperar la comodidad de la enseñanza. Estar cómodo en un momento de alta tensión, como suelen ser los espacios de las evaluaciones, es todo un desafío. La comodidad se da en un clima de confianza, sin poner a prueba la salud del estudiante, tomando en cuenta el tiempo que utilizó para aprender, respetando sus intereses y posibilidades.
> La confección de los instrumentos o dispositivos de evaluación juega un lugar central en las evaluaciones. Analizar su validez y confiabilidad consiste en su segundo momento. La validez implica que midan lo que pretenden medir. La confiabilidad da cuenta de que aplicados en diferentes circunstancias obtienen similares resultados. Esta tarea se completa al construir los criterios con los

que se va a evaluar y se los comunica a los estudiantes. Se trata de tres momentos de la evaluación: confeccionar los instrumentos, analizar su confiabilidad y validez y construir los criterios de evaluación para comunicárselos a los estudiantes. Estos momentos entraman diferentes y complejas tareas que contemplan propuestas creativas, rigor en el análisis y compromiso al transformar la evaluación en un nuevo acto de aprendizaje cuando los estudiantes comprenden y comparten el sentido de los criterios de evaluación con que se los evaluará. El análisis de la pertinencia de los criterios también nos provoca nuevas comodidades, aspiraciones que compartimos los docentes en el acto de evaluar. Al someter los criterios de la evaluación a los alumnos logramos también dar cuenta de nuestro compromiso por generar evaluaciones que transparenten las aspiraciones o expectativas del trabajo docente. Ejemplos de criterios pueden ser: la remisión a la bibliografía, la pulcritud en el análisis, el reconocimiento de las dimensiones de análisis más importantes, el recuerdo de datos, etc. Los criterios que seleccionamos dependerán del campo de conocimientos, de las concepciones de enseñanza y de las de aprendizaje.

Los estudiantes sostienen que en una buena evaluación se cumple con lo que se prometió y el profesor valora el esfuerzo y la dedicación. Los docentes esperan, en el mejor de los sentidos, que las evaluaciones permitan dar cuenta de apreciaciones y fracasos justos. Diseñar y llevar a cabo buenas evaluaciones implica también tender un puente entre lo que esperan los estudiantes y lo que pretenden los profesores.

Una manera posible de orientar la evaluación consiste en proponer a los estudiantes la confección de un portafolio. Los portafolios forman parte de las actividades de los estudiantes y pueden ser el instrumento elegido para la evaluación.

¿Qué es un portafolio?

Los portafolios constituyen una manera de presentar los trabajos de los estudiantes con el objeto de favorecer la evaluación. Se trata de un registro de los aprendizajes en tanto reúne materiales que se elaboran en el proceso de aprender. También constituyen una colección ordenada de evidencias que presenta las producciones que se fueron organizando para los diferentes proyectos llevados a cabo en el aula. En los portafolios se incluyen las mejores producciones de los estudiantes luego de sus procesos de elaboración. Los portafolios no son iguales. Algunos docentes los utilizan solo para el registro evaluativo, y otros los utilizan como parte de la estrategia de enseñanza aun cuando puedan, finalmente, utilizarlos también para la evaluación.

¿Cuál es la diferencia entre un portafolio y una carpeta de registro de trabajos?

Los estudiantes seleccionan sus mejores trabajos, que son el resultado de trabajos en proyectos y no de las actividades diarias que se realizan. Cada folio ha sido confeccionado, revisado, actualizado, corregido, y recoge sugerencias para el mejoramiento por parte de los docentes, además de dar cuenta del progreso que puede realizar el estudiante a partir de numerosas intervenciones

por parte de los docentes. Por último, hay folios que pueden ser el fruto de una producción colectiva, mientras que las carpetas de trabajos siempre dan cuenta de producciones individuales.

¿Cuáles son los beneficios de trabajar con portafolios?

Los portafolios pueden ser construidos en torno a problemas, grandes ideas, temas en controversia, biografías, propuestas de acción, entre otros. Dependerá de la asignatura y de la concepción de aprendizaje que se contemple en el diseño de las propuestas o de los ejes que posibilitarán la organización del portafolio. Los docentes que trabajan con portafolios ponen especial cuidado en la producción de los estudiantes, entendiendo que los procesos de comprensión seguramente implican diferentes propuestas de elaboración de proyectos y de solución de problemas, y trabajos en relación con temas, ideas o preguntas relevantes. Cada una de las propuestas demanda tiempo. Los folios se hacen y rehacen o se completan paulatinamente. No se trata de evaluaciones que se pueden realizar en un plazo breve sino de trabajos que demandan un tiempo considerable. Los beneficios tienen que ver con las producciones sostenidas que favorecen mejores procesos de construcción del conocimiento.

¿Cuál puede ser el contenido de un portafolio?

Dependerá de la asignatura y de las características de los proyectos que se elaboren. En ciencias sociales un portafolio puede contener folios que se integren mediante un trabajo que reconstruye una biografía, una carta, un ensayo, el análisis de una fuente o de una representación pictórica de la época estudiada, la confección de un guión, entrevistas y su correspondiente análisis, etcétera. Los portafolios contienen más de un producto y cada producto, a su vez, demanda un trabajo diferente de producción y sistematización. Se confecciona durante un cierto tiempo y probablemente necesita de borradores y propuestas parciales. Requiere la crítica del docente y finaliza mediante un acuerdo entre el docente y el estudiante acerca del estado final de la producción que permite que pase a integrar uno de los folios del portafolio.

¿Es la mejor propuesta para la evaluación?

Difícilmente encontremos una propuesta para la evaluación que nos asegure que su implementación sea siempre provechosa y productiva. La evaluación no puede reducirse a la búsqueda del instrumento más certero. Las buenas prácticas posibilitan evaluaciones en circunstancias no previstas en donde una respuesta oportuna del estudiante o una buena pregunta que da cuenta de su proceso de pensamiento permiten reconocer mejor los conocimientos adquiridos o el nivel de reflexión poseído. De esa manera no solo se evalúan productos sino que se analizan o se reconocen procesos y se adoptan tanto los procedimientos formalizados como los que no lo son para obtener no solo indicios sino apreciaciones valiosas en torno al conocimiento adquirido.

En las escuelas no se debería actuar pensando que hay una sola manera posible de evaluar. Una buena evaluación debe otorgar confianza y generar, contra el clima habitual que se instala con las

evaluaciones, un espacio para permitir que los aprendizajes fluyan y se expresen con naturalidad, y posibilitar el reconocimiento de nuestros límites, reírnos de nuestras propias exigencias y recuperar el sentido de lo humano en el acto de aprender. Desde esta perspectiva, la evaluación recupera y es proveedora de seguridad y protege a los estudiantes, por lo tanto, se imbrica en la buena enseñanza. (Extraído del sitio en internet sobre temas de educación de la Fundación Telefónica: www.educared.org.ar/ppce/temas/06_portafolios).[9]

Actividad 16

Hemos presentado algunas consideraciones de diversos especialistas sobre la problemática de la evaluación. A partir de su lectura, confróntelas con las orientaciones para la evaluación del Diseño Curricular. Esta tarea será materia de reflexión en el segundo encuentro. Durante el encuentro o inmediatamente después del mismo registre el debate que se produzca a propósito de esta actividad pues podrá integrar su portfolio del curso.

Con respecto a la evaluación el Diseño Curricular propone:

- Que se desarrolle por eje.
- Que dentro de cada eje, tenga un carácter global; es decir, que se piense cada eje como una totalidad: las prácticas que lo componen serán pensadas en su relación con las otras. De este modo, si bien el docente puede evaluar el desempeño de los alumnos en alguna práctica determinada, a lo largo del año deberá ir atendiendo el proceso global que se pone en juego en todo el eje.
- Que tenga carácter recursivo: el docente tendrá que propiciar la vuelta o la nueva frecuentación de aquellas prácticas o ejes donde los alumnos presenten mayores dificultades, de modo tal que al finalizar el año los alumnos se hayan podido apropiar de los aspectos fundamentales que se incluyen en cada eje.
- Que se atienda a las particularidades de cada eje, que se preste atención a las especificidades de estas para el año: para esto el docente cuenta con una explicitación de estas especificidades en el apartado del Diseño Curricular "La progresión de las prácticas del lenguaje en relación con los ejes". Es fundamental reforzar aquí el papel que desempeña el modo en que se han diseñado las expectativas de logro: el cuadro de doble entrada le permite al docente pensar y ajustar las condiciones de enseñanza que posibilitan evaluar los aprendizajes.
- Que se contemple tanto la frecuentación de las prácticas del eje como el modo en que se frecuentan: dado que en las prácticas existe una serie de aspectos involucrados que son específicos de cada año y que determinan el nivel de profundidad con el que debe ser abordada la práctica, es fundamental considerar el modo en que se evalúan esos aspectos.

[9] El capacitando podrá pedir más bibliografía sobre evaluación que el capacitador tiene digitalizada.

Actividad 17

A la luz de todas las reflexiones dadas, analizar los siguientes casos. Elegir al menos uno, volcar el análisis de ese caso por escrito y, si corresponde, sugerir cambios o mejoras. Esta tarea será entregada al capacitador en el segundo encuentro.

1- Un docente toma como evaluación integradora una serie de diez ítems (cada uno vale un punto), tales como: "Explicar por qué llevan tilde las siguientes palabras" o "Analizar sintácticamente la primera oración del cuento dado".

2- Un docente ha dedicado casi todo el trimestre al proyecto de escribir minicuentos para un concurso literario extraescolar. Los alumnos han analizado muchos cuentos e investigado sobre el género y comparado informes. Cada uno de ellos ha debido enviar por lo menos un texto al concurso, y se han trabajado en clase todos los textos presentados (incluyendo las bases del concurso y la preparación de los sobres para enviar por correo). Sin embargo, terminó el trimestre y el docente no tomó ninguna prueba escrita.

3- Los alumnos han investigado sobre diversos temas de estudio de la materia (historia de la lengua, variedades lingüísticas, géneros discursivos, etc.) y han realizado exposiciones orales durante las cuales sus compañeros han debido tomar apuntes. ¿Qué se evalúa en esas prácticas y cómo?

4- En un curso que tiene muy buen nivel de escritura, se hacen muchas actividades de tipo taller. No hay, en general, problemas de ortografía. Sin embargo, el docente

les ha enseñado las reglas y les toma periódicamente dictados y todo tipo de ejercicios escritos centrados en ese aspecto del lenguaje.

5.- En un curso de muy bajo rendimiento, con gran cantidad de alumnos repitentes (algunos de ellos ni siquiera saben escribir en cursiva), es difícil planificar prácticas que resulten exitosas. Los chicos tienen muchos problemas con su escritura, y hay que estar corrigiendo continuamente los mismos textos. Conclusión: se aburren todos y no se concreta nada. Por este motivo, el docente ha preferido dar las clases expositivas siempre él mismo, enseñar exclusivamente temas de gramática (con la esperanza de que los chicos puedan manejar cierto nivel de corrección en sus escritos), y tomar una evaluación escrita individual semanal de análisis sintáctico, conjugaciones verbales o clasificaciones de palabras, según lo que hayan visto.

Algunos aportes en relación con la autoevaluación

El Diseño Curricular propone más de una forma de evaluación: habla de heteroevaluación, pero también de coevaluación y de autoevaluación. Esta última –tal vez la más difícil de lograr, y la que mejor contribuye a la creciente autonomía del alumno– implica gran capacidad de monitoreo del propio aprendizaje y requiere de una práctica frecuente e intensa. Muchas veces, los alumnos no pueden autoevaluarse porque desconocen cuáles son los aspectos hacia los que deben dirigir su mirada.

Actividad 18

Leer las propuestas de evaluación del Diseño Curricular y la serie de instrumentos que presentamos en las páginas que siguen. Luego comentar por escrito:

- ¿Le parecen aplicables los instrumentos dados o no? Justifique.
- ¿Utiliza alguno de estos instrumentos (o similares) en el aula? ¿Cuáles, para qué, y qué tipo de prácticas evalúa con ellos?
- Agregue algún otro instrumento que le parezca pertinente.
- De acuerdo con las reflexiones formuladas por E. Litwin acerca del porfolio o portafolios, ¿lo considera un instrumento confiable para la autoevaluación? Justifique la respuesta y ejemplifique.

A continuación presentamos una serie de instrumentos para favorecer la autoevaluación en los alumnos:

Para autoevaluación en pruebas escritas

- ¿Cómo creo que me fue en esta prueba? ¿Por qué?
- ¿Qué conocimientos necesité para resolverla?
- ¿De dónde los obtuve?
- ¿Qué aspecto/s debería mejorar para la próxima?

Guía para autoevaluación por ejes de la materia Prácticas del lenguaje[10]

Señale con la letra correspondiente, según su rendimiento en los diversos aspectos:

A (sobresaliente), B (MB), C (Bueno), D (regular), E (malo)

En el	Se puede incluir algún ítem relativo a la actitud, como:
• Eje de Literatura: • Eje de Estudio: • Eje de Formación ciudadana:	• Compromiso con la materia. • Cumplimiento de tareas. • Aporte de materiales.

También se puede plantear una autoevaluación en relación directa con las expectativas de logro, para responder por Sí o No, como por ejemplo:

En el eje de Literatura

- ¿Participo en sesiones de comentarios sobre las obras literarias aportando interpretaciones, comparando autores, géneros, temáticas y otros ejes de análisis?
- ¿Respondo de manera oral o escrita a los interrogantes planteados para comprender mejor los textos de crítica y los ensayos?
- ¿Presento listas y resúmenes de los textos leídos y otros materiales utilizados?
- ¿Entrego la planificación y las distintas versiones de mis comentarios para dar cuenta del proceso de elaboración de mis escritos sobre la lectura literaria?

[10] Los siguientes aspectos son solo ejemplos, se pueden cambiar y ajustar según las situaciones y necesidades institucionales.

- ¿Reviso mis escritos de acuerdo con las sugerencias del docente y de mis compañeros?
- ¿Colaboro en el desarrollo de proyectos para compartir la experiencia literaria?
- ¿Aporto mis creaciones?
- ¿Estoy abierto a los juicios de los otros y a compartir mis propias valoraciones?

Otras opciones:

- Puede realizar un cuadro de doble entrada que, en lugar de calificar con valoraciones tajantes como Excelente, MB, etc., lo haga en relación con fortalezas y debilidades o "Aspectos a destacar" / "Aspectos a mejorar", para evaluar los ámbitos, las macrohabilidades, las prácticas involucradas o lo que el docente considere oportuno.
- También puede emplear una serie de diez ítems (esto sirve tanto para contenidos curriculares como para actitudes, como "Compromiso con la materia"). Los alumnos se califican con un punto en cada uno de los ítems en los que se consideran "en óptimo estado".

Guía para autoevaluación en tareas de escritura

No es preciso que los alumnos completen esta guía en todos los trabajos de escritura que realizan; sí en aquellos en que el docente lo disponga porque se prestan más para un trabajo de reflexión sobre la propia producción. Tampoco es imprescindible anotar todos los ítems; solo los que se consideren especialmente interesantes o sobresalientes.[11]

- Cómo armé el texto:
  - ¿Por qué elegí ese tipo de texto?
  - ¿Por qué elegí ese tema y/o enfoque?
  - ¿Cuáles son los objetivos del texto? ¿Los tuve en cuenta al escribir?
    Sí - No
  - ¿Tuve en cuenta a quién va dirigido el texto?
    Sí - No
  - ¿Comencé con una idea y me lancé a escribir o planifiqué la estructura general del texto hasta el final? ¿Fue productivo ese método?
  - ¿Realicé alguna investigación previa a la escritura? ¿Fue provechosa?
  - ¿Consulté o recordé modelos? ¿Por qué y/o para qué?

[11] La misma grilla que usan los alumnos –o similar– es la de los docentes. Y debe ser compartida en todo momento: la evaluación pertenece al alumno, no es un instrumento de poder del docente.

- Puesta en texto (individual).
  ¿Tuve en cuenta los siguientes aspectos?:
  - propósito
  - originalidad
  - destinatario
  - tema y subtemas
  - género discursivo
  - tipo textual
  - lo que podrían pensar mis lectores acerca del texto
  - uso de recursos estilísticos o retóricos
  - coherencia
  - cohesión
  - normativa (ortografía, sintaxis, etcétera).
  - puntuación
- ¿Qué información dejé de lado y por qué?
- ¿Hubo modificaciones en la estructura del texto planificada a medida que escribía? ¿Por qué? ¿Cuáles?
- ¿Incluí otras voces o discursos ajenos? (citas textuales, alusiones, refutaciones, etc.) ¿Con qué objetivo y de qué modo? ¿Cómo surgió la idea?
- ¿Hice desde el comienzo correctamente la división en párrafos, partes y estrofas?

- Puesta en texto (colectiva).
- Las ideas fueron aportadas por todos.
- El grupo optó por la idea de uno solo y no buscó más.
- División en subequipos (si cada uno hizo una parte, ¿con qué criterios se dividieron?)
- ¿Escribieron todos o utilizaron a un *escribiente*? ¿Por qué, con qué criterio se decidió?

- Revisión.
- ¿Hice revisiones parciales durante la escritura o esperé a terminar todo el texto? Si las hubo, ¿cuándo, por qué y cómo?
- ¿Qué aspecto de la revisión fue el más problemático?
- ¿Qué, cuándo y por qué tuve que reescribir?

- Revisión colectiva.
  - ¿Hubo evaluación interna del equipo antes de la puesta en común?
  - ¿Cómo lograron *distanciarse* del texto para evaluarlo?

- Cuestiones paratextuales.
  - Legibilidad.
  - Organización paratextual.
  - Título(s) / subtítulo(s).
  - Otros (imágenes, distribución en página, etcétera).

- Elementos que facilitaron o dificultaron la tarea
  - Ambiente físico.
  - Disposición espacial.
  - Clima de trabajo.
  - Recursos con que contaron.
  - Autocrítica.

- Cuestiones finales
  - Manejo del tiempo: eficaz / inadecuado.
  - Cumplimiento de consigna: Sí – No.
  - ¿Hubo aprendizaje?
    - En relación con el grupo operativo: Sí – No.
    - En relación con el tema y la tarea: Sí – No.

Anexo 1

Selección poética

Rima IV
Gustavo Adolfo Bécquer
(poeta español del siglo XIX)

No digáis que, agotado su tesoro,
de asuntos falta, enmudeció la lira;
podrá no haber poetas; pero siempre
habrá poesía.

Mientras las ondas de la luz al beso
palpiten encendidas,
mientras el sol las desgarradas nubes
de fuego y oro vista,
mientras el aire en su regazo lleve
perfumes y armonías,
mientras haya en el mundo primavera,
¡habrá poesía!

Mientras la ciencia a descubrir no alcance
las fuentes de la vida,
y en el mar o en el cielo haya un abismo
que al cálculo resista,
mientras la humanidad siempre avanzando
no sepa a dó camina,
mientras haya un misterio para el hombre,
¡habrá poesía!

Arte Poética
Vicente Huidobro (poeta chileno del siglo XX)

Que el verso sea como una llave
que abra mil puertas.
Una hoja cae; algo pasa volando;
cuanto miren los ojos creado sea,
y el alma del oyente quede temblando.

Inventa mundos nuevos y cuida tu palabra;
el adjetivo, cuando no da vida, mata.

Estamos en el ciclo de los nervios.
El músculo cuelga,
como recuerdo, en los museos;
mas no por eso tenemos menos fuerza:
el vigor verdadero
reside en la cabeza.

Por qué cantáis la rosa, ¡oh poetas!
hacedla florecer en el poema.

Sólo para nosotros
viven todas las cosas bajo el sol.
El poeta es un pequeño Dios.

Mientras se sienta que se ríe el alma,
sin que los labios rían;
mientras se llore, sin que el llanto acuda
a nublar la pupila;
mientras el corazón y la cabeza
batallando prosigan,
mientras haya esperanzas y recuerdos,
¡habrá poesía!

Mientras haya unos ojos que reflejen
los ojos que los miran,
mientras responda el labio suspirando
al labio que suspira,
mientras sentirse puedan en un beso
dos almas confundidas,
mientras exista una mujer hermosa,
¡habrá poesía!

Cantar de Gilgamesh

Anónimo (2000 a.C.)
(pequeño fragmento que contiene el lamento del héroe Gilgamesh por la muerte de su amigo Enkidu)

Mi amigo, mi amigo querido, con quien recorrí montes y valles,
con quien maté al Toro del Cielo,
con quien maté al Guardián del Bosque de Cedros,
a Jumbaba, que habitaba en el bosque,
Enkidu, a quien yo tanto amé,
que me acompañó en todos los peligros,
se fue, como a todo hombre le llegó su destino.
Siete días y siete noches sobre él lloré
antes de acostarlo en su tumba.

El deseo

Alceo (poeta griego – 630 a.C.)

¡Oh, si mi lira fuera
de marfil fabricada
y si al coro de Baco me llevase
una tropa ligera
de jóvenes formada.
Y todo mi semblante relumbrase
y hermoso
se ostentase
cual oro no tocado,
y de una hermosa niña fuese amado!

Desde tiempo remotos

Emperador Wu De Han (China, 150 d.C.)

Desde tiempos remotos, el sol sale
Y se pone, majestuoso.
Pasa el tiempo y los hombres
No pueden detenerlo.
Las cuatro estaciones les sirven,
Pero no les pertenecen.
Los años corren como el agua. Todo
Se esfuma ante mis ojos.

Dante Alighieri
(poeta italiano de los siglos XIII / XIV)

Balada, corre, que al Amor te envío;
con él junto a mi dama te adelantas,
y de mi afecto, que en tus versos cantas,
hable después con ella el dueño mío.
Balada mía: irás tan cortésmente

Entonces tuve miedo, temí la muerte y huí a través de los campos.
Las últimas palabras de mi amigo son un peso que me atormenta,
para huir de ellas vagué muy lejos a través de la soledad,
¡No sé cómo callar, no sé cómo llorar!
El amigo amado no es más que barro,
¡Enkidu, mi amigo, mi amigo Enkidu!
¿No voy yo como él a acostarme para no despertar jamás?

Ruba-I-Yyat Omar Al-Jayyam
(poeta árabe del siglo XI)

Mi presencia aquí no fue elección mía;
A mi pesar el destino me acosa
para que me vaya.
Levántate, envuelve un trapo
a tu cintura, mi Sakí,
Y embriágate para alejar la miseria
de este mundo.

Si hubiera sido mi elección,
¿habría venido?
¿Y en que me habría convertido?
¿Qué mejor fortuna podría
haber hallado
Que no venir, devenir o incluso ser?

Soneto a Laura

Petrarca (poeta italiano del siglo XIV)

Paz no encuentro ni puedo hacer la guerra,
y ardo y soy hielo; y temo y todo aplazo;
que, aunque sin compañero,
podrías presentarte do quisieras;
mas si deseas ir seguramente
a Amor busca primero
porque no es bueno que sin él te fueras.
Pues la dama que manda en mi albedrío
contra mis ansias hállase enojada,
y si no vas de Amor acompañada
temo que te reciba con desvío.
Con dulce son, cuando estés junto a ella
comienza de este modo,
si su permiso concederte quiere:
"El que me envía a vos, señora bella,
anhela que ante todo
sus disculpas oigáis si las tuviere...
Amor, el grato acompañante mío,
quizá le hizo mirar otras doncellas
pensando en vos; mas al mirar en ellas
no desertó de vuestro señorío".
Dile: "Su corazón, señora, tuvo
en vos fe tan entera
que a daros gloria fue siempre inclinado.
Muy temprano fue vuestro y se mantuvo".
Y si no te creyera,
pregúntelo al Amor, que está enterado.
Cuando te vayas, con acento pío,
suplicando perdón, por si la enojas,
di que morir me mande, y sin congojas
satisfará mi vida su albedrío.
Y a quien de toda compasión es clave
le dices que argumente,
quedándose, en favor de mi persona.
"Siquiera –dile– por mi tono suave
accede, complaciente,

y vuelo sobre el cielo y yazgo en tierra;
y nada aprieto y todo el mundo abrazo.

Quien me tiene en prisión, ni abre ni cierra,
ni me retiene ni me suelta el lazo;
y no me mata Amor ni me deshierra,
ni me quiere ni quita mi embarazo.

Veo sin ojos y sin lengua grito;
y pido ayuda y parecer anhelo;
a otros amo y por mí me siento odiado.

Llorando grito y el dolor transito;
muerte y vida me dan igual desvelo;
por vos estoy, Señora, en este estado.

Anónimo (España – siglo XV)

Mañanita de San Juan,
mañanita de primor,
cuando damas y galanes
van a oír misa mayor.
Allá va la mi señora,
entre todas la mejor;
viste saya sobre saya,
mantilla de tornasol,
camisa de oro y perlas,
bordada en el cabezón.
En la su boca muy linda,
lleva un poco de dulzor;
en la su cara tan blanca
un poquito de arrebol,
y en los sus ojuelos garzos
lleva un poco de alcojor.
Así entraba por la iglesia
y por tu siervo con favor razona.
Y si ella, por tu oficio, le perdona,
anúnciele por la paz gayo semblante".
Gentil balada mía, tú, constante,
haz que el triunfo te ciña su corona.

Madre Luna

Poesía quechua anónima anterior a la Conquista.

Luna, reina y madre nuestra,.
Por la bondad de tus aguas,
Por el amor de tus lluvias
Estamos llorando,
Estamos sufriendo.

El más triste de tus hijos
De hambre
De sed
A tus pies está gimiendo.

Padre, gobierno del mundo,
¿Dónde estás,
En la tierra
O debajo de la tierra?

Obséquiale con tu lluvia
A este siervo
A este hombre
que te implora.

Poema IX de Hojas de Hierba

Walt Whitman
(Poeta norteamericano del siglo XIX)
Traducción de J. L. Borges:

relumbrando como el sol.
Las damas mueren de envidia
y los galanes de amor.
El que cantaba en el coro
en el credo se perdió;
el abad que dice misa
ha trocado la lección;
monaguillos que le ayudan,
no aciertan responder, non,
por decir amén, amén,
van diciendo amor, amor.

Tlahuilco, el pintor

Poesía Nahualt (toltecas – antiguos mexicanos)

El pintor: la tinta negra y roja,
artista, creador de cosas con el agua negra.
Diseña las cosas con el carbón, las dibuja,
prepara el color negro, lo muele, lo aplica.

El buen pintor: entendido, Dios en su corazón,
diviniza con su corazón a las cosas,
dialoga con su propio corazón.

Conoce los colores, los aplica, sombrea;
dibuja los pies, las caras,
traza las sombras, logra un perfecto acabado.

Todos los colores aplica a las cosas,
como si fuera un tolteca,
pinta los colores de todas las flores.

El mal pintor: corazón amortajado,
indignación de la gente, provoca fastidio,
engañador, siempre anda engañando.

Los portones del granero están abiertos de par
en par,
El pasto seco de la cosecha carga el pesado
carro,
La clara luz juega sobre los vaivenes del verde,
del pardo y del gris,
Las brazadas colman el granero repleto.

Estoy ahí, trabajo, he venido tendido sobre la
carga,
He sentido las mansas sacudidas, una pierna
sobre la otra,
Salto de las lanzas y tomo a manos llenas el
trébol y la alfalfa,
Y doy vueltas de carnero y el pasto se enreda
en mi cabello.

Libertad

Paul Eluard (poeta francés de la primera mitad del siglo XX)

En mis cuadernos de escolar
en mi pupitre en los árboles
en la arena y en la nieve
escribo tu nombre.
En las páginas leídas
en las páginas vírgenes
en la piedra la sangre y las cenizas
escribo tu nombre.
En las imágenes doradas
en las armas del soldado
en la corona de los reyes
escribo tu nombre.
En la selva y el desierto
en los nidos en las emboscadas

No muestra el rostro de las cosas,
da muerte a sus colores,
mete a las cosas en la noche.

Pinta las cosas en vano,
sus creaciones son torpes, las hace al azar,
desfigura el rostro de las cosas.

Te apoyaste

Rainer María Rilke
(poeta austrohúngaro, principios del siglo XX).

Te apoyaste,
fresca y clara,
rosa, contra mi ojo cerrado,
diríase que tienes miles de párpados
sobrepuestos

contra mi párpado caliente.
Deambulo bajo la simulación
de miles de sueños
dentro del perfumado laberinto.

No sé por qué piensas tú

Nicolás Guillén (poeta afrocubano del siglo XX).

No sé por qué piensas tú,
soldado, que te odio yo,
si somos la misma cosa
yo,
tú.
Tú eres pobre, lo soy yo;
soy de abajo, lo eres tú;
¿de dónde has sacado tú,
soldado, que te odio yo?

en el eco de mi infancia
escribo tu nombre.
En las maravillas nocturnas
en el pan blanco cotidiano
en las estaciones enamoradas
escribo tu nombre.
En mis trapos azules
en el estanque de sol enmohecido
en el lago de viviente lunas
escribo tu nombre.
En los campos en el horizonte
en las alas de los pájaros
en el molino de las sombras
escribo tu nombre.
En cada suspiro de la aurora
en el mar en los barcos
en la montaña desafiante
escribo tu nombre.
En la espuma de las nubes
en el sudor de las tempestades
en la lluvia menuda y fatigante
escribo tu nombre.
En las formas resplandecientes
en las campanas de colores
en la verdad física.
escribo tu nombre.
En los senderos despiertos
en los caminos desplegados
en las plazas desbordantes
escribo tu nombre.
En la lámpara que se enciende
en la lámpara que se extingue
en la casa de mis hermanos
escribo tu nombre.
En el fruto en dos cortado

Me duele que a veces tú
te olvides de quién soy yo;
caramba, si yo soy tú,
lo mismo que tú eres yo.

Pero no por eso yo
he de malquererte, tú;
si somos la misma cosa,
yo,
tú,
no sé por qué piensas tú,
soldado, que te odio yo.

Ya nos veremos yo y tú,
juntos en la misma calle,
hombro con hombro, tú y yo,
sin odios ni yo ni tú,
pero sabiendo tú y yo,
a dónde vamos yo y tú
¡no sé por qué piensas tú,
soldado, que te odio yo!

Agua del recuerdo...

Nicolás Guillén

¿Cuándo fue?
No lo sé.
Agua del recuerdo
voy a navegar.

Pasó una mulata de oro,
y yo la miré al pasar:
moño de seda en la nuca,
bata de cristal,
niña de espalda reciente,
tacón de reciente andar.

en el espejo de mi cuarto
en la concha vacía de mi lecho
escribo tu nombre.
En mi perro glotón y tierno
en sus orejas levantadas
en su patita coja
escribo tu nombre.
En el quicio de mi puerta
en los objetos familiares
en la llama de fuego bendecida
escribo tu nombre.
En la carne que me es dada
en la frente de mis amigos
en cada mano que se tiende
escribo tu nombre.
En la vitrina de las sorpresas
en los labios displicentes
más allá del silencio
escribo tu nombre.
En mis refugios destruidos
en mis faros sin luz
en el muro de mi tedio
escribo tu nombre.
En la ausencia sin deseo
en la soledad desnuda
en las escalinatas de la muerte
escribo tu nombre.
En la salud reencontrada
en el riesgo desaparecido
en la esperanza sin recuerdo
escribo tu nombre.
Y por el poder de una palabra
vuelvo a vivir
nací para conocerte
para cantarte
Libertad

Caña
¡febril la dije en mí mismo!
caña
temblando sobre el abismo,
¿quién te empujará?
¿Qué cortador con su mocha
te cortará?
¿Qué ingenio con su trapiche
te molerá?

El tiempo corrió después,
corrió el tiempo sin cesar,
yo para allá, para aquí,
yo para aquí, para allá,
para allá, para aquí,
para aquí, para allá.

Nada sé, nada se sabe,
ni nada sabré jamás,
nada han dicho los periódicos,
nada pude averiguar,
de aquella mulata de oro
que una vez miré al pasar,
moño de seda en la nuca,
bata de cristal,
niña de espalda reciente,
tacón de reciente andar.

Palma sola

Nicolás Guillén

La palma que está en el patio,
nació sola;
creció sin que yo la viera,
creció sola;

Poema XVIII de Espantapájaros

Oliverio Girondo (poeta argentino del siglo XX).

Llorar a lágrima viva.
Llorar a chorros.
Llorar la digestión.
Llorar el sueño.
Llorar ante las puertas y los puertos.
Llorar de amabilidad y de amarillo.

Abrir las canillas,
las compuertas del llanto.
Empaparnos el alma,
la camiseta.
Inundar las veredas y los paseos,
y salvarnos, a nado, de nuestro llanto.
Asistir a los cursos de antropología,
llorando.
Festejar los cumpleaños familiares,
llorando.
Atravesar el África,
llorando.

Llorar como un cacuy,
como un cocodrilo...
si es verdad
que los cacuies y los cocodrilos
no dejan nunca de llorar.
Llorarlo todo,
pero llorarlo bien.
Llorarlo con la nariz,
con las rodillas.
Llorarlo por el ombligo,
por la boca.

bajo la luna y el sol,
vive sola.

Con su largo cuerpo fijo,
palma sola,
sola en el patio sellado,
siempre sola,
guardián del atardecer,
sueña sola.

La palma sola soñando,
palma sola,
que va libre por el viento,
libre y sola,
suelta de raíz y tierra,
suelta y sola,
cazadora de las nubes,
palma sola,
palma sola,
palma.

Ojalá

Mario Benedetti
(poeta uruguayo contemporáneo).

La palabra ojalá es como un túnel
o un ritual por los que cada prójimo
intenta ver lo que se
viene pero ojalá propiamente dicho sigue
habiendo
uno solo aunque para cada uno sea un ojalá
distinto
ojalá es después de todo un más allá
al que quisiéramos llegar después del puente
o del océano o del umbral o de la frontera

Llorar de amor,
de hastío,
de alegría.
Llorar de frac,
de flato, de flacura.
Llorar improvisando,
de memoria.
¡Llorar todo el insomnio y todo el día!

El ciervo herido

Leopoldo Marechal
(poeta argentino del siglo XX).

Por irme tras la huella
Del ciervo herido
Me sorprendió la noche,
Perdí el camino.

Solo corría el ciervo
Por los eriales:
De su costado abierto
Manaba sangre.

El ciervo fatigado
Buscó las aguas:
Espinas de su frente
Le coronaban.

Se fue por lo escondido
Y holló la selva:
¡Quedaban a su paso
rojas las breñas!

Por ir de cacería
Perdí el camino:

ojalá vengas ojalá te vayas ojalá llueva
ojalá me extrañes ojalá sobrevivan ojalá lo
parta un rayo
al oh-alá de antaño se le fundió el ala y está tan
desalado que da pena ahora es más bien una
advertencia hereje ¡ojo ala!
ay de los ojalateras opulentos sin hache
y sin pudor que piensan sólo en arrollar a los
ojalateras desvalidos
ay de los criminales de lo verde
ojalá se encuentren
con las piranas
del mártir amazonas

Sobre cartas de amor

Mario Benedetti

Una carta de amor
no es un naipe de amor

una carta de amor tampoco es una carta
pastoral o de crédito / de pago o fletamento

en cambio se asemeja a una carta de amparo
ya que si la alegría o la tristeza
se animan a escribir una carta de amor
es porque en las entrañas de la noche
se abren la euforia o la congoja
las cenizas se olvidan de su hoguera
o la culpa se asila en su pasado
una carta de amor
es por lo general un pobre afluente
de un río caudaloso
y nunca está a la altura del paisaje
ni de los ojos que miraron verdes

Mi pecho estaba sano
Y el ciervo herido.

II
Como las azucenas
Se abría el alba,
Cuando seguí sus rastros
En la montaña.

Lo perseguí en las dunas
Y en la marisma,
Sin advertir el paso
Del mediodía.
Detrás del ciervo herido
Me halló la tarde:
¡Sol poniente, mi vida,
luna levante!

Cerrado luego el día,
Perdido el norte,
Al cazador y al ciervo,
Cazó la noche.

III
El ciervo queda en salvo,
Mi pecho herido:
¡Por ir de cacería
gané el camino!

Las tres aves

Jean-Joseph Rabearivelo (poeta africano de
principios de Siglo XX).

De hierro el ave, la de acero
habiendo lacerado las nubes de la aurora

ni de los labios dulces
que besaron temblando o no besaron
ni del cielo que a veces se desploma
en trombas en escarnio o en granizo

una carta de amor puede enviarse
desde un altozano o desde una mazmorra
desde la exaltación o desde el duelo
pero no hay caso / siempre
será tan sólo un calco
una copia frugal del sentimiento

una carta de amor no es el amor sino un infor-
me de la ausencia

y ansiado estrellas
más allá del día
desciende arrepentida
a artificial guarida.
De carne el ave, la de plumas,
que labra un túnel en el viento
por llegar hasta la luna vista en sueño
entre espesuras,
cae, cuando cae la tarde,
a laberinto de follaje.
Y esa otra inmaterial, ésa,
que al guardián del cráneo hechiza
con su canto balbuciente,
alas resonantes abre luego
y por hacerse eterna nuevamente
a pacificar va los espacios.

Anexo 2

Contenidos lingüístico discursivos

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

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

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

A medida que se usa la lengua, se va construyendo un saber sobre esta en una reflexión constante a partir de las prácticas. No habría un saber anterior (descontextualizado y declarativo) al uso efectivo sobre la lengua, el texto, la comunicación, etc. que garantice el buen desempeño en las prácticas de lectura, escritura e intercambio oral.

Es necesario un cambio de orientación en la enseñanza de la sintaxis:

- Pasar de los esquemas semánticos a los sintácticos.
- Concebir las actividades sintácticas más como una manipulación de enunciados que como una mera identificación y análisis de formas y relaciones gramaticales.
- Enseñar una gramática de uso que responda a la pregunta de qué tiene que saber un ciudadano adulto sobre su lengua para poder utilizarla con éxito.
- No se trata de enseñar una u otra teoría gramatical sino de enseñar a reflexionar sobre la gramática.

Las áreas del uso del lenguaje a las que se orienta la reflexión gramatical son:

- La adecuación al contexto (procedimientos y estrategias para el uso de los distintos registros).
- La configuración de la enunciación (marcas de la inscripción del sujeto de la enunciación en su enunciado).
- La construcción y mantenimiento de la coherencia informativa (procedimientos y estrategias para organizar el contenido del texto).
- El logro de la cohesión del texto (procedimientos para enlazar los sucesivos enunciados del texto).
- El conocimiento de la norma gramatical.
- La apropiación de un metalenguaje básico.

En el eje de Literatura:

Para la práctica del lenguaje "Leer literatura. Seguir un género",
los aspectos involucrados son:

- comprender y valorar el lenguaje estético;
- discutir sobre los elementos formales y de contenido de los textos seleccionados;
- comparar marcas de género comunes en los textos vistos;
- establecer semejanzas y diferencias con otros textos, películas, series, etcétera;
- investigar sobre el género: precursores, autores, historia, características;
- comunicar de manera oral o escrita la información recabada en torno al género;
- explorar a través de la escritura creativa las posibilidades del género y su trasgresión;

y los contenidos girarán en torno de:[12]

- la caracterización de los personajes en la historia y en la narración: Las relaciones de los participantes en la historia (protagonista –agente–, que promueve la acción para lograr algo en beneficio de alguien o de sí mismo; personaje/s que ayudan al desarrollo de la acción –ayudantes– y personajes que obstaculizan esa acción –oponentes);

[12] Todos los contenidos mencionados en esta tabla están enunciados en el Diseño Curricular, salvo los que aquí se sugieren en relación con el eje de Literatura.

- referencias a los mismos personajes mediante distintas denominaciones: ¿Hay cambios en estas denominaciones? ¿Cuál es el sentido de esos cambios?;
- lo que *dicen* los personajes a través del discurso directo (inclusión del diálogo) y del discurso indirecto;
- la causalidad de las acciones y su ruptura: índices lingüísticos de las motivaciones para el comportamiento de los personajes;
- la lógica del relato, es decir, los motivos y acciones de los personajes que se desarrollan a lo largo de la obra y la configuran como un universo verosímil. Imágenes y recursos de estilo;
- marcas lingüísticas de las intenciones y de los efectos que se busca lograr en el destinatario;
- relación entre la descripción y el desarrollo de la acción: caracterizaciones que sirven para pistas futuras;
- unidad de acción en la narrativa y núcleo del conflicto dramático: acciones preparatorias y su resolución;
- unidad temática del poema: índices lingüísticos de las referencias a un mismo objeto, a un mismo sentimiento. Figuras del lenguaje;
- narrador y personaje: fluctuación del narrador (por ejemplo en las novelas);
- el autor teatral: la voz del autor en las didascalias y en la organización de la obra: partes, actos y escenas;
- determinación del polo del destinatario: ¿se incorpora al texto? ¿Cuál es su función dentro de la estructura de la obra?;
- noción de destinatario prevista por el texto;
- el lenguaje figurado: La variedad de los elementos y niveles lingüísticos a través de los cuales se realizan las figuras. Aptitud asociativa que posee el lenguaje y que se potencia en su uso literario;
- la formación de nuevas palabras a partir de la libertad del sistema: neologismos y licencias poéticas.

Para la práctica del lenguaje "Leer ensayos y análisis de las obras leídas", los aspectos involucrados son:

- identificar las categorías de análisis utilizadas por los expertos: eficacia en los efectos buscados, calidad discursiva, rasgos de estilos personales, originalidad, funcionalidad de los personajes, aspectos referentes al género, tratamiento del tema, etcétera.

- identificar las distintas relaciones entre su punto de vista y las ideas que va desarrollando en el ensayo: causa-consecuencia, oposición-semejanza, cronológicas, general-particular, ejemplificación, explicación, analogía, comparación, etcétera;
- analizar la utilización de vocabulario de distintas áreas de conocimiento, citas de autores y obras en relación con la presentación y el desarrollo del punto de vista personal;
- identificar los procedimientos de cohesión en función de la comprensión global del texto: uso de conectores lógicos, organizadores textuales, marcadores de reformulación y ejemplificación;

y los contenidos girarán en torno de:

- estrategias y recursos explicativos y argumentativos;
- procedimientos de vinculación de las ideas y las partes del texto.

En el eje de Estudio

Para la práctica del lenguaje "Buscar y seleccionar información con criterios acordados con los pares y/o el docente", los aspectos involucrados son:

- seleccionar y jerarquizar información según el propósito de búsqueda, atendiendo a los recursos que se utilizan para elaborar, ampliar y enfatizar las ideas: reformulaciones, definiciones, ejemplificaciones, repeticiones, explicaciones, citas, etcétera;
- identificar marcas paratextuales y discursivas que permitan reconocer información relevante: *abstract*, índices, títulos y subtítulos, conectores que introducen párrafos de resumen, uso de negritas, entre otras;

y los contenidos girarán en torno de:

- Procedimientos para organizar la información en los textos de estudio.
- Paratexto y otros recursos tipográficos en los textos de estudio.

Para la práctica del lenguaje "Resumir por escrito y con distintos propósitos textos explicativos", el aspecto involucrado es:

- organizar el resumen respetando la trama explicativa y utilizando algunos recursos para explicar;

y los contenidos girarán en torno de:

- establecer el tema: denotación extratextual, intratextual e intertextual, singularización o tipificación, clasificación de nociones, categorías, hechos y estados;
- elaborar la información: reformulaciones y definiciones (marcadores), especificaciones (determinación y cuantificación, frases restrictivas) y ejemplificaciones (marcadores);

- extender información a través del agregado de un elemento nuevo (y / enumeraciones), de una excepción (pero) u ofreciendo una alternativa (o).
- calificar (adjetivos, posición del adjetivo en la frase nominal, frases atributivas con el verbo ser);
- poner en relación esa información: a través de la puesta en situación: señalando una circunstancia relacionada con esa información, de modo, tiempo, lugar, causa, etc. (verbos como ser, estar, haber, parecer, tener, constituir en presente o pretérito imperfecto según el tiempo de la narración, conectores lógicos); a través de la asimilación: por contraste, comparación, negación, metáfora y analogía.

Para la práctica del lenguaje "Organizar información procedente de más de un texto en distintos tipos de cuadros", los aspectos involucrados son:

- identificar estructuras gramaticales apropiadas para los cuadros. El uso de las oraciones unimembres;
- dar cuenta gráficamente de las relaciones de significado entre las palabras: sinónimos, antónimos, hiperónimos, hipónimos;
- poner en juego un proceso para organizar la información en esquemas: escribir la idea global que van a desarrollar; escribir los conceptos clave que toman de las fuentes; trabajar con la relación entre conceptos y buscar la mejor forma de expresarla;

y los contenidos girarán en torno de:

- distintas disposiciones sintácticas: Oraciones sin verbo para denominar nociones y temas de estudio.

Para la práctica del lenguaje "Exponer y explicar oralmente ante un auditorio desconocido usando recursos gráficos", los aspectos involucrados son:

- reconocer y organizar las partes de la exposición, con las especificidades de la trama explicativa;
- usar vocabulario preciso relacionado con el área temática de la exposición;
- incluir definiciones, ejemplos, preguntas, comparaciones para explicar y caracterizar el tiempo y el espacio en que ocurren los hechos; presentar a las personas y las acciones ordenadas cronológica y causalmente en los tramos narrativos de la exposición;
- utilizar recursos gramaticales para lograr exponer un saber como el uso de la tercera persona, de la pasiva, de frases impersonales;
- identificar ciertas particularidades de la gramática en la oralidad, como los deícticos

cuyo significado depende directamente del contexto, y recursos para presentar el tema de la exposición, y lograr conectar el discurso (fórmulas de presentación, de seguimiento y de cierre, recapitulaciones);
- usar de manera estratégica recursos paraverbales: entonación, tonos de voz, volumen, gestos y postura corporal;

y los contenidos girarán en torno de:
- recursos para distanciarse del texto y exponer: Se impersonal y pasivo, usos de la tercera persona;
- recursos de la oralidad para exponer: voz, tono, deixis enunciativa, formas de conexión del texto oral.

Para la práctica del lenguaje "Escribir informes para comunicar lo aprendido", el aspecto involucrado es:
- reescribir el texto revisando distintos aspectos: la organización de la información, el uso de signos de puntuación y de los organizadores macroestructurales, la cohesión léxica y gramatical, la utilización de estrategias de sustitución y reformulación y la aplicación de la normativa ortográfica.

y los contenidos girarán en torno de:
- uso adecuado del léxico para informar lo estudiado;
- procedimientos de cohesión textual, incluidos los signos de puntuación;
- revisión de problemas en la organización gramatical de las frases del texto.

En el eje de Formación ciudadana

Para la práctica del lenguaje "Comentar, analizar y discutir noticias y temas polémicos", los aspectos involucrados son:
- utilizar las estrategias adecuadas para fundamentar las propias ideas: explicaciones, ejemplos, comparaciones, afirmaciones generales, citas de autoridad, estrategias de refutación, fórmulas introductorias para manifestar una opinión;
- reconocer y utilizar adecuadamente algunos recursos de la oralidad: los gestos, el tono formal y volumen de la voz, la modulación, los ritmos, las pausas, etcétera;
- evaluar los resultados de la discusión y extraer conclusiones en función de los propósitos planteados por el grupo, del nivel de participación de todos los integrantes, de la coherencia temática sostenida a lo largo del intercambio, del respeto ante el disenso, de la solidez de los argumentos, etcétera;
- reflexionar acerca de algunos aspectos gramaticales involucrados;

y los contenidos girarán en torno de:
- recursos de la oralidad para exponer: voz, tono, deixis enunciativa, formas de conexión del texto oral;
- trama argumentativa: estrategias, procedimientos y recursos;
- las personas (el yo personal, el nosotros estratégico, las formas impersonales);
- los conectores copulativos, disyuntivos, adversativos, temporales, causales, ordenadores;
- las diferentes modalidades de enunciación; el uso de tiempos y modos verbales en el discurso de la prensa.

Para la práctica del lenguaje "Leer críticamente las informaciones con opinión en los distintos medios", los aspectos involucrados son:
- reconocer los distintos géneros discursivos de opinión: cartas de lectores, columnas y editoriales escritas y orales;
- identificar las marcas de subjetividad explícitas e implícitas en el discurso y los recursos para expresar el grado de adhesión o de rechazo del medio frente al hecho que comenta (modalidad);
- identificar las distintas voces que aparecen en el discurso;
- comparar los distintos soportes mediáticos para comunicar una opinión y distinguir sus especificidades. Analizar los paratextos y otros recursos para disponer en el espacio o en el tiempo la información, su comentario o análisis;
- relacionar el discurso lingüístico con otros lenguajes: música, imagen en el comentario de un hecho;
- reflexionar acerca de los recursos gramaticales utilizados para referir la realidad y comentarla;
- escribir textos de opinión acerca de temas de interés empleando las estrategias discursivas adecuadas a los propósitos y destinatarios y respetando los géneros discursivos;

y los contenidos girarán en torno de:
- géneros periodísticos;
- modalidades de la enunciación y del enunciado;
- disposición gráfica de los artículos periodísticos;
- los deícticos y sus efectos semánticos: tiempos verbales, pronombres personales, demostrativos temporales y espaciales;
- formas de denominar los hechos y los actores sociales (nombres, cargos, roles),

- discurso directo e indirecto (verbos introductorios);
- formas de manipulación del material verbal: nominalizaciones, pasivas, etcétera.

Para la práctica del lenguaje "Analizar los discursos publicitarios", los aspectos involucrados son:

- atender al sentido del uso de recursos retóricos tanto en la imagen como en el texto oral y escrito;
- identificar marcas de subjetividad;
- analizar e interpretar el aspecto léxico del discurso publicitario: selección y construcción de los campos semánticos. El uso de los registros y el léxico de acuerdo con el público al que se dirige la publicidad;

y los contenidos girarán en torno de:

- figuras retóricas: metáforas, comparaciones, metonimias, aliteraciones, etcétera;
- marcas de relaciones intersubjetivas: en el uso de pronombres, tiempos verbales y verbos seleccionados; en la forma de dirigirse al destinatario; en el modo en que se enfatiza a través de la organización de las frases; en el uso de la voz pasiva, nominalizaciones y otras formas de manipulación del material verbal;
- léxico y campos semánticos; registro y público.

Para la práctica del lenguaje "Leer y producir cartas formales", los aspectos involucrados son:

- leer distintas clases de cartas formales y reconocer las especificidades de cada una de ellas: formulario, circular, acta, comunicado, carta, solicitud, denuncia, declaración, renuncia, citación, multa, etcétera;
- reconocer la especificidad de los registros formales propios del ámbito administrativo;
- reflexionar, en relación con los efectos que se quiere producir en el/los destinatarios y acerca de los aspectos gramaticales utilizados frecuentemente en estos textos;

y los contenidos girarán en torno de:

- cartas formales: distintos tipos;
- registros formales: el vocabulario específico (estandarizado, convencional, formal), las fórmulas de tratamiento (cortesía, apertura y cierre), el uso de eufemismos, de siglas y de abreviaturas convencionales, etcétera;
- las formas impersonales del verbo y las nominalizaciones;
- los gerundios;
- la anteposición del adjetivo;
- distintos recursos de la modalidad para mitigar pedidos, hacer afirmaciones, rechazar acusaciones, etcétera.

Para la práctica del lenguaje "Leer textos instructivos que circulan en otras instituciones", los aspectos involucrados son:

- reconocer los géneros discursivos y sus ámbitos de circulación: los distintos tipos de reglamentos y estatutos (de clubes, fundaciones, etc.) a partir de la lectura de muchos y variados textos y la caracterización de los mismos;
- analizar y caracterizar la trama instruccional, normativa, prescritiva;
- analizar las distintas relaciones de ideas: causales, consecutivas, temporales, concesivas;
- distinguir las conductas sucesivas, simultáneas o alternativas;
- reflexionar acerca de la incidencia de los elementos gramaticales en función del discurso;
- reconocer las características del soporte textual, diagramación, las funciones de los elementos paratextuales y su vinculación con el contenido;

y los contenidos girarán en torno de:

- géneros administrativos para reglar conductas;
- trama instruccional;
- los tiempos y modos verbales en las sugerencias y recomendaciones: el uso del condicional. Las frases verbales de lo deseable y lo posible. Los tiempos y modos verbales en las prescripciones: el uso del imperativo, del infinitivo, del presente indicativo;
- la impersonalización de enunciados.

Anexo 3

Tabla para organizar la planificación

Planificación de Prácticas del Lenguaje de 2º año de la SB Escuela: Curso: Profesor:		Prácticas del eje															Referencia	Distribución de las prácticas						
		De Literatura					De Estudio					De Formación ciudadana						Son permanentes	Forman parte de un proyecto que se realizará en el trimestre:			Son ocasionales y se llevarán a cabo en el/los trimestre/s		
		A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	Ñ	O		I	II	III	I	II	III
De Literatura	Formar parte de situaciones sociales de lectura. (A)	–																1						
	Leer el corpus obligatorio seleccionado para el año. (B)		–															2						
	Relacionar los textos leídos con otros lenguajes artísticos. (C)			–														3						
	Seguir un género. (D)				–													4						
	Leer ensayos y análisis de las obras leídas. (E)					–												5						

De Estudio	Buscar y seleccionar información con criterios acordados con los pares y/o el docente. (F)					–										6								
	Resumir por escrito y con distintos propósitos textos explicativos. (G)						–									7								
	Organizar infomación procedente de más de un texto en distintos tipos de cuadros. (H)							–								8								
	Organizar la información en fichas (I)								–							9								
	Exponer y explicar oralmente ante un auditorio desconocido usando recursos gráficos. (J)									–						10								
	Escribir informes para comunicar lo aprendido. (K)										–					11								

De Formación ciudadana	Comentar, analizar y discutir temas polémicos. (L)											–				12								
	Leer críticamente las informaciones con opinión que aparecen en los diferentes medios. (M)												–			13								
	Analizar los discursos publicitarios. (N)													–		14								
	Leer y producir cartas formales. (Ñ).														–	15								
	Leer textos instructivos que circulan en otras instituciones. (O)															– 16								

Anexo 4

Los siguientes textos forman parte de la bibliografía del Diseño Curricular de Prácticas del Lenguaje de 2º año de la SB y están digitalizados. Aquel capacitando al que le interesen los temas de alguno de ellos podrá solicitarle al capacitador que se los envíe por correo electrónico.

Alcalde Cuevas, Luis, "Operaciones implicadas en el proceso de escritura", en *Textos de didáctica de lengua y literatura*. Barcelona, Graó, 1995.

Alonso Tapia, Jesús. "La evaluación de la comprensión lectora", en La lengua escrita en el aula, textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura, Barcelona, Graó, nº 5, 1995, pp. 63 a 79.

Arizpe Solana, E., "Más o menos letrados: adolescentes y comunidades lectoras en la escuela secundaria en México". En *Lectura y Vida*, Revista Latinoamericana de Lectura, Año 20, n° 3, septiembre 1999, pp. 16-23. Barcelona, Graó, octubre de 1996.

Bronckart, Jean Paul y Schneuwly, Bernard, "La didáctica de la lengua materna: el nacimiento de una utopía indispensable" en *Las otras literaturas. Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*. Barcelona, Graó, nº 9, 1996, p.p. 61 a 78. Agradecemos a Gabriela Fernandez (región 5, San Vicente) el envío de este material.

Chevalard, Yves, *La transposición didáctica. Del conocimiento erudito al conocimiento enseñado*. Traducción de D. Fregona y F. Ortega. Argentina, U.N. Comahue, 1999.

Colomer, Teresa, "La enseñanza de la literatura como construcción de sentido", en *Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura*, Año 22, n° 1, marzo 2001, pp. 6-23.

Colomer, Teresa, *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela.* México, Fondo de Cultura Económica, 2005. (Cap. 6, 8 y 9).

Condemarín, Mabel, "El uso de carpetas en el enfoque de evaluación auténtica", en *Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura*, año 16, n° 4, diciembre 1995, pp. 5-14.

Freire, Paulo, "La importancia del acto de leer", en *Enseñar lengua y literatura en el Bachillerato. Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, Barcelona, Graó, nº 15, 1996, pp. 81 a 88.

Gómez, Picapeo, Jesús, "La comprensión de textos escritos: reflexiones y propuestas para su enseñanza", en *Hablar en clase. Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, Barcelona, Graó, nº 3, 1995, pp. 109 a 118.

Grace, Marsha, "El sistema de trabajo con carpetas en el aula", en *Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura*, año 15, n° 1, marzo 1994, pp. 39-41.

Latorre Morant, Pilar y otros, "Una propuesta de revisión y corrección de textos", en *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, nº 5. Barcelona, Graó, 1995.

Ribas Seix, Teresa, "Evaluar en la clase de lengua: cómo el alumno gestiona su proceso de escritura", en *La programación en el aula de lengua y literatura en Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura,* nº 11. Graó, Barcelona, 1997, pp. 53 a 66.

Rodríguez, M. E., "'Hablar' en la escuela: ¿Para qué?... ¿Cómo?", en *Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura*, año 16, n° 3, septiembre 1995, pp. 31-40.

Ruiz, Bikandi, U., "El habla que colabora con la lengua escrita", en *La lengua escrita en el aula. Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, nº 5. Graó, Barcelona, 1995, pp. 7 a 20.

Scardamalia, Marlene y Bereiter, Carl, "Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita", en *Infancia y aprendizaje*, nº 58, pp. 43-64.

Solé I Gallart, Isabel y Castells, Nuria, "Aprender mediante la lectura y la escritura: ¿existen diferencias en función del dominio disciplinar?", en *Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura*, Año 25, nº 4, diciembre 2004, pp. 6-17.

Solé I Gallart, Isabel, "Evaluar lectura y escritura: algunas características de las prácticas de evaluación innovadoras", en *Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura*, Año 22, n° 4, diciembre 2001, pp. 6-17.

Solé I Gallart, Isabel, *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó-ICE, 1992 (cap. 4 y 5).

Solé I Gallart, Isabel, Miras, Mariana y Castells, Nuria, "Evaluación en el área de Lengua: pruebas escritas y opiniones de los profesores", en *Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura*, Año 21, n° 2, junio 2000, pp. 6-17.

Torres, Mirta, "La ortografía: uno de los problemas de la escritura", en *Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura*, Año 23, n° 4, diciembre 2002, pp. 44-48.

Bibliografía

Camps, Anna y Milian, M., *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura***.** Rosario, Homo Sapiens, 2000.

Camps, Anna (comp.), *Secuencias didácticas para aprender a escribir***.** Barcelona, Graó, 2005.

Camps, Anna y Zayas, Felipe (comps.), *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Barcelona, Graó, 2006.

Civera, Isabel, Díaz-Plaja, Ana y Palou, Juli, "Salir del aula e ir al teatro: otra forma de acercar la literatura a los adolescentes", en Gloria Bordons y Ana Díaz-Plaja (coords.), *Enseñar literatura en secundaria. La formación de lectores críticos, motivados y cultos.* Barcelona, Graó, 2007.

Dubatti, Jorge, *Filosofía del teatro I*. Buenos Aires, Atuel, 2007.

Ferrés, Joan, *Educar en una sociedad del espectáculo.* Barcelona, Paidós, 2000.

Petit, Michèle, *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México, FCE, 1999.

Quintana, H., "El portafolio como estrategia para la evaluación de la redacción", en *Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura*, año 17, n° 1, marzo 1996.

Reyzábal, María Victoria, *La comunicación oral y su didáctica.* Madrid, La Muralla, 1997.

Speranza, Graciela, *Primera persona,* Buenos Aires, Norma, 1995.

Trozzo, Esther y Sanpedro, Luis, *Didáctica del teatro I: una didáctica para la enseñanza del Teatro en los diez años de escolaridad obligatoria.* Mendoza, Instituto Nacional del Teatro, Facultad de Artes y Diseño de la Universidad Nacional de Cuyo, 2004.

Ubersfeld, Anne, *Semiótica teatral***.** Barcelona, Cátedra, 1998.

Este libro se imprimió en Diebo en octubre de 2008 con una tirada de 1.700 ejemplares.

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

Director de Producción de Contenidos
Lic. Alejandro Mc Coubrey

Prácticas del Lenguaje

Serie documentos para capacitación a distancia
Segundo año de la Educación Secundaria