

3  
S  
E

# PRÁCTICAS DEL LENGUAJE

## DISEÑO CURRICULAR PARA LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ 3° AÑO



Dirección General de Cultura y Educación

DCES3 Prácticas del Lenguaje / Coordinado por Claudia Bracchi. - 1a ed. - La Plata, Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2009.

68 p.; 28x20 cm.

ISBN 978-987-1266-57-9

1. Diseño Curricular. 2. Prácticas del Lenguaje.. I. Bracchi, Claudia , coord.

CDD 375

#### **Edición y diseño**

Dirección de Producción de Contenidos

© 2008, Dirección General de Cultura y Educación

Subsecretaría de Educación

Calle 13 entre 56 y 57 (1900) La Plata

Provincia de Buenos Aires

ISBN 978-987-1266-57-9

Hecho el depósito que marca la Ley N° 11.723

dir\_contenidos@ed.gba.gov.ar

## **EQUIPO DE ESPECIALISTAS**

### **■ Coordinación**

Lic. Marina Paulozzo

### **■ Prácticas del Lenguaje**

Lic. Jimena Dib

Lic. Juliana Ricardo

Prof. Mónica Rosas

Experta:

Lic. María Elena Rodríguez

# ÍNDICE

<b>Resolución</b> .....	<b>5</b>
<b>Marco General para la Educación Secundaria</b> .....	<b>7</b>
Introducción.....	7
La Educación Secundaria del Sistema Educativo Provincial .....	7
Adquirir saberes para continuar los estudios .....	8
Fortalecer la formación de ciudadanos .....	9
Vincular la escuela con el mundo del trabajo .....	9
Fundamentos de la propuesta para la Educación Secundaria .....	10
Sobre el lenguaje y el conocimiento en la escuela .....	14
La organización técnica del Diseño Curricular para la Educación Secundaria .....	15
Principales criterios técnicos .....	16
<b>Mapa curricular del plan de estudios de 3º año.....</b>	<b>19</b>
<b>Prácticas del Lenguaje 3º año (ES).....</b>	<b>21</b>
<b>La enseñanza de las prácticas del lenguaje en la ES.....</b>	<b>23</b>
Por qué hablar de prácticas del lenguaje y no de lengua .....	24
¿Quién enseña a usar el lenguaje? .....	25
¿Qué se entiende por práctica del lenguaje?.....	26
<b>Propósitos .....</b>	<b>27</b>
<b>Orientaciones didácticas .....</b>	<b>28</b>
El uso del tiempo didáctico en la enseñanza de las prácticas del lenguaje .....	28
Las prácticas del lenguaje en tanto prácticas de lectura, escritura y oralidad .....	29
En la lectura.....	29
En la escritura .....	29
En la oralidad.....	30
Orientaciones para la enseñanza de la gramática .....	31
Orientaciones para el tratamiento de la ortografía .....	33
<b>Organización de los contenidos.....</b>	<b>34</b>
La organización de las prácticas del lenguaje en ámbitos .....	34
El eje de Literatura .....	35
El eje de Estudio .....	37
El eje de Formación ciudadana .....	37
La progresión de las prácticas del lenguaje en relación con los ejes .....	38

<b>Expectativas de logro para tercer año .....</b>	<b>41</b>
Eje de Literatura .....	41
Eje de Estudio .....	42
Eje de la Formación ciudadana.....	42
Todos los ejes.....	43
<b>Orientaciones para la evaluación .....</b>	<b>43</b>
En el eje de Literatura.....	44
En el eje de Estudio .....	44
En el eje de Formación ciudadana .....	45
En todos los ejes .....	45
<b>Contenidos por eje.....</b>	<b>46</b>
Las prácticas del lenguaje como contenidos de la materia: aspectos involucrados y orientaciones didácticas para su abordaje .....	46
Prácticas del lenguaje a enseñar en el eje de Literatura .....	47
Prácticas del lenguaje a enseñar en el eje de Estudio.....	50
Buscar información .....	50
Registrar, posicionarse críticamente y organizar la información para construir el conocimiento .....	51
Comunicar los conocimientos construidos .....	52
Prácticas del lenguaje a enseñar en el eje de Formación ciudadana .....	54
Interactuar críticamente con los medios.....	54
Interactuar con las instituciones.....	55
<b>Progresión de las prácticas del lenguaje en los tres primeros años de la Secundaria .....</b>	<b>57</b>
Prácticas del lenguaje a enseñar en el eje de Literatura.....	57
Prácticas del lenguaje a enseñar en el eje de Estudio.....	57
Prácticas del lenguaje a enseñar en el eje de Formación ciudadana .....	58
<b>Anexo: sugerencias de obras literarias.....</b>	<b>60</b>
Narrativa .....	60
Novelas .....	60
Libros y cuentos vinculados con películas .....	60
Cuentos de diversos temas y autores.....	60
Relatos mitológicos de diversas culturas. Libros sagrados. Clásicos y épicos.....	61
Historietas literarias .....	61
Poemas .....	61
Obras de teatro .....	61
Ensayos literarios y no literarios .....	62
<b>Bibliografía .....</b>	<b>63</b>

## RESOLUCIÓN

Visto el Expediente N° 5811-3.208.973/08; y CONSIDERANDO:

Que por la Resolución N° 318/07 se aprueba el proyecto de implementación del prediseño curricular del segundo año de la Educación Secundaria;

Que dicho proyecto constituye la prosecución de las acciones de la experiencia iniciada en el ciclo lectivo 2006 para el primer año de la Educación Secundaria;

Que la cohorte de alumnos 2006 inicia, en el ciclo lectivo 2008, el tercer año de la Educación Secundaria;

Que corresponde darle continuidad a dicha experiencia para completar las acciones ya iniciadas, dándole coherencia a las mismas y produciendo las modificaciones aconsejadas por las experiencias de los años 2006 y 2007 en el marco de los Diseños Curriculares aprobados por las Resoluciones N° 3233/06, 2495/07 y 2496/07;

Que en función de lo expuesto resulta necesario pautar las adecuaciones transitorias a la organización institucional y Plantas Orgánico Funcionales que permitan la implementación en las escuelas que participen de la experiencia;

Que las setenta y cinco escuelas que participan son las que oportunamente se nominalizaran en el Anexo 2 de la Resolución N° 318/07;

Que el Consejo General de Cultura y Educación aprobó el despacho de la Comisión de Asuntos Técnico Pedagógicos en Sesión de fecha 24-04-08 y aconseja el dictado del correspondiente acto resolutivo;

Que en uso de las facultades conferidas por el artículo 69 inc. e) y k) de la Ley 13688, resulta viable el dictado del pertinente acto resolutivo;

**Por ello**

EL DIRECTOR GENERAL DE CULTURA Y EDUCACION

RESUELVE

**ARTÍCULO 1°.** Aprobar el proyecto de implementación del Diseño Curricular del tercer año de la Educación Secundaria que obra en el Anexo 1 de la presente Resolución y consta de cuatro (4) carillas.

**ARTÍCULO 2°.** Determinar que el proyecto aprobado por el Artículo 1° se aplicará con carácter de experiencia durante el ciclo lectivo 2008 en las setenta y cinco escuelas en las que se implementó la experiencia 2007 del segundo año de la Educación Secundaria y que fueran detalladas en el Anexo 2 de la presente Resolución que consta de tres (3) carillas.

**ARTÍCULO 3°.** Establecer que en las setenta y cinco escuelas seleccionadas para su implementación se realizarán las reorganizaciones institucionales necesarias, al solo efecto de su aplicación, las que quedarán sin efecto una vez concluido el ciclo lectivo 2008 y cuyas orientaciones obran en el Anexo 3 que forma parte de la presente Resolución y consta de tres (3) carillas.

Corresponde al Expediente N° 5811-3.208.973/08

**ARTÍCULO 4°.** Determinar que las reorganizaciones de las Plantas Orgánico Funcionales mencionadas en el Artículo 3° tendrán vigencia sólo durante el período en que se desarrolle la mencionada experiencia no generando antecedentes al momento de su universalización.

**ARTÍCULO 5º.** La presente Resolución será refrendada por el señor Vicepresidente 1º del Consejo General de Cultura y Educación de este Organismo.

**ARTÍCULO 6º.** Registrar esta Resolución que será desglosada para su archivo en la Dirección de Coordinación Administrativa, la que en su lugar agregará copia autenticada de la misma; comunicar al Departamento Mesa General de Entradas y Salidas; notificar al Consejo General de Cultura y Educación; a la Subsecretaría de Educación; a la Subsecretaría Administrativa; a la Dirección Provincial de Educación de Gestión Estatal; a la Dirección Provincial de Educación de Gestión Privada; a la Dirección Provincial de Educación Inicial; a la Dirección Provincial de Educación Primaria; a la Dirección Provincial de Educación Secundaria; a la Dirección Provincial de Educación Superior y Capacitación Educativa; a la Dirección Provincial de Política Socio Educativa; a la Dirección Provincial de Educación Técnico Profesional; a la Dirección Provincial de Inspección General y por su intermedio a todas las Jefaturas Regionales y Distritales; a la Dirección de Educación de Adultos; a la Dirección de Educación Física; a la Dirección de Educación Artística; a la Dirección de Tribunales de Clasificación; a la Dirección de Asuntos Docentes; a la Dirección de Comunicación y Prensa y a la Dirección Centro de Documentación e Investigación Educativa. Cumplido, archivar.

**Resolución N° 0317/07**

# MARCO GENERAL PARA LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

## INTRODUCCIÓN

A diez años de la implementación de la Transformación del Sistema Educativo en la provincia de Buenos Aires y frente a los desafíos que implica concebir la educación del siglo XXI, la Dirección General de Cultura y Educación elaboró una nueva propuesta pedagógica para la educación de los jóvenes adolescentes bonaerenses que garantice la terminalidad de la escuela secundaria en condiciones de continuar los estudios en el Nivel Superior. Asimismo, que posibilite ingresar al mundo productivo con herramientas indispensables para transitar el ámbito laboral y ser ciudadanos en condiciones de ejercer sus derechos y deberes, hacer oír su voz con profundo respeto por las instituciones democráticas, y en la plenitud de los ejercicios de las propias prácticas sociales y culturales.

Esta nueva propuesta para el sistema educativo provincial implica un profundo cambio en la concepción político-pedagógica de los sujetos destinatarios y se plasma en una nueva organización de la Educación Secundaria que ubica este tránsito educativo como el espacio de escolaridad que atiende a sujetos púberes, adolescentes y jóvenes, y tiene como objetivo fundamental lograr la inclusión, permanencia y acreditación de la educación secundaria de todos los alumnos bonaerenses.

De esta manera, la Educación Secundaria (ES) se organiza en 6 años de escolaridad distribuidos en 3 años de Secundaria Básica y 3 años de Secundaria Superior.

## LA EDUCACIÓN SECUNDARIA DEL SISTEMA EDUCATIVO PROVINCIAL

Históricamente, el nivel secundario se constituyó como un ciclo de carácter no obligatorio y preparatorio para el ingreso a los estudios superiores, reservado para las futuras "clases dirigentes". Así nació el Bachillerato clásico, humanista y enciclopedista cuya función era seleccionar a los alumnos que estarían en condiciones de ingresar a la Universidad. A lo largo de la historia, al bachillerato clásico se fueron sumando distintas modalidades: escuelas de comercio, industriales, técnicas que otorgaban distintos títulos según la orientación. Creaciones de orientaciones y modalidades de organización y propuestas de reformas signaron la enseñanza media (o secundaria), a lo que se sumó siempre la tensión por el reconocimiento social y la validez de los títulos que otorgaba: desde las Escuelas Normales y la preparación de las maestras normales, hasta las escuelas técnicas y los conflictos para el ingreso a la Universidad.

No obstante, a medida que el sistema educativo del país, y en particular el de la provincia de Buenos Aires se fueron expandiendo y la escuela primaria absorbió a sectores tradicionalmente excluidos del sistema educativo, la secundaria se vio desbordada. De esta manera, la función selectiva y preparatoria para la que había nacido se vio sacudida por los cambios socioculturales, históricos y políticos, la expansión de la escuela primaria y el acceso de grandes masas poblacionales al nivel medio, que pondrían en cuestión este rasgo fundacional.

A la preparación para los estudios superiores se sumaron la necesidad de formar para el trabajo (objetivos que se plasmaron en las escuelas de comercio, industriales y más tarde las escuelas técnicas) y la formación integral de los ciudadanos, que se materializó en los distintos diseños curriculares humanistas y enciclopedistas, con la definición de materias que atravesaron todas las modalidades de escuela media (lengua, literatura, historia, geografía y educación cívica o educación moral, formación ética y ciudadana según la época, entre otras) y que se convirtieron en conocimientos considerados indispensables a ser transmitidos por la escuela.

Sin embargo, no fue hasta la Ley Federal de Educación (Ley N° 24.195/93) que el nivel medio (o secundario) contó con una ley orgánica para organizar el conjunto del nivel. En dicha ley, las viejas mo-

dalidades y orientaciones del secundario fueron modificadas junto con el resto del sistema educativo, dejando como segunda enseñanza los últimos tres años organizados como nivel Polimodal con distintas orientaciones. En esta transformación, los primeros dos años de la vieja estructura del secundario fueron absorbidos por la Educación General Básica. En la provincia de Buenos Aires, al igual que en muchas jurisdicciones del país, el 1º y el 2º año de la ex escuela secundaria se transformaron en los últimos dos años de una escuela primaria prolongada.

Cabe destacar que el cambio operado por la reestructuración del sistema a partir de la Ley Federal de Educación obedecía, en gran parte, al momento histórico que marcaba la necesidad de extender una educación común básica y obligatoria para todos los alumnos y las alumnas. No obstante, dicha reestructuración ligó la exigencia de ampliar la base común de conocimientos y experiencias a la modificación del sistema educativo en el cual la escuela secundaria quedó desdibujada. Es decir que a los conflictos y tensiones históricas se sumaron otros nuevos, vinculados a la creación de un ciclo que institucionalmente sumó características de la vieja escuela primaria en su vida cotidiana, pero que a la vez sostuvo viejas prácticas selectivas y expulsivas de la vieja escuela secundaria.

Comenzado el siglo XXI, y luego de diez años de implementación de la Ley Federal de Educación, la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires entiende que es preciso reconfigurar el sistema educativo con vistas a hacer frente a los desafíos actuales y futuros de los bonaerenses, para lo cual es preciso estructurar una nueva secundaria.

Es en este sentido que, a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206, la provincia de Buenos Aires profundizó el proceso de análisis, reflexión crítica y participativa con todos los sectores sociales que derivó en la sanción de la nueva Ley de Educación Provincial N° 13.688 que, en vinculación con la LEN, define la Educación Secundaria de 6 años y obligatoria.

La nueva secundaria recoge los mandatos históricos del nivel, pero resignificados en el contexto actual y futuro de la provincia, el país, la región y el mundo.

La nueva secundaria cumple con la prolongación de la educación común y la obligatoriedad, al tiempo que respeta las características sociales, culturales y etarias del grupo destinatario, proponiendo una nueva estructura para el sistema. Esta nueva estructura tiene en el centro de sus preocupaciones el desafío de lograr la inclusión de todos los jóvenes de la Provincia para que –a partir de obtener los conocimientos y herramientas necesarias– terminen la educación obligatoria y continúen en la Educación Superior.

Para ello, se considera a la nueva secundaria como el espacio privilegiado para la educación de los adolescentes bonaerenses, un lugar que busca el reconocimiento de las prácticas juveniles y las incluye en propuestas pedagógicas que les posibilitan fortalecer su identidad, construir proyectos de futuro y acceder al acervo cultural construido por la humanidad, interpelando a los sujetos en su complejidad, en la tensión de la convivencia intergeneracional para la cual los adultos en la escuela son responsables de transmitir la cultura a las nuevas generaciones.

En consecuencia, la Educación Secundaria de seis años de duración tiene como propósitos:

- ofrecer situaciones y experiencias que permitan a los alumnos la adquisición de saberes para continuar sus estudios;
- fortalecer la formación de ciudadanos;
- vincular la escuela y el mundo del trabajo a través de una inclusión crítica y transformadora de los alumnos en el ámbito productivo.

### **Adquirir saberes para continuar los estudios**

Una de las funciones centrales de la Educación Secundaria es la de reorganizar, sistematizar y profundizar los saberes adquiridos en la Educación Primaria y avanzar en la adquisición de nuevos saberes que sienten las bases para la continuación de los estudios asegurando la inclusión, permanencia y continuidad de los alumnos en el sistema educativo provincial y nacional mediante una propuesta de



enseñanza específica, universal y obligatoria, que a la vez promueva la reflexión y comprensión del derecho de acceso al patrimonio cultural de la Provincia, el país y el mundo.

La selección de los conocimientos a ser enseñados en este nivel es un recorte de la vastedad de experiencias y saberes que forman parte de la cultura. Atendiendo a la necesidad de contar con un repertorio posible para ser enseñado en la escuela, la propuesta curricular que se presenta se dirige no sólo a que los alumnos adquieran esos saberes, sino que 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.

A su vez, la profundización y sistematización de estos conocimientos a lo largo de la escolaridad secundaria permitirán a los alumnos introducirse en el estudio sistemático de determinados campos del saber que sienten las bases para garantizar la continuidad de sus estudios y para ser sujetos de transformación social.

El plantear como finalidad la continuidad de los estudios en el Nivel Superior no tiene por única intención el éxito en el ingreso, permanencia y egreso de los estudiantes en los siguientes niveles educativos del sistema. Las experiencias pedagógicas potentes y profundas en el acceso al conocimiento de las artes, la literatura, las ciencias y otros campos de conocimiento permiten realizar mejores elecciones en el momento de decidir qué seguir estudiando.

### **Fortalecer la formación de ciudadanos**

Partiendo del reconocimiento de los alumnos de la Educación Secundaria como sujetos adolescentes y jóvenes, y considerando que es desde sus propias prácticas que se constituyen en ciudadanos, se busca provocar el reconocimiento de las prácticas juveniles y transformarlas en parte constitutiva de las experiencias pedagógicas de la escolaridad para fortalecer la identidad, la ciudadanía y la preparación para el mundo adulto, entendiendo que su inclusión en la escuela hace posible la formación de sujetos libres para expresarse, actuar y transformar la sociedad.

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 esto, enseñar y aprender los Derechos y Deberes es condición 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 por esa condición de ciudadano que un sujeto 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 sólo 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.

### **Vincular la escuela con el mundo del trabajo**

Gran parte de los adolescentes que asisten a las escuelas de la Provincia trabajan o han trabajado debido a las necesidades y carencias familiares a las que deben hacer frente. Sin embargo, y a pesar de su temprana incorporación al mundo productivo, los jóvenes son objeto de discriminaciones y abusos en los ámbitos del trabajo justamente por ser considerados "inexpertos", ser menores de edad y no estar contemplados en los derechos laborales y porque los adultos les asignan tareas realizar que, en la mayoría de los casos, ellos mismos no quieren realizar.

No obstante, se considera que no es función de la escuela secundaria la temprana especialización para el mundo del trabajo, sino brindar oportunidades para conocer los distintos ámbitos productivos, reflexionar sobre su constitución histórica y actual y reconocerlos como los lugares que pueden y deben ocupar y transformar. Esto implica incluir el trabajo como objeto de conocimiento que permita a los

alumnos reconocer, problematizar y cuestionar el mundo productivo en el cual están inmersos o al cual se incorporarán en breve.

Asimismo, y en concordancia con la formación de ciudadanos y la inclusión de las prácticas juveniles, es preciso reconocer los saberes del trabajo que portan los jóvenes y adolescentes para potenciar los saberes socialmente productivos que ya poseen.

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 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 estudios y su inserción en el mundo productivo.

En función de avanzar en la construcción de la nueva secundaria del sistema educativo provincial se ha elaborado una nueva propuesta de enseñanza que se concreta en el presente Diseño Curricular. Se espera que el mismo actúe como un instrumento de acción para los docentes, directivos y para las diversas instancias de asesoramiento y supervisión de las escuelas, y se constituya en un documento público para alumnos y padres respecto de las definiciones educativas del nivel.

El currículum que aquí se presenta constituye, por otro lado, un programa de acción para los próximos años que, en un lapso no mayor a cinco años, deberá evaluarse, ajustarse y modificarse.

## FUNDAMENTOS DE LA PROPUESTA PARA LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

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

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

Asimismo, esta concepción abarca no sólo la prescripción que se realiza en el documento curricular, sino que incorpora las prácticas concretas de todos los actores educativos vinculados a través de las distintas instancias del sistema.

No obstante, el documento curricular reviste un carácter fundamental en tanto propuesta de trabajo que requiere de cambios en las prácticas institucionales y, por lo tanto, constituye un desafío a futuro, una apuesta a transformar la enseñanza y mejorar los aprendizajes de los alumnos de las escuelas.

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

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

En este sentido, definir un currículum para los jóvenes bonaerenses implica tanto tomar decisiones acerca del conjunto de saberes, conocimientos y recortes disciplinares que deberán realizarse, como definir las condiciones en las que deberán ser enseñados. Se pretende constituir un espacio que re-

conozca y aproveche las prácticas juveniles, los saberes socialmente aprendidos, para potenciar las enseñanzas y los aprendizajes.

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

La *ciudadanía* se sitúa, de este modo, como un primer concepto clave en esta propuesta político-educativa y es entendida como el producto de los vínculos entre las personas, y por lo tanto conflictiva, ya que las relaciones sociales en comunidad lo son. De este modo, se recuperan las prácticas cotidianas –juveniles, 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, desarrolla y ejerce tanto dentro como fuera de la escuela: al aprender, expresarse, educarse, organizarse y vincularse con otros jóvenes y otras generaciones.

En ocasiones, en la escuela se ha trabajado desde una representación del ciudadano “aislado”, fuera de otras determinaciones que no sean las propias capacidades, una representación de ciudadano que puede ejercer su ciudadanía en una sociedad ideal, sin conflictos ni contradicciones, y por ende, sin atravesamientos de poder ni resistencias. Es la ilusión de sujetos que únicamente necesitan “aprender a ser ciudadanos”, para que les esté garantizado el ejercicio de su ciudadanía. Por otra parte, desde esta perspectiva, también se refuerza la idea de que es principalmente en su tránsito por la escuela donde los niños y jóvenes se “transforman en ciudadanos”, cuando la sociedad se sostiene en muchas otras instituciones que deben integrarse en la construcción de ciudadanía.

Resignificar estas concepciones implica desandar esta definición estática de la ciudadanía, para pasar a trabajar en las escuelas con una ciudadanía activa, que se enseña y se aprende como práctica y ejercicio de poder, y no sólo como abstracción.

Trabajar con y desde la ciudadanía activa implica, en consecuencia, centrarse en un segundo concepto clave en la presente propuesta: *interculturalidad*. Pensar desde la perspectiva de la interculturalidad implica entender que la ciudadanía se ejerce desde las prácticas particulares de grupos y sujetos sociales. Estas prácticas ciudadanas, entonces, ponen al descubierto la trama de las relaciones sociales y por lo tanto la conflictividad de las interacciones. Asimismo, desde la perspectiva que se adopta en este Diseño Curricular, esta noción se entrelaza con la concepción de ciudadanía para enfrentar los desafíos que implica educar en un contexto de diversidad cultural, diferencia social y desigualdad económica, y actuar en el terreno de las relaciones sociales entendidas como producto del conflicto y no de la pasividad de la convivencia de los distintos grupos sociales y culturales.

---

La interculturalidad es, como señala Canadell, ante todo, una actitud, una manera de percibirse uno mismo y la propia cultura como partes integrantes de un complejo interrelacionado que llamamos mundo. Toda cultura se fundamenta en una manera de estar en el mundo y de percibirlo. Esta experiencia constituye la base de nuestros pensamientos sobre la realidad (Canadell; 2001). Por ello, una cultura no es solamente una manera particular de entenderla, sino una realidad propia. Así, decimos que la interculturalidad consiste en entrar en otra experiencia del mundo.<sup>1</sup>

Cada cultura pregunta y responde desde su contexto y desde su sensibilidad, construyendo un ámbito de significación propio.

<sup>1</sup> DGCyE, Dirección de Primaria Básica, Subdirección Planes, Programas y Proyectos, *Consideraciones acerca de la interculturalidad. Implicancias y desafíos para la educación de la Provincia*. La Plata, DGCyE, 2006.

---

La interculturalidad implica reconocer el valor único de cada interpretación del mundo. La actitud intercultural en la educación consiste pues, en crear la conciencia de la interrelación entre persona y entorno, y entre los diversos universos culturales; significa, adoptar como categoría básica del conocimiento la relación.<sup>2</sup>

La escuela trabaja como una institución social con voluntad inclusora e integradora, y con capacidad para albergar proyectos de futuro, aun en los contextos más críticos. Las diversas experiencias educativas desarrolladas en la provincia intentan hallar códigos y significados que encuentren nuevos sentidos a su tarea.

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 primera premisa es: somos y nos constituimos en "sujetos en relación con otros".

En cada escuela y en cada aula, la experiencia educativa se desarrolla en la diversidad, la desigualdad y la diferencia. Su tratamiento dependerá del carácter de las intervenciones y las creencias y valores que las sustentan, es decir, de cómo cada sujeto e institución, crea la imagen de esos otros con los que deben compartir espacios y momentos, y cómo esa imagen repercute en el vínculo pedagógico y social que se crea entre ellos.

---

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, qué deben hacer los y las docentes, condicionando las ideas sobre por qué aprenden o no aprenden los alumnos/as y en este caso, cómo solucionarlo.<sup>3</sup>

Las diferentes representaciones de y sobre los otros producen respuestas institucionales. Por ejemplo, la asimilación de los otros desde una mirada uniformizante y homogeneizante ha sido una de las respuestas históricas que el sistema educativo ha dado a la diversidad. La asimilación, y no la aceptación de la diferencia, ha traído como consecuencia la anulación, la negación o la invisibilidad de otras prácticas culturales, saberes y experiencias para la imposición de aquello que se considera "superior" o ha logrado instalarse como legítimo.

Otra visión estereotipante es aquella que lee las desigualdades sociales y económicas como diversidades culturales, confundiendo diversidad con desigualdad. Emparentar "diversidad" con "desigualdad", legitima la reproducción de la exclusión y sus consecuencias didácticas se manifiestan, entre otras formas, en el tratamiento diferenciado de los contenidos curriculares. Separar diversidad y desigualdad implica un acto de reconocimiento de que existen prácticas que no son producto de la diversidad de los grupos, sino consecuencias de las desigualdades sociales y económicas, y que dichas desigualdades no sólo no ameritan un tratamiento diferenciado de los contenidos, sino que implican como decisión fundamental concebir que todos tienen el derecho al acceso, la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos que transmite la escuela.

En este sentido, se cuestionan la idea de "tolerancia" –porque implicaría aceptar y compartir con los otros, diferentes, diversos, siempre y cuando nadie cambie de lugar– y la idea de "riesgo educativo", que define el lugar recortado de esos otros que son tolerados. Por lo tanto, las condiciones en las que se producen los procesos institucionales de enseñanza y aprendizaje se ven afectadas para todos los alumnos/as y no sólo los que están supuestamente en riesgo, los que son "tolerados".

Concebir a la escuela como lugar de inclusión de los alumnos, como sujetos de diversidad, afecta directamente la concepción y producción pedagógico-didáctica.

<sup>2</sup> Ibidem, p. 13.

<sup>3</sup> Ibidem, p. 13.

La escuela es uno de los espacios públicos en los que se realizan políticas de reconocimiento. Constituye ese lugar de encuentro intercultural y esto implica:

- generar experiencias de integración e intercambio;
- definir los conocimientos que circulan en cada contexto intercultural en términos escolares;
- valorar la interacción con otros diferentes como productora de aprendizajes;
- reconocer los saberes que posee cada sujeto como instrumento y producto del vínculo con los otros;
- capitalizar la presencia de la diversidad cultural en toda situación educativa y no sólo en algunos grupos;
- crear vínculos entre los sujetos que aseguren que su diversidad y sus diferencias no devengan en desigualdad educativa.

Dichos enunciados acerca de las prácticas escolares, la ciudadanía y la interculturalidad implican reconocer la noción de *sujetos sociales* como el tercer concepto clave para la presente propuesta curricular. En este sentido, tener en cuenta que las prácticas escolares son prácticas que ponen en relación a personas adultas, jóvenes y adolescentes en sus condiciones de docentes y alumnos respectivamente.

En este apartado se ha hecho mención a las particularidades que asumen las prácticas culturales refiriéndose particularmente a los jóvenes. Sin embargo, es preciso recomponer dichos enunciados para dar cuenta de ciertos aspectos fundamentales del Diseño Curricular. En primer lugar, los sujetos sólo pueden intervenir activamente en una relación comunicativa si los otros los reconocen como "portadores" de cultura, valores, hábitos y saberes que son necesarios confrontar con otro grupo de valores y hábitos, como es el que se plantea en la escuela. En este sentido, en la escuela las relaciones comunicativas, por excelencia, son la de enseñanza y la de aprendizaje.

A lo largo de la historia de la educación se han forjado representaciones e imaginarios acerca de los jóvenes y sus prácticas y específicamente de los adolescentes como alumnos/as de la escuela. En estos imaginarios, pueden reconocerse ciertas concepciones que provocan consecuencias en dichos procesos comunicativos.

Así, concebir a los adolescentes como un grupo homogéneo que comparte ciertas características generales propias de su edad acarrió prácticas de selección y discriminación hacia aquellos sujetos que no se comportaban según lo esperado. La idea de la existencia de sujetos "diferentes" en la escuela casi siempre fue considerada en términos negativos: la diferencia era respecto al "modelo ideal" de adolescente, joven y alumno.

Por otra parte, estos "modelos ideales" fueron y son siempre considerados desde un determinado punto de vista: el de los adultos, y esto implica entonces que las diferencias respecto del "ser joven" se establecen tomando como punto comparativo al adulto al cual se lo concibe como la forma más acabada de ser sujeto. Por lo tanto, los adolescentes y jóvenes sólo son interpelados desde lo que les falta para ser adultos: falta de madurez, de hábitos, de cultura, entre otras posibles.

Sin embargo, en la actualidad, los jóvenes y adolescentes expresan cada vez con más fuerza, y en muchos casos con violencia, que no están vacíos: tienen hábitos, prácticas culturales y valores, aunque no sean los que se sostienen en la escuela; y sus expresiones son resistentes y dadoras de identidad al punto de resistir a la imposición de los otros, y a lo que propone la escuela. En este sentido, la escuela sólo le exige al joven su ubicación de alumno y no como joven y adolescente.

No obstante, los estudios de juventud, en relación con la escuela media, muestran que para la mayoría de los jóvenes la escuela es un lugar importante, está muy presente en sus vidas y tiene varios sentidos. Allí, se practica no sólo la relación con los pares generacionales, sino entre los géneros y con otras generaciones, clases y etnias.

A su vez, es la institución que porta el mandato de transmitir a las nuevas generaciones los modelos previos, y no sólo los previos recientes, sino los de hace largo tiempo: se enseña el conocimiento acumulado socialmente, es decir, lo producido por otras generaciones, lo que implica poner en tensión a las generaciones que se relacionan en su ámbito.

La escuela es una institución de relaciones intergeneracionales y les corresponde a los adultos tomar la responsabilidad de la transmisión en su función de docentes, función para lo cual es necesario sostener la ley, mostrando cómo se conoce, a qué normas estamos sometidos y de qué manera intervenimos en ellas como sujetos sociales; ser modelo de identificación. Esto es posible sólo si se descubren los saberes y los no saberes del docente, su placer por el conocimiento; y permitir a los otros fortalecer su identidad, construir nuevos lazos sociales y afianzar los vínculos afectivos. Sólo la convicción del valor social y cultural con que el docente invierte los conocimientos que transmite, transforma aquello que muchas veces, desde la perspectiva de los adolescentes y jóvenes, es un sin sentido 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.

## Sobre el lenguaje y el conocimiento en la escuela

El lenguaje es la forma en que los sujetos sociales se expresan, conocen y se reconocen y construyen visiones de mundo.

En este sentido, la escuela incluye sujetos alumnos, docentes, padres, que se expresan a través de distintos lenguajes, propios de la diversidad de hablas, de grupos culturales que deben ser reconocidos en su singularidad y en relación con los demás grupos.

La escuela organiza la experiencia pedagógica a través de materias que recortan un conjunto de conocimientos que provienen de distintos campos: las ciencias, las artes, la educación física, la lengua nacional y las extranjeras. Y estos campos son modos de comprender y pensar el mundo y de constituir sujetos sociales. Las artes, la ciencia y la filosofía, entre otros, pueden de esta manera concebirse como lenguajes a través de los cuales se fortalecen las identidades.

Sin embargo, estos conocimientos que la escuela decide enseñar, legar a las nuevas generaciones requieren de una tarea específica para su transmisión sistemática, para lograr la apropiación de todos los alumnos que concurren a la escuela: esa tarea es la enseñanza.

En este sentido, el lenguaje de la enseñanza debe tener intención de provocar pensamiento ya que esta provocación es el camino de acceso al conocimiento. Cuando el lenguaje de la enseñanza no se entiende, se traza una línea que marca el adentro y el afuera, el "nosotros" y el "los otros".

Cuando el lenguaje de la enseñanza no tiene por intención provocar pensamiento, el acceso a los saberes se ve cercenado a aquellos que comparten ese lenguaje y los que quedan afuera se transforman en los diversos, en los que por hablar otros lenguajes no comprenden el de la escuela y muchas veces "fracasan".

Las diferencias de lenguajes están íntimamente ligadas a las diferencias culturales, pero estas diferencias no deben minimizarse. No basta con hacer un discurso de elogio a la diversidad cultural para asegurarse el éxito escolar de todos los sujetos.

---

La "formación escolar" –la que la Escuela pretende dar, la que se puede adquirir en ella– debe hacer entrar a las jóvenes generaciones en las obras de que se compone la sociedad. (Chevallard, 1996).

La creación de saberes es, casi siempre, cosa de unos pocos. Y la transposición de saberes es cosa de una sociedad, y no es una simple transferencia –como se hace con las mercancías – sino, cada vez, nueva creación. El aggiornamento de la Escuela requiere una movilización formidable de energías y competencias: por parte de los maestros, políticos, "sabios", didácticos, y también por parte de la gente que debe reunirse bajo un lema esencial: Saberes para la Escuela. (Chevallard, 1996).

En ese sentido, la historia de la escolaridad obligatoria, gratuita y pública de fines del siglo XIX hasta hoy, tuvo en nuestro país como principal tendencia equiparar igualdad y homogeneidad.

La negación de las diferencias buscaba la construcción de la identidad nacional, unificar el idioma frente a la inmigración, crear la "cultura nacional", poblar; todas cuestiones que formaban parte del

proyecto político de la Generación del 80. En ese momento la negación de las diferencias provino de la búsqueda de progreso. Por lo tanto, podría afirmarse que el ocultamiento de las diferencias no siempre estuvo al servicio de la desigualdad: la escuela de la Ley 1.420 logró, hacia mediados de siglo XX, uno de los niveles más altos de escolarización de Latinoamérica.

De la misma manera, el reconocimiento de las diferencias no siempre estuvo ligado a la justicia social. La historia y las condiciones socioculturales contextualizan las diferentes intencionalidades que, con respecto a la diversidad, la desigualdad y la diferencia, han tenido las sociedades humanas.

En este Diseño Curricular se define un recorte de saberes que permite a los docentes producir y comunicar ideas, pensamientos y experiencias para que los jóvenes también alcancen este tipo de producción y puedan expresarlo en la escuela.

Dicho recorte de saberes y conocimientos realizados –la síntesis cultural, tal como se mencionara anteriormente– se encuentra a su vez en tensión. Entre la obligación, como generación adulta, de elegir la herencia cultural que será obligatoria a través de la escuela y el reconocimiento de la diversidad de grupos culturales a los cuales realiza el legado. Esta tensión también puede expresarse entre la igualdad de acceso al patrimonio cultural de la humanidad y el respeto a la heterogeneidad de sujetos y grupos sociales y culturales y, a su vez, como tensión intergeneracional.

En el apartado que sigue se desarrollan las bases para el currículo del Ciclo Básico de la Secundaria y en una etapa próxima se hará respecto del Ciclo Superior. Es preciso dejar claro que esta división de la Escuela Secundaria en dos ciclos responde a la centralidad que se le otorga a los sujetos, los alumnos, antes que a aspectos meramente técnicos. La Escuela Secundaria está dividida en dos ciclos porque recibe niños que ingresan a la adolescencia y devuelve a la sociedad, seis años después, ciudadanos que deberán ejercer plenamente sus deberes y derechos. En el ingreso y en el egreso es necesario respetar rituales, sentimientos, representaciones de los adolescentes y jóvenes. Durante el transcurso de los dos ciclos de la Educación Secundaria se garantiza la continuidad curricular, a la vez que la diferenciación relativa de los objetivos de cada uno.

## LA ORGANIZACIÓN TÉCNICA DEL DISEÑO CURRICULAR PARA LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

El Diseño Curricular del Ciclo Básico de la Secundaria se orienta hacia la búsqueda y la propuesta de soluciones pedagógicas, institucionales y didácticas para la compleja relación de los adolescentes con el aprendizaje, en su pasaje de la infancia a la adolescencia, respecto a la función de los 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 lo esperable para un alumno que ingresa a 3° año de la ES, y el tipo de prácticas de enseñanza y evaluación que vayan en dirección al cumplimiento de la inclusión en una propuesta educativa exigente.

Hacer un diagnóstico de lo que no saben y confirmar o proponer sólo los cortes y rupturas que implican entrar a la ES, puede dar lugar a la ubicación de los alumnos/as en el lugar del fracaso si el diagnóstico es sólo dar cuenta de lo que no pueden. Trabajar desde lo que se sabe, y no desde lo que se ignora, propone una enseñanza que articule los saberes de los sujetos con los conocimientos y saberes que el Diseño Curricular prescribe como mínimos, pero no como límite.

Por su parte, la dimensión normativa del Diseño Curricular tiene valor de compromiso como lugar en donde se prescribe lo que hay que enseñar y cómo hay que hacerlo para garantizar los propósitos del ciclo y, por lo tanto, es el lugar al que debe volverse para controlar, garantizar, evaluar si se está cumpliendo y para realizar los ajustes necesarios para optimizar su implementación. El Diseño Curricular tiene valor de ley.

Este mismo compromiso y esta legalidad deben portar también su naturaleza efímera. La validez y la pertinencia científica, así como la social, exigen que se le ponga límite a la vigencia del Diseño. Los alumnos merecen acceder a una cultura siempre actualizada. En este caso, se ha decidido que esta

vigencia se ajuste y se renueve cada cinco años porque se espera que en ese lapso la propuesta sea superada porque los alumnos sepan más y mejores cosas que permitan o exijan la modificación del Diseño y porque acontezcan otras cuestiones en los campos del saber y de la cultura.

En otros términos, el Diseño Curricular es una propuesta de trabajo a futuro que prescribe un horizonte de llegada, no de partida, para lo cual es imprescindible realizar revisiones constantes en las prácticas institucionales de directores/as y docentes, en las prácticas de supervisión y de asesoramiento y en la conducción del sistema en el nivel central.

## Principales criterios técnicos

Las decisiones técnicas sobre el Diseño surgen de la información relevada para producir el Prediseño Curricular, que incluyó el posterior monitoreo y la asistencia técnica para su implementación. En este proceso, también deben contemplarse el trabajo de escritura que realizaron los autores y el aporte de lectores expertos. Como es propio de este tipo de construcción, se produjeron tensiones entre lo que demandó cada uno de estos actores: qué se escribe, qué no se escribe, cuáles son los criterios correctos o deseables desde la disciplina a enseñar desde su didáctica, qué prácticas docentes caracterizan la enseñanza en el nivel educativo, cuál es el alejamiento que produce la lectura de "marcas de innovación" en el texto curricular, fueron preguntas que atravesaron el proceso de producción curricular. Así, las decisiones técnicas a las que se arribó son las siguientes:

- Las conceptualizaciones y los paradigmas, que en diseños anteriores constituían los ejes transversales, se presentan ahora como fundamentos para orientar los componentes que constituyen el Diseño Curricular. Son las líneas de pensamiento que comprometen la concepción de educación en su conjunto y que se encuentran en la orientación, el enfoque y la selección de los contenidos de cada una de las materias que componen el currículum.
- Las materias que componen el currículum de la ES están organizadas en disciplinas escolares. Esto quiere decir que son definiciones de temas, problemas, conocimientos que se agrupan y se prescriben con el propósito de ser enseñados en la escuela. Por fuera de este ámbito, dicho recorte, selección y organización, no existiría.
- Para algunas materias la denominación coincide con la denominación de una ciencia, de una disciplina científica, como es el caso de Matemática. En otras, las denominaciones no responden a ninguna denominación vinculada a la ciencia, sino a algún ámbito o campo de conocimiento como ocurre en Educación Física, Educación Artística e Inglés. En el caso de Prácticas del Lenguaje se parte de la lengua como ámbito o campo de conocimientos, pero se lo denomina a partir del enfoque para su enseñanza, es decir, el nombre de la materia responde a su organización escolar.
- La denominación "área" o "disciplina" no se considera para este Diseño Curricular, ya que la denominación disciplinar responde a motivos epistemológicos y la areal a motivos organizacionales y, por lo tanto, no constituyen una tensión real sobre la cual sea preciso tomar una decisión técnico-curricular. 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.
- Al interior de cada materia aparecen diferentes componentes organizadores de contenidos.
  - Los ejes aparecen como organizadores que ordenan núcleos temáticos con criterios que se explicitan y que se vinculan con el enfoque que para la enseñanza se ha definido para cada materia.
  - Los núcleos temáticos aparecen como sintetizadores de grupos de contenidos que guardan relación entre sí.
- 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.



- A nivel nacional se define como estructura curricular básica una matriz abierta que permite organizar y distribuir en el tiempo los contenidos a enseñar en un tramo del sistema educativo, de acuerdo con reglas comprensibles. Cabe señalarse que dicha estructura no agota el Diseño, sino que organiza parte del plan de estudios.
- Como estructura curricular de este Diseño se decidieron algunas categorías de organización para todas las materias, pero que no comprometen ni ejercen influencia para la definición de su estructura interna. Dichas categorías son:
  - La enseñanza de la materia en la Educación Secundaria Básica.
  - Expectativas de logro de la materia para 3° año.
  - Estructura de organización de los contenidos.
  - Orientaciones didácticas.
  - Orientaciones para la evaluación.
- Las expectativas de logro siguen siendo el componente que expresa los objetivos de aprendizaje. En este Diseño se definen para 3° año (ES) y por materia. Describen lo que debe aprender cada alumno/a alcanzando niveles de definición específicos, de manera tal que se vinculen claramente con los contenidos, las orientaciones didácticas y las orientaciones para la evaluación en cada materia.
- Las orientaciones didácticas sirven de base para la definición de logros de enseñanza que se vinculan con las expectativas con respecto a los aprendizajes, con el objeto de resaltar la relación de dependencia entre los desempeños de los docentes y de los alumnos.
- La vinculación entre los contenidos y las orientaciones didácticas se define a partir de conceptualizar que la manera de enunciar los primeros condiciona las segundas. 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 para lo cual se ha decidido incluir ejemplos y propuestas.
- La vinculación de las orientaciones para la evaluación con las orientaciones didácticas y con las expectativas de logro (tanto de enseñanza como de aprendizaje) tiene por intención alcanzar precisión con respecto a la relación entre los alcances obtenidos por los alumnos durante el proceso de aprendizaje y los alcances de las propuestas realizadas por los docentes durante el proceso de enseñanza.
- La vinculación de las orientaciones para la evaluación con las expectativas de logro (tanto de enseñanza como de aprendizaje) y con los contenidos, también tiene por intención constituirse en instrumento para la conducción y la supervisión institucional, tanto de directores como de supervisores.
- Las decisiones que se tomaron para el diseño de cada materia, en cuanto a cada uno de sus componentes, especialmente para con 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.
- El currículum diseñado se define como prescriptivo, paradigmático y relacional.
  - Prescriptivo, porque cada materia define los contenidos que deberán enseñarse en el año teniendo en cuenta la articulación conceptual definida como fundamento y dirección en el marco teórico inicial.
  - Paradigmático, porque como fundamento y toma de posición se definen categorías que orientan, articulan y dan dirección a las nociones y conceptos que se usan en todas y cada una de las materias y que se consideran definitorias para la propuesta educativa del nivel.
  - Relacional, porque las nociones elegidas guardan vínculos de pertinencia y coherencia entre sí.



# MAPA CURRICULAR DEL PLAN DE ESTUDIOS DE 3º AÑO

ESTRUCTURA DE CONTENIDOS		
MATERIA	EJES	
PRÁCTICAS DEL LENGUAJE	Prácticas del lenguaje involucradas	
	Prácticas del lenguaje en el ámbito de la literatura	Formar parte de situaciones sociales de lectura - Leer el corpus obligatorio seleccionado para el año - Relacionar los textos leídos con otros lenguajes artísticos - Producir textos literarios libremente - Seguir un autor.
	Prácticas del lenguaje en el ámbito del estudio	Buscar y seleccionar información con criterios propios. Resumir, ampliar y escribir textos argumentativos y de información. Escribir, exponer y explicar temas de estudio a otros lectores.
	Prácticas del lenguaje en el ámbito de la formación ciudadana	Organizar y participar en debates- Analizar críticamente la información explícita e implícita en textos polémicos. Producir textos escritos y orales que expresen el reclamo de ciudadanos frente a las instituciones. Leer críticamente distintos discursos jurídicos: leyes, ordenanzas, acuerdos, convenciones, políticas públicas.

## ESTRUCTURA CURRICULAR

3º AÑO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA (ES)	
PRÁCTICAS DEL LENGUAJE	4 módulos semanales



# PRÁCTICAS DEL LENGUAJE

3º AÑO (ES)





# LA ENSEÑANZA DE LAS PRÁCTICAS DEL LENGUAJE EN LA ES

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

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

El hecho de poner el foco en las prácticas del lenguaje tomándolas como objeto de enseñanza permite también repensar algunas cuestiones en torno a las dificultades de su implementación en el aula que se presentaron a partir de lo que se entendió por "enfoque comunicativo". Si bien las propuestas de enseñanza derivadas en mayor o en menor medida de este enfoque lograron en muchos casos replantear y ubicar el objeto de enseñanza en contextos reales de uso, en gran cantidad de oportunidades –quizás por ciertas distorsiones interpretativas– el modo en que fueron leídas y llevadas al aula dio lugar a otros recortes y concepciones que terminaron por desarticular el lenguaje en unidades no menos arbitrarias, o bien llevaron a un tratamiento poco reflexivo de su uso. Por ejemplo, una de las cuestiones que suscitó una serie importante de inconvenientes es que la didáctica del área tuviera que pensarse en el marco de una propuesta curricular que presentaba por separado la lengua oral, la lengua escrita, la lectura y la escritura. Esto tendió a que el diseño de actividades áulicas se encaminara hacia una pérdida de la concepción integral del lenguaje, o mejor dicho, hacia una recuperación parcial en relación con las propuestas estructurales donde esta concepción integral estuvo definitivamente desarticulada.

Otro de los puntos que ha tenido un protagonismo más o menos problemático durante los últimos años es el tratamiento de la gramática. Su enseñanza en el marco de las concepciones estructuralistas no parecía ofrecer mayores inconvenientes; con el supuesto de que "analizar oraciones ayuda a pensar, escribir y conocer mejor la estructura del idioma", durante un largo período no se puso en duda que la función del docente del área era enseñar el sistema de la Lengua y la relación que se establece entre los elementos que lo componen. Desde hace algunos años, el desplazamiento de la gramática oracional a la gramática textual ha sido de gran ayuda para pensarla a partir de unidades menos abstractas y teóricas y para comenzar a abordar algunas cuestiones relacionadas con el uso, pero de ningún modo logró formar verdaderos usuarios del lenguaje; es decir, alumnos capaces de usar el lenguaje y a la vez de reflexionar sobre este uso para construir conocimientos en torno al mismo.

Asimismo, las teorías tradicionales de la comunicación, que se limitan a afirmar que el receptor recibe un mensaje que fue enviado por el emisor, tampoco lograron dar respuestas a la enseñanza. El concepto de competencia comunicativa, forjado en el marco de las teorías transmisivas de la comunicación, fue exportado hacia las teorías constructivistas, generando ciertas contradicciones: ¿la competencia para comunicarse es algo general (social) o particular (de un sujeto)? ¿es algo que se adquiere o que se construye (aprende)?

Como puede constatarse, la comunicación tampoco es simplemente hablar, escuchar, leer y escribir, aunque supone todo eso: las simplificaciones condujeron a un tratamiento por lo menos superficial de la comunicación humana y a un abandono de la enseñanza de las complejidades del lenguaje, en función de la reproducción escolar de acciones que los chicos ya llevaban a cabo fuera de la escuela. Por ello, en este Diseño Curricular no hay divisiones entre lengua oral, lengua escrita, lectura y escritura de manera tajante, ya que en el uso, todas estas dimensiones se encuentran, en mayor o menor medida, siempre relacionadas y dependen unas de otras.

El desafío de la escuela será formar alumnos como ciudadanos sujetos de las prácticas sociales del lenguaje, entendiendo que el aprendizaje de la lengua tiene sentido en la medida en que esté incluido en el proceso de apropiación de esas prácticas.

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

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

## POR QUÉ HABLAR DE PRÁCTICAS DEL LENGUAJE Y NO DE LENGUA

"No experimentamos el lenguaje en el aislamiento, si lo hiciéramos, no lo reconoceríamos como lenguaje".  
M.A.K. Halliday, *El lenguaje como semiótica social*.

Como se sabe, cuando Ferdinand de Saussure decidió tomar la lengua como objeto de estudio y así creó la ciencia que llamaría Lingüística, lo hizo mediante una operación de recorte dentro del lenguaje:

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

<sup>1</sup> de Saussure, Ferdinand, *Curso de Lingüística General*, Buenos Aires, Losada, 1970.



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

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

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

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

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

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

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

## ¿QUIÉN ENSEÑA A USAR EL LENGUAJE?

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

---

Los usos del lenguaje que se ponen en juego en la escuela deberán también tener algunas particularidades frente a otros usos sociales. Esto hace que se constituya 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.

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

## ¿QUÉ SE ENTIENDE POR PRÁCTICA DEL LENGUAJE?

Cuando se usa el lenguaje se pone en juego una actividad comunicativa, cognitiva y reflexiva. Por medio de él todos participamos de la vida social y, a su vez, construimos nuestra individualidad: expresamos ideas, defendemos nuestros derechos, discutimos con los demás, establecemos relaciones afectivas, trabajamos, influimos sobre los otros, nos informamos, organizamos nuestro pensamiento, etc. Hablar un lenguaje implica estar inmerso en una manera de organizar y entender el mundo; bucear en él constituye ni más ni menos que la apasionante tarea de preguntarse cómo es esa manera de ver el mundo que tenemos.

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

---

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

# PROPÓSITOS

En este ciclo, se espera que la enseñanza:

- proponga variadas situaciones de lectura, escritura e intercambio oral y fomente la reflexión sobre los contextos de producción y recepción de esas prácticas;
- acerque a sus alumnos una variedad de textos de distintos géneros, épocas y autores y colabore a través de distintas propuestas didácticas para que aquellos entiendan la lectura como actividad gratificante y placentera, como vía de acceso al conocimiento y como forma de ampliar y dar sentido a la experiencia personal;
- conforme una comunidad de lectores y escritores en el marco de la cual los alumnos puedan participar de experiencias sociales vinculadas con la literatura, estimándolas como posibilidad de apropiarse del patrimonio cultural;
- organice el tiempo didáctico de manera que se garantice la continuidad y la diversidad en la apropiación de las prácticas del lenguaje, a través de proyectos y secuencias de actividades con propósitos comunicativos claros, realizables en corto plazo y compartidos con los alumnos;
- proponga situaciones de lectura, escritura e intercambio oral que les permitan a los alumnos desenvolverse de manera cada vez más autónoma y reflexiva, ejercer sobre sus producciones e interpretaciones una tarea de monitoreo y control constantes, y usar el lenguaje para aprender, organizar el pensamiento y elaborar su discurso;
- propicie instancias de reflexión sobre el lenguaje, es decir, sobre los procedimientos y recursos lingüísticos que el hablante utiliza en función de la optimización de sus prácticas sociales del lenguaje y sobre las relaciones entre lenguaje, cultura y sociedad;
- favorezca la apropiación gradual por parte de los alumnos de vocabulario técnico específico referido a los diversos contenidos de la materia y garantice el acercamiento de los alumnos a registros cada vez más formales:
- favorezca distintas formas de intercambio a través de las cuales se estimule a los alumnos para que expresen y defiendan sus opiniones y creencias, entendiendo y respetando los puntos de vista de otros desde una perspectiva crítica y reflexiva, y utilizando el diálogo como forma privilegiada para resolver conflictos;
- promueva la formación de *lectores literarios* que puedan profundizar y diversificar gradualmente sus recorridos de lectura, explorar las potencialidades del lenguaje estético para la creación de mundos posibles y establecer distintas relaciones entre la literatura y las otras artes;
- contribuya a la formación de los alumnos como ciudadanos mediante situaciones en las que se les proponga interpretar y producir textos para responder a distintas demandas de la vida social, para que los alumnos puedan obtener, seleccionar y posicionarse críticamente frente a la información según múltiples propósitos y con todos los recursos que estén a su alcance, valorando el desarrollo de una actitud analítica y responsable frente a los medios masivos de comunicación.

# ORIENTACIONES DIDÁCTICAS

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

El tipo de proceso de enseñanza de las prácticas del lenguaje que se espera que se lleve a cabo requiere, como primera medida, un cambio de perspectiva respecto de la idea que se tiene acerca de cómo debe funcionar el tiempo didáctico. Es habitual que el docente se vea presionado por los tiempos institucionales, e incluso por las concepciones sociales acerca de cómo se decide que un alumno está *aprendiendo*. Por ejemplo, es una idea que suele estar muy arraigada en la cultura escolar que la proliferación de temas indica que las clases son *productivas*. Sin embargo, este tipo de concepción descansa sobre ciertos aspectos que es necesario revisar:

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

Cuando se organizan los contenidos en relación con un tiempo lineal (una hora, una clase, un mes) e irreversible (un contenido abordado en ese lapso difícilmente vuelva a retomarse posteriormente), estos necesariamente son tratados de manera fragmentaria. La única manera de enseñar los discursos sociales de este modo (en un tramo de tiempo que *abre y cierra* los contenidos) es descontextualizándolos respecto del lenguaje y fraccionando de manera más o menos arbitraria elementos que en el uso constituyen un todo. Esta manera de pensar el tiempo didáctico es oportuna si lo que se quiere enseñar son categorías abstractas y homogéneas, siguiendo la lógica con que han sido construidas –precisamente como ocurre con la descripción del sistema de la lengua– pero no cuando lo que se quiere enseñar es el uso.

---

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

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

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

Sin embargo, para transformar en contenido escolar esa infinitud de complejidades que supone la lengua en uso, es necesario llevar a cabo una serie de recortes no ya en función de los objetos 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.

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

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

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

### En la lectura

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

- propicie situaciones de lectura sostenida y promueva la inserción de los alumnos en la comunidad de lectores;
- brinde a los alumnos las oportunidades de acceder a textos completos y auténticos, es decir, de verdadera circulación social. Si se hace referencia a textos literarios, que los alumnos puedan vincularse con los libros de cuentos, de poemas, novelas y obras de teatro; si en cambio están estudiando discurso informativo, que circulen en el aula enciclopedias, diccionarios, revistas de divulgación científica, artículos de periódicos, folletos, etc. Cuando se estén abordando otros discursos como el apelativo, que haya publicidades auténticas, volantes, etcétera;
- favorezca la lectura de textos diversos, con diferentes propósitos enmarcados en situaciones comunicativas que les den sentido;
- ponga en juego la alternancia metodológica, garantizando:
  - situaciones de lectura en las que el docente sea un referente que explicita las estrategias que, como lector adulto *experto* utiliza;
  - sesiones de lectura compartida en las que se propicie un espacio de intercambio –todos leyendo un mismo texto y compartiendo las anticipaciones, interpretaciones, comentarios acerca del accionar de los personajes, etc.–;
  - situaciones de lectura individual en las que cada alumno ponga en práctica las estrategias que gradualmente irá internalizando y vaya construyendo su recorrido de lectura personal y su propio *corpus* literario acorde con sus gustos e intereses;
- enseñe las estrategias de lectura funcionales a cada propósito y tipología textual (anticipar, hipotetizar, verificar, releer, resumir, controlar la comprensión o no, realizar los ajustes necesarios en la modalidad de abordaje, etcétera).

### En la escritura

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

Dado que el proceso de escritura no es lineal sino recursivo, a medida que el escritor se hace más

experto vuelve constantemente sobre su plan inicial, preguntándose si sigue siendo la mejor opción para expresar lo que desea, de la forma en que lo desea. Por eso es fundamental que todo este proceso se lleve a cabo de la manera más consciente y reflexiva posible, con la orientación del docente y en la alternancia de situaciones de escritura individuales y grupales, donde se muestre o construyan modelos de escritores.

---

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

Es necesario entonces:

- brindar a los alumnos la posibilidad de producir diferentes y variados textos, enmarcados en situaciones comunicativas y en función de diversos propósitos e intenciones;
- instalar la reflexión acerca de las necesidades de adecuación del texto a esos propósitos, teniendo en cuenta el destinatario y las intenciones para ajustar el tratamiento, tipo de registro, vocabulario, elementos paratextuales, etcétera;
- propiciar la permanente recurrencia a la lectura de textos modélicos, para descubrir las características de los diversos géneros y formatos, y abstraer las particularidades de la lengua escrita en cada caso para poder ponerlas en juego, teniendo un caudal cada vez mayor de herramientas que faciliten y enriquezcan las propias producciones, entendiendo mejor qué se puede escribir y de qué manera;
- instalar el hábito de los borradores *legalizándolos*. El docente debe orientar la corrección de las distintas versiones del escrito en función de las situaciones de comunicación que condicionan el texto (aspecto pragmático) y de todas las demás dimensiones lingüísticas: normativa, sintaxis, morfología, semántica, etc. Asimismo, debe tender a que gradualmente haya cada vez menos corrección externa y mayor autocorrección;
- trabajar las cuestiones de diseño y presentación adecuadas al formato y a la situación cuando se realiza la versión final;
- garantizar la oportunidad de participar en situaciones de escritura *cuidadas* y sostenidas en el tiempo, es decir con continuidad y progresión;
- crear situaciones de aprendizaje sistemático de algunos aspectos regulares de la lengua escrita (como ciertos contenidos gramaticales relacionados con la textualización).

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

## En la oralidad

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

Si bien la exitosa idea de lo que se ha llamado la *lengua estándar* ha hecho suponer durante años que estas variedades se pueden ajustar en gran medida a convenciones generales y únicas, la oralidad ha logrado conservar la heterogeneidad como ningún otro medio discursivo. No solo porque cada situación geográfica, socioeconómica, cultural, generacional, etc. puede dar lugar –y de hecho lo

hace– a una serie de variaciones en la manera de pronunciar, de entonar, de elegir las palabras y la sintaxis, y hasta de crear palabras (variedades regionales), sino porque, además, una misma persona varía constantemente sus costumbres lingüísticas según los géneros que utiliza y las situaciones con las que se enfrenta (registros).

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

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

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

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

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

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

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

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

## ORIENTACIONES PARA LA ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA

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

- comprender que cuando hablan, escuchan, leen y escriben están poniendo en juego constantemente estructuras sintácticas particulares, categorías gramaticales, estructuras textuales, etcétera;
- descubrir que para comprender cualquier discurso oral o escrito (cualquier conversación, cual-

quier texto escrito sea cual fuere) es necesario poder darle sentido a cierta información implícita que suele apoyarse en la estructura gramatical;

- identificar en el uso cuáles son las generalidades en la construcción de los textos, en la disposición de las estructuras sintácticas de la lengua española en general y en cada género en particular, en el uso de los tiempos, modos y aspectos verbales, etc.;
- observar el funcionamiento de la relación que existe entre los elementos gramaticales y los contextos enunciativos donde estos cobran sentido;
- advertir que entre esas regularidades hay una serie de convenciones gramaticales (como las irregularidades de los verbos, el orden sintáctico de determinadas construcciones, determinados complementos regidos por ciertos verbos, etc.) que los alumnos deben conocer y usar.

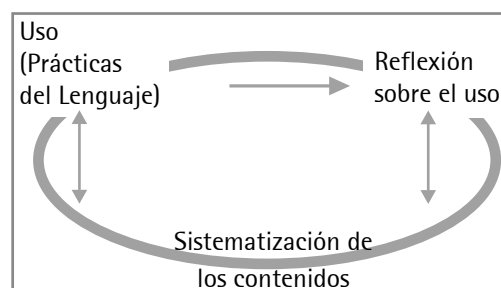
---

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

Para eso el docente debe:

- favorecer constantes reflexiones sobre las características que tiene el lenguaje, mientras se habla, escucha, lee y escribe;
- realizar *cortes* que permitan sistematizar esas reflexiones y construir conceptos;
- procurar que esos aspectos o conceptos construidos y sistematizados *vuelvan* al uso, es decir, procurar que los alumnos utilicen esos conocimientos en nuevas situaciones de lectura y escritura;
- propiciar reflexiones de manera constante a partir de los nuevos usos, poniendo en marcha en forma recurrente todo este proceso de construcción de los conocimientos.

Cada una de las prácticas del lenguaje requiere un conocimiento específico de los elementos gramaticales involucrados en ellas, lo que permite focalizar algunos de esos elementos –y dejar por el momento de lado otros– con el fin de mejorar el dominio práctico de la lengua en contextos determinados, pero construyendo un *stock* de conocimientos disponibles y generalizables para cualquier situación comunicativa (por ejemplo, el concepto de conector y sus funciones). Por este motivo, los contenidos gramaticales se encuentran presentados en este Diseño Curricular en relación con las prácticas de referencia, como objetos de reflexión enmarcados en ellas. Esta forma de entender la enseñanza de la gramática requiere un cambio de perspectiva respecto de la forma que la piensa fundamentalmente como la descripción del sistema lingüístico.



---

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



## ORIENTACIONES PARA EL TRATAMIENTO DE LA ORTOGRAFÍA

El tratamiento de la ortografía ha sido objeto de discusión en los últimos años: preguntas como “¿hay que corregir o no la ortografía?”, “¿hay que enseñar las reglas?”, “¿está mal hacer dictados?”, se encuentran entre las más frecuentes.

Al respecto, en este Diseño Curricular se considera que:

- la enseñanza de las reglas ortográficas es útil, siempre que sea el alumno el que discrimina la pertinencia de su uso y surja de situaciones que den significatividad a este aprendizaje. Hay reglas que pueden construirse a partir de la observación, pero otras que no permiten generalizaciones, por lo que convendría trabajar solo con aquellas que den cuenta de la mayoría de los casos, como las reglas de acentuación;
- es imprescindible provocar la duda ortográfica y la reflexión metalingüística acerca del propio uso de la norma discursiva a partir del análisis de las funciones que esta desempeña;
- para que la corrección se haga cada vez de manera más autónoma hay que enseñar a los alumnos a utilizar los recursos disponibles socialmente de manera pertinente: distintos diccionarios, los textos leídos, las gramáticas, el corrector de la computadora, los foros sobre normativa, los sitios de consultas lingüísticas (como el de la Academia Argentina de Letras), etcétera;
- el trabajo con la puntuación requiere una atención específica, dado que no solo posibilita la división del texto en relación con su estructura sintáctica y semántica, dando al lector las *señales* que le permitan *transitarlo*, sino que, además, es uno de los espacios desde los que el escritor propone un estilo. La puntuación significa tanto por presencia como por ausencia, y lejos de haber reglas generales para utilizarla correctamente, requiere de un minucioso análisis en el que quien escribe se pregunte si la forma que ha dado a las construcciones sintácticas le permite decir lo que ha querido, si lo que ha escrito es suficientemente claro, si la manera en que ha decidido separar los párrafos favorece determinado tipo de lectura. Por eso, es importante que los alumnos realicen múltiples ensayos, para que puedan encontrar la mejor manera de expresar lo que desean y reparar de este modo en el vínculo que existe entre los aspectos fónicos, gráficos, semánticos y pragmáticos del lenguaje.<sup>2</sup>

<sup>2</sup> Con respecto a la ortografía se puede consultar Varela, María del Pilar y Frangi, María del Carmen, *¿Con la ortografía se nace o La ortografía se hace?* Buenos Aires, Plan social educativo, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

# ORGANIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS

En esta materia, se proponen los contenidos en términos de *prácticas del lenguaje*. Estas se retoman a lo largo de los tres primeros años de la Educación Secundaria, pero su abordaje presenta alcances diferentes en cada año. Entre otras decisiones curriculares, se ha privilegiado el ingreso a la escuela de aquellas prácticas menos familiares para los alumnos, o aquellas con las que no tendrían contacto naturalmente en el mundo social. Se busca pues, formar a los alumnos en aquellas prácticas que les permitirán llevar a cabo interacciones comunicativas precisas pertenecientes a los tres ámbitos seleccionados (el literario, el del estudio y el de la formación ciudadana) y, dentro de estos, en aquellas prácticas generales que les son propias, pero no altamente especializadas (leer literatura de autores clásicos, buscar información en textos de divulgación, exponer oralmente esa información, leer diarios y comparar las posturas de los enunciadores frente a un tema, etcétera).

Decidir qué se ha de enseñar en Prácticas del lenguaje y determinar cómo se secuencian las situaciones de enseñanza son problemas distintos. Si bien se espera que la verdadera secuenciación y organización sea llevada a cabo por los docentes del nivel, este Diseño Curricular presenta definiciones acerca de cómo transitar cada práctica de un año de la Educación Secundaria a otro, lo que entraña una progresión en su enseñanza, vinculada con:<sup>3</sup>

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

## LA ORGANIZACIÓN DE LAS PRÁCTICAS DEL LENGUAJE EN ÁMBITOS

Las prácticas del lenguaje han sido agrupadas en tres ejes, que suponen tres ámbitos de uso del lenguaje y, en este contexto, tres ámbitos de formación del alumno como usuario del lenguaje, que se privilegian durante el ciclo básico de la Educación Secundaria:

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

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

---

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

<sup>3</sup> Véase, en el presente Diseño Curricular, el apartado "La progresión de las prácticas del lenguaje en relación con los ejes".

Cabe aclarar que, si bien los ámbitos significan una organización de las prácticas sociales, el objetivo de este tipo de organización es que estas puedan ser convertidas en contenidos curriculares, lo que no significa que en el mundo social todas ellas se presenten de manera escindida, o que aquellos contenidos tratados en un eje no tengan relación o repercusión, o que puedan suponer un tratamiento desde la perspectiva de otro u otros de los ejes. Por ejemplo, la escritura de reseñas sobre textos literarios supone un cruce entre el ámbito de la literatura y el del estudio; y si esa reseña se publicara en un diario, además estaría vinculando la práctica discursiva con lo que aquí se ha llamado el ámbito de la formación ciudadana.

## El eje de Literatura

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

### La selección de los textos literarios

En general se podría decir que es conveniente seleccionar textos que sean lo más abiertos posibles, es decir que favorezcan la intertextualidad (vinculación con otros textos y otros lenguajes, por ejemplo el cine y la pintura) y que conduzcan al trabajo activo del lector y a la confrontación de interpretaciones. Es importante ofrecer libros de autores que los alumnos conozcan y demanden, y otros que les resulten totalmente novedosos y que, aunque se privilegie a los escritores argentinos y latinoamericanos, sean de distintas nacionalidades; se debe procurar, además, ser muy amplios en la selección de textos y autores para que puedan los alumnos conocer todos los géneros, y brindar un abanico posible en el que haya textos de lectura obligatoria y otros de lectura optativa. Se puede distinguir así tres categorías de textos a leer.

1. Los que son de *lectura optativa*: son textos escogidos a partir de un abanico de posibilidades propuesto por el docente. Por ejemplo, si hay que leer dos novelas policiales, una de ellas es la que leen todos y la otra es la que elige el alumno entre un listado de opciones. En el corpus para elegir se puede agregar a autores vinculados a la cultura popular, por ejemplo poetas del cancionero (Páez, Serrat, García, Yupanqui, Dávalos, Manzi, Expósito, entre otros).
2. Los que son *elegidos libremente*: son textos que el alumno elige por su cuenta de acuerdo con sus gustos e intereses.
3. Los que son *obligatorios*: son textos que el alumno tiene derecho a conocer y apropiarse, denominados clásicos porque pertenecen a un corpus que forma parte del patrimonio cultural de la humanidad.

En este Diseño Curricular, se ha decidido presentar en el Anexo, a modo de corpus literario sugerido, una selección de textos que tiene como objeto colaborar con el docente en la ardua tarea de selección y en la no menos compleja definición de los que pueden ser considerados textos significativos para la tradición cultural.<sup>4</sup> Este ha sido uno de los criterios fundamentales para llevar a cabo esta selección: que los alumnos terminen de cursar el ciclo básico de la Educación Secundaria habiendo leído ciertas obras que pueden ser consideradas parte de la tradición literaria y de gran valor dentro de estas. Otro de los criterios que se consideraron son los potenciales intereses de los alumnos por los textos de terror, de ciencia ficción y de aventuras.

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

<sup>4</sup> Véase, en este Diseño Curricular, el anexo de sugerencias de obras literarias.

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

### La lectura de los textos literarios

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

Cuando la interpretación de un texto se presenta de antemano, cuando se le *explica* al alumno un texto, o cuando la interpretación se abre con la curiosa pregunta "¿qué quiso decir el autor?", la búsqueda del lector en general pierde sentido. Debe favorecerse entonces la variedad de interpretaciones, en función de las que cada lector decide. En este sentido, se trata de alternar las diversas acciones en torno de un mismo texto, en función de una mejor lectura y de un mayor disfrute de las obras, y no de una mera resolución formal de cuestionarios que reparan simplemente en los aspectos estructurales de las obras. La descripción de aspectos formales debe estar al servicio de la formación de un lector estético, de la recepción variable de las obras, de la discusión de los significados construidos, y de las imágenes evocadas al leer.

Si se toman las prácticas sociales de lectura como referencia y se pone como ejemplo al lector asiduo y apasionado, seguramente se encontrarán algunas conductas particulares y prácticas muy específicas: será posible identificar al lector que va de un libro por vez, al que lee muchos juntos, al que ha decidido leer "las grandes obras"; al que lee todo lo que le viene a la mano, al que solo quiere leer vanguardia, al exquisito, al prejuicioso, al que se obsesiona con un género, al que sigue a un autor, al apasionado, al mesurado, al que lee lo que está de moda, al que lee lo que lee la pareja o los amigos, al que lee lo que no lee nadie, al lector que marca sus libros y anota todo lo que piensa, al que no se permite escribirlos, al que comenta a otros lo que lee, al que escribe algo después de leer. Pero difícilmente sea posible encontrar a un lector apasionado que, habiendo leído una gran obra, responda luego un cuestionario hecho por otro.

### El lector en su experiencia personal y social

La experiencia literaria debe presentarse a los adolescentes como una posibilidad de vincularse con su experiencia personal. Pero, además de los aspectos que refieren a la lectura como hecho íntimo, personal, de privacidad, tanto de refugio como de crecimiento, hay otro aspecto tan importante como el anterior, que es el de lo social, lo público, lo compartido. Formar lectores de literatura entonces implica:

- poner a los alumnos en situaciones en las que se encuentren con una variada gama de textos, autores, géneros, estéticas, estilos, poéticas;
- construir ámbitos de intercambio de ideas donde los alumnos, como lectores, puedan expresar sus puntos de vista acerca de los textos y profundizar sus lecturas en un diálogo con otros lectores;
- favorecer, tanto en las discusiones orales como en las prácticas de escritura donde se pongan en escena estos puntos de vista, la pluralidad de lecturas y opiniones de los alumnos, reflexionando sobre las diferentes formas de comprender los textos, sobre la diversidad de estrategias de lectura y de concepciones estéticas, etc. que cada uno pone en juego a la hora de leer;
- acompañar a cada alumno a encontrarse con *su propio libro, su propio autor, su propio estilo*, guiándolo en la elección de los textos, haciendo sugerencias específicas, despertando el interés de los lectores como lo hace quien recomienda una obra;

<sup>5</sup> Es necesario recordar que la organización del tiempo didáctico se plantea a través de la planificación de proyectos, actividades permanentes y actividades ocasionales a lo largo de año.

- crear contextos adecuados para la lectura, no solo físicos sino también relacionados con los conocimientos y las actitudes: contar hechos de la vida de los autores y de las condiciones de producción de los textos, propiciar la búsqueda de información sobre la época y las estéticas dominantes y sobre las discusiones intelectuales.

---

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

## El eje de Estudio

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

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

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

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

---

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

## El eje de Formación ciudadana

Uno de los fines de la Escuela Secundaria es "formar para la vida ciudadana", propiciando la inserción y participación de los alumnos en el ámbito social y comunitario. En este sentido, se debe posibilitar a los alumnos el acceso progresivo a la complejidad y pluralidad del discurso social. Los contenidos del eje se han agrupado en dos grandes núcleos sintéticos de contenidos:

- Interactuar críticamente con los medios de comunicación.
- Interactuar con las instituciones.

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

Los alumnos también deben poder apropiarse, en el ejercicio de estas prácticas, de estrategias discursivas para la producción de sus propios mensajes, de modo tal que puedan hacer conocer, de una manera cada vez más formal, sus opiniones y argumentos en relación con sus propias realidades y las de los demás. Este tipo de actividades refuerzan la formación democrática.

En el segundo núcleo, estrechamente relacionado con el primero, se focaliza la atención en las prácticas discursivas que se producen en el intercambio con las instituciones. Se busca habilitar a los estudiantes en el vínculo con los distintos tipos de instituciones con las cuales es necesaria una comunicación permanente en la vida social. La primera de ellas es la misma escuela, donde deben poder comunicarse adecuadamente no solo con sus pares, sino también con quienes tienen una relación asimétrica y en situaciones de encuadre formal (por ejemplo, pedir una autorización a la Dirección). Hay aquí un objetivo inmediato referido a su actual escolaridad, y uno propedéutico, en función de otros ámbitos institucionales que puedan transitar en el futuro. Los alumnos deberán conocer también otras organizaciones sociales, que comprenden un amplio y diverso abanico que incluye ámbitos tan diferentes como los clubes sociales (a los que en muchos casos ya concurren), las empresas privadas –como es el caso de las empresas de servicios o transporte– o distintos organismos estatales.

---

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

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

Como se señaló en cursos anteriores, se propone una progresión de las prácticas que supone que las mismas se aborden en distintos años con niveles crecientes de complejidad de 1º a 3º año. Entonces, muchos aspectos de las prácticas que se espera que se enseñen en 1º y 2º son retomados en 3º año, y se incluyen otros específicos del año. A continuación, se presenta la gradualidad para cada uno de los tres ejes:

**En el eje de Literatura, 3º año se caracterizará por:**

- la definición de un corpus de textos de lectura, fundamentalmente constituido, en la narrativa, por novelas (dada la extensión, la dimensión polifónica, la complejidad de las tramas, la temporalidad, etc. que suelen presentar estas obras); en la poesía, por textos de sintaxis más compleja y de vocabulario menos familiar para los alumnos que los elegidos otros años; y en teatro, por obras que marquen una progresión respecto de las de años anteriores, ya sea por las problemáticas que

abordan (por ejemplo obras nacionales vinculadas a un momento histórico determinado como las de teatro abierto o teatro por la identidad), por el subgénero al que pertenecen (teatro del absurdo), etcétera;

- tanto en las situaciones sociales como en los proyectos individuales de lectura, un acercamiento progresivo a formas menos convencionales de los diversos géneros (transgresiones, híbridos, literatura experimental, etc.). Estas prácticas permitirán a los alumnos relacionarse con las literaturas de vanguardia y con los movimientos de ruptura con las estéticas dominantes en determinados períodos, conocer la dimensión experimental de la escritura, y encontrar en ella otras posibilidades de expresión;
- la presentación de nuevas complejidades en las prácticas que se retoman de otros años, ya sea familiarizando a los alumnos con ciertas actividades de lectura sociales e individuales que pueden no ser habituales en su vida cotidiana (asistir a conferencias sobre temas de literatura, formar parte de cafés literarios, ir al teatro, etc.), como presentándoles la ocasión de poner en juego nuevos comportamientos como lectores;
- la enseñanza de estrategias de lectura propias de los lectores expertos de literatura, que requieran no solo de lecturas previas, sino de una actitud sistemática, sostenida y autónoma frente al acto de leer.
- Poner en juego experiencias de escritura como lectores críticos: escribir breves ensayos sobre obras narrativas leídas y analizadas, incorporando la dimensión argumentativa al desarrollo de puntos de vista acerca de las obras.

**En el eje de Estudio, las prácticas de 3º suponen:**

- una mayor autonomía por parte de los alumnos para buscar información, organizarla y dar cuenta de los aprendizajes construidos. Esta creciente autonomía supone una apropiación de los procesos que han llevado a cabo hasta el momento en la frecuentación de las prácticas de estudio, y se traduce en un pasaje de *estudiar* a *aprender*; es decir, un pasaje de la puesta en juego de las prácticas de estudio, a la construcción autónoma del conocimiento. Esto no significa que los alumnos estén necesariamente en condiciones de estudiar solos, sino que las intervenciones del docente deberían brindar oportunidades de llevar a cabo actividades donde se encuentren con la necesidad de construir el conocimiento: relacionar información, extraer conclusiones, aprender acerca de los temas dando cuenta de ellos (escribiendo, hablando), formular hipótesis acerca de los temas para buscar nueva información, entre muchas otras;
- una profundización en la comprensión de textos, a través del empleo de estrategias específicas para diversos géneros discursivos. La identificación de ciertas características de género proviene tanto de la frecuentación de los diversos textos, como de la conceptualización en torno a las marcas que les son propias y que los distinguen de otros géneros. Por eso se han incorporado en este eje prácticas que requieren de crecientes reflexiones y conceptualizaciones en torno a las propiedades de los géneros, por ejemplo, la ampliación de textos ajenos;
- un predominio de los textos argumentativos: si bien los alumnos ya han frecuentado (leyendo, escribiendo, analizando) textos argumentativos de diversa índole en los dos primeros años de Educación Secundaria, este año llevarán a cabo prácticas destinadas a operar con ellos, por ejemplo resumirlos por escrito y con distintos propósitos y organizar información de textos argumentativos y polémicos en distintos tipos de cuadros;
- un pasaje de la exposición a la explicación. Dadas las complejidades de la explicación, que generalmente requiere formularse preguntas a sí mismo, introducir diversas secuencias (descriptivas, narrativas), usar reformulaciones, definir, dar ejemplos... se han frecuentado los textos expositivos en los años anteriores, dejando la incorporación de estrategias explicativas para el último año del ciclo básico y común de la Educación Secundaria;
- el abordaje de prácticas destinadas a dar cuenta de lo aprendido en situaciones formales y a través de textos complejos en su estructura (por la especificidad de estrategias discursivas, tecnicidad del vocabulario, presentación de las explicaciones y de la argumentación, etcétera).

**En el eje de Formación ciudadana, las prácticas se caracterizarán por:**

- presentar a los alumnos oportunidades de interactuar con textos más polifónicos que los años anteriores. Esto significa que las prácticas darán lugar, no solo a la frecuentación de estos textos, sino a la identificación y uso de citas, relaciones intertextuales, interacción de voces, incorporación de géneros discursivos más complejos, abordaje de textos en los que haya rupturas de las formas estilísticas convencionales, etcétera;
- en este marco, realizar un abordaje de la orientación polémica de los discursos argumentativos;
- en el mismo sentido, una tendencia a interactuar argumentativamente con las instituciones, a través de reclamos y propuestas,
- la construcción de una mirada crítica frente a los hechos sobre los cuales se debate o polemiza. Esto significa enseñar a los alumnos a tomar posición frente a un acontecimiento práctico o teórico y reflexionar sobre sus posibles consecuencias lógicas y pragmáticas: ¿qué ocurriría si se tomara esta posición y se la llevara al extremo?, ¿cuáles serían sus consecuencias?;
- la identificación de información implícita en los diversos discursos: la polémica, el discurso político, etc. Es tarea fundamental en este eje –en tanto se relaciona con prácticas que apuntan a la participación ciudadana– trabajar para que los alumnos puedan poner en escena aquellas cuestiones sociales que, a partir del lenguaje, no se dicen explícitamente pero producen profundas representaciones;
- la lectura de leyes, ordenanzas, disposiciones, etc. como textos que dan lugar a la interacción con el Estado y, a través de ella, a una participación cada vez más activa en la política.



# EXPECTATIVAS DE LOGRO PARA TERCER AÑO

De acuerdo con el propósito general de hacer del aula una comunidad de lectores y escritores, se presentan las expectativas de logro para cada eje como indicadores de los progresos de los alumnos a partir de las condiciones creadas por la enseñanza:<sup>6</sup>

Eje de Literatura	
Si los alumnos tuvieron la oportunidad de...	Se espera que...
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leer y compartir la lectura de obras variadas.</li> <li>• Comentar y discutir con otros sobre sus interpretaciones.</li> <li>• Conocer a través de la lectura y el comentario a muchos autores de distintos géneros.</li> <li>• Analizar con ayuda del docente distintas obras y relacionarlas con planteos teóricos y datos sobre el contexto de producción.</li> <li>• Proponer a través de la escritura sus propias miradas e interpretaciones sobre lo leído.</li> <li>• Acercarse creativamente a la escritura literaria y compartir con otros sus invenciones.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Seleccionen con criterios cada vez más personales las obras que van a leer por sí mismos o compartir con otros.</li> <li>• Justifiquen esas elecciones en conocimientos que fueron elaborando sobre el autor, el género, la época, los movimientos literarios, el lenguaje utilizado, los efectos que producen en ellos como lectores.</li> <li>• Participen periódicamente de sesiones de comentario de las obras seleccionadas por el docente en las que:             <ul style="list-style-type: none"> <li>- aporten sus interpretaciones,</li> <li>- comparen los autores, los géneros, las temáticas y otros ejes de análisis pautados previamente,</li> <li>- hablen sobre sus experiencias de lectura de esas obras y escuchen las de sus compañeros.</li> </ul> </li> <li>• Presenten listas y resúmenes de los textos leídos y de otros materiales utilizados, la planificación y las distintas versiones de sus ensayos para dar cuenta del proceso de elaboración de sus escritos sobre la lectura literaria.</li> <li>• Colaboren en el desarrollo de proyectos para dar a conocer sus producciones literarias (antologías, talleres, cafés literarios, concursos) y donde:             <ul style="list-style-type: none"> <li>- aporten sus creaciones;</li> <li>- estén abiertos a los juicios de los otros y a compartir sus propias valoraciones;</li> <li>- contemplen las sugerencias del docente y de sus compañeros para revisar sus escritos;</li> <li>- desempeñen un rol en las distintas actividades tendientes a lograr la publicación de los trabajos: edición de los libros, preparación de los talleres, ejecución de los concursos y presentaciones.</li> </ul> </li> </ul>

<sup>6</sup> Las expectativas de logro se presentan en el Diseño Curricular con cierto nivel de desagregación para orientar la evaluación de los alumnos en relación con las situaciones de enseñanza propuestas. A los efectos de las planificaciones y con vistas a su concretización en cada propuesta de enseñanza, los docentes pueden o no integrarlas siempre que se respete su intrínseca vinculación con las condiciones didácticas y las oportunidades de enseñanza propuestas y generadas.

<b>Eje de Estudio</b>	
<b>Si los alumnos tuvieron la oportunidad de...</b>	<b>Se espera que...</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participar de proyectos de investigación sobre temas de interés, con destinatarios variados (la escuela, la comunidad, otros jóvenes, etc.) y a partir de propósitos compartidos.</li> <li>• En el marco de estas investigaciones, conocer a través de la lectura y el comentario muchos textos argumentativos de distintos ámbitos.</li> <li>• Utilizar la escritura para registrar información de esos textos y ampliar esa información en distintas situaciones y con finalidades claras y variadas.</li> <li>• Comunicar lo investigado a través de textos que circulan en el ámbito académico.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prevean con criterios propios y compartidos dónde buscar información pertinente para lo que quieren investigar.</li> <li>• Seleccionen del material consultado, cada vez más autónomamente, la información relevante para el tema de investigación.</li> <li>• Recurran a distintas estrategias para registrar información de textos argumentativos y para que puedan dar cuenta de los conocimientos alcanzados a través de esos registros (notas, cuadros, fichas, etcétera).</li> <li>• Formulen hipótesis sobre los temas investigados y utilicen la escritura para desarrollarlas.</li> <li>• Empleen distintos recursos lingüísticos para: <ul style="list-style-type: none"> <li>- definir conceptos;</li> <li>- caracterizar nociones, hechos y problemas planteados;</li> <li>- explicar causas y justificar sucesos o afirmaciones;</li> <li>- dar cuenta de las fuentes utilizadas en el desarrollo de la investigación.</li> </ul> </li> <li>• Extraigan y expresen de manera oral y escrita conclusiones en torno a lo investigado.</li> </ul>

<b>Eje de Formación ciudadana</b>	
<b>Si los alumnos tuvieron la oportunidad de...</b>	<b>Se espera que...</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollar prácticas del lenguaje oral formal con diversos propósitos, para distintos destinatarios (conocidos y desconocidos) y utilizando una variedad de estrategias argumentativas, como por ejemplo:</li> <li>• comentar noticias y textos sobre un tema polémico que aparezcan en distintos medios y publicidades;</li> <li>• discutir acerca de los posicionamientos respecto de los temas leídos y comentados;</li> <li>• organizar debates sobre asuntos polémicos que fueron materia de discusión.</li> <li>• Identificar informaciones implícitas en textos polémicos y publicitarios.</li> <li>• Emplear la escritura para incidir en problemas comunitarios o personales: <ul style="list-style-type: none"> <li>- formulando propuestas;</li> <li>- redactando reclamos agradecimientos, solicitudes, etcétera.</li> </ul> </li> <li>• Leer distintas leyes, ordenanzas y disposiciones sobre comportamientos sociales e interpretar, a partir del análisis del lenguaje jurídico, sus alcances y efectos pragmáticos: destinatarios, propósitos, grado de prescripción, momentos y ámbitos de aplicación, consecuencias en los estados jurídicos de los que se hallan contemplados por la ley, etcétera.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Seleccionen de manera cada vez más autónoma textos de los medios de comunicación que sean pertinentes para los propósitos del comentario, la discusión o el debate.</li> <li>• Reconozcan las distintas posturas y algunos argumentos centrales que utilizan los autores de los textos leídos (periodistas, expertos, políticos, miembros de asociaciones sociales, etcétera).</li> <li>• Asuman y mantengan un rol en el debate, y realicen las tareas que se prevean para cada uno, por ejemplo: <ul style="list-style-type: none"> <li>- asumir una postura, defenderla con argumentos sólidos y fundamentados, refutar otras posturas (para los que debaten);</li> <li>- tomar notas y hacer síntesis provisionarias de la marcha del debate (para los secretarios);</li> <li>- pautar y organizar los intercambios, hacer preguntas para retomar temas planteados o instalar asuntos nuevos en el desarrollo del debate (para los moderadores).</li> <li>- Hagan por escrito una valoración final de las tareas realizadas y colaboren en la producción de las conclusiones del debate.</li> <li>- Empleen en las producciones escritas (propuestas, reclamos, agradecimientos, solicitudes, etc.) los distintos procedimientos y recursos lingüísticos trabajados para comunicarse con una institución en una situación de intercambio formal: organización del texto, fórmulas de tratamiento y otras convenciones, vocabulario técnico y administrativo, formas para presentarse y para apelar al destinatario, etcétera.</li> <li>- Presenten una colección de los textos leídos y de su análisis (polémicas de los medios, publicidades, leyes), siguiendo pautas previamente acordadas, a partir de las cuales puedan dar cuenta de su participación en los momentos de interpretación (oral y escrita) que se llevaron a cabo en el proyecto.</li> </ul> </li> </ul>

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

## ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN

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

De acuerdo con esto, la evaluación de Prácticas del lenguaje:

- se desarrollará por eje y en relación con las situaciones de enseñanza propuestas: los proyectos, las actividades permanentes y ocasionales, y las secuencias de lectura, escritura e intercambio oral realizados;
- dentro de cada eje las prácticas que lo componen serán pensadas en su relación con las otras;
- tendrá 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 puedan apropiar de los aspectos fundamentales que se incluyen en cada eje;
- atenderá a las particularidades de cada eje, en relación con las especificidades de cada práctica para este año y con las expectativas de logro correspondientes<sup>7</sup>. Es fundamental reforzar aquí el papel que desempeña el modo en que se han diseñado las expectativas de logro: el cuadro de doble entrada da lugar al docente para pensar y ajustar las condiciones de enseñanza que permiten evaluar los aprendizajes;
- contemplará las prácticas del eje, los aspectos involucrados que efectivamente se han abordado y el modo en que han sido frecuentados: 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.

De este modo, si bien el docente puede evaluar el desempeño de los alumnos en alguna práctica determinada, a lo largo del año deberá tener en cuenta el proceso global para evaluar la relación entre las prácticas que se ponen en juego en todo el eje;

<sup>7</sup> Dichas prácticas se pueden consultar en el apartado "La progresión de las prácticas del lenguaje en relación con los ejes" del presente Diseño Curricular.

### En el eje de Literatura

para evaluar si el alumno:	el docente deberá intervenir:
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Forma parte de situaciones sociales de lectura.</li> <li>• Lee el corpus obligatorio seleccionado para el año.</li> <li>• Relaciona los textos leídos con otros lenguajes artísticos.</li> <li>• Escribe como lector: escribe breves ensayos sobre obras literarias.</li> <li>• Sigue un autor.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Guiando a los alumnos para elegir las obras y los autores más adecuados a sus intereses y personalidades, de modo que encuentren un estilo con el que se sientan cómodos y disfruten leer.</li> <li>• Aportando información sobre los autores y los libros.</li> <li>• Proponiendo, durante la lectura, instancias de reflexión oral y escrita de las obras, que conduzcan a sistematizar y profundizar progresivamente los puntos de vista de cada alumno frente a ellas.</li> <li>• Acompañándolos en la construcción de los ensayos: en la definición del tema, la formulación de hipótesis o puntos de vista personales frente a los textos, la identificación de elementos del texto que permitan dar cuenta de esa lectura, la enunciación de conclusiones.</li> <li>• Orientando y acompañando el proceso de escritura de los ensayos, en diálogo con la lectura de las obras.</li> <li>• Favoreciendo la reescritura y la relectura.</li> <li>• Propiciando instancias de socialización (publicación, lectura a la comunidad, divulgación en sitios de internet, programas de radio, diarios locales, etc.), tanto de las lecturas como de los ensayos.</li> <li>• Teniendo en cuenta el punto de partida de cada alumno o grupo de alumnos y fomentando instancias de autoevaluación donde puedan confrontar un primer comentario o análisis de un texto con el último, de modo que ellos mismos adviertan la diferencia en su manera de leer.</li> </ul>

### En el eje de Estudio

para evaluar si el alumno/a:	el docente deberá intervenir:
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Busca información con criterios propios.</li> <li>• Resume por escrito y con distintos propósitos textos argumentativos.</li> <li>• Amplía textos con información proveniente de otros, usando estrategias retóricas propias de cada género.</li> <li>• Escribe textos sobre temas estudiados para explicarlos a otros lectores.</li> <li>• Expone y explica oralmente ante distintos auditorios usando diferentes recursos gráficos lo que ha investigado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 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.</li> <li>• 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.</li> <li>• Proponiendo múltiples oportunidades de frecuentar y autoevaluar las prácticas de estudio durante el año, de modo tal que el alumno pueda ir regulando su propio proceso de aprendizaje.</li> <li>• Estableciendo criterios claros para decidir cuándo se ha avanzado en el aprendizaje de una práctica: cuándo se considera que se ha comprendido un texto argumentativo, que se ha expuesto oralmente de manera adecuada y se ha explicado con precisión, que se ha ampliado un texto de manera pertinente, etcétera.</li> <li>• Acompañando a los alumnos en el proceso de producción de un escrito académico: En la definición del tema, en el planteo sobre este, en la búsqueda de la información pertinente y en el desarrollo del texto.</li> <li>• Orientando a los alumnos en el proceso de ampliación de los textos y estableciendo criterios para definir cuándo la información o el estilo con que se escribe son adecuados.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Considerando en ese proceso a la escritura como un problema que debe ser tratado específicamente: tanto su planificación y su textualización como sus revisiones, deben ser acompañadas por el docente.</li> <li>• Aportando textos modélicos para que los alumnos los tengan como marco de referencia al escribir los textos y revisarlos.</li> <li>• Estos últimos puntos permitirán al docente evaluar tanto el proceso de construcción del conocimiento como el proceso de escritura.</li> </ul>
--	---

<b>En el eje de Formación ciudadana</b>	
<b>para evaluar si el alumno/a:</b>	<b>el docente deberá intervenir:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organiza y participa en debates sobre temas de interés general</li> <li>• Analiza la información explícita e implícita en textos polémicos</li> <li>• Produce textos escritos y orales para comunicarse con las instituciones en el marco de diversos propósitos (propuestas, reclamos, agradecimientos, solicitudes, etcétera).</li> <li>• Lee críticamente leyes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ponderando el grado de avance que los alumnos tengan al interpretar los discursos sociales que circulan en los diferentes medios y al producir sus propios discursos en los que se posicionen frente a los temas discutidos.</li> <li>• Favoreciendo diversas oportunidades a lo largo de todo el año en las que los alumnos puedan abordar temas que les resulten significativos y en los que se propicie una permanente articulación con los textos modélicos (tanto en la escritura como en la exposición oral) y con los aportes teóricos (en los informes sobre el seguimiento de una noticia o en las conclusiones de un debate, etcétera).</li> <li>• Poniendo en primer plano en la evaluación de los comentarios y los informes de los alumnos, cómo estos van adquiriendo prácticas de lectura, escritura e intercambio oral que les permitan ejercer una ciudadanía responsable.</li> <li>• Acompañando y orientando el proceso de lectura de textos complejos, con un léxico con el que no siempre los alumnos están familiarizados, como son las leyes.</li> <li>• Estableciendo relaciones entre estos textos y la influencia que tienen o puedan tener en su vida actual y futura.</li> </ul>

<b>En todos los ejes</b>	
<b>para evaluar si el alumno/a:</b>	<b>el docente deberá intervenir:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Emplea la terminología propia de la materia para referirse a estructuras y relaciones sintácticas y semánticas, categorías gramaticales y otros recursos lingüísticos puestos en juego en las situaciones de uso.</li> <li>• Sistematiza conocimientos lingüísticos que se van construyendo a medida que se transitan las diversas prácticas y se los utiliza en nuevos contextos de uso.</li> <li>• Reflexiona sobre sus propios procesos de lectura y escritura y los mejora.</li> <li>• Planifica y regula sus producciones orales a partir de los criterios establecidos durante el año.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificando, en la escritura de textos que circulan en el ámbito académico, en las exposiciones orales y en distintas discusiones, el grado de reflexión y conceptualización que van logrando los alumnos acerca de los procesos y terminología propias del área.</li> <li>• Proponiendo durante el año, y en la medida en que se usa el lenguaje, instancias de corte para instalar la recapitulación, la reflexión y la sistematización.</li> <li>• Propiciando momentos de reflexión acerca de los procesos realizados cuando se lee, se busca información, se escribe, se expone, etc., para que los alumnos puedan hacerlos conscientes y sistematizarlos: por ejemplo, confeccionar entre todos "secuencias de acciones realizadas" en el pizarrón, pedirles que revisen y escriban sus procesos en las carpetas (y comparar los diversos recorridos); que se los cuenten a otros, etcétera.</li> <li>• Diseñando situaciones de escritura en las que los alumnos sientan la necesidad de volver a reflexionar sobre estas cuestiones y de organizar el conocimiento alcanzado, por ejemplo en un folleto para "enseñar a aprender", "enseñar a estudiar Prácticas del lenguaje" a alumnos de otros años; en glosarios o diccionarios de conceptos y terminología de la materia, en un banco de datos lingüísticos y de experiencias de aprendizaje para otros alumnos o para la Secundaria Superior.</li> </ul>

# CONTENIDOS POR EJE

## Prácticas del lenguaje a enseñar en el eje de Literatura

- Formar parte de situaciones sociales de lectura.
- Leer el corpus obligatorio seleccionado para el año.
- Relacionar los textos leídos con otros lenguajes artísticos.
- Escribir como lector: Producir breves ensayos sobre obras literarias.
- Seguir un autor.

## Prácticas del lenguaje a enseñar en el eje de Estudio

- Buscar y seleccionar información con criterios propios.
- Resumir por escrito y con distintos propósitos textos argumentativos.
- Ampliar textos con información proveniente de otras producciones escritas, usando estrategias retóricas propias de cada género.
- Escribir textos sobre un tema de estudio para explicarlo a otros lectores.
- Exponer oralmente los temas estudiados ante distintos auditorios usando diferentes recursos gráficos.

## Prácticas del lenguaje a enseñar en el eje de Formación ciudadana

- Organizar y participar en debates sobre temas de interés general.
- Analizar la información explícita e implícita en textos polémicos.
- Producir textos escritos y orales para comunicarse con las instituciones con diversos propósitos (propuestas, reclamos, agradecimientos, solicitudes, etcétera).
- Leer críticamente distintos discursos jurídicos: leyes, ordenanzas, acuerdos, convenciones, políticas públicas.

## LAS PRÁCTICAS DEL LENGUAJE COMO CONTENIDOS DE LA MATERIA: ASPECTOS INVOLUCRADOS Y ORIENTACIONES DIDÁCTICAS PARA SU ABORDAJE

Al ponerse en juego en el marco del uso social, las prácticas del lenguaje constituyen una totalidad que incluye la oralidad, la lectura, la escritura y los aspectos pragmáticos, sintácticos, gramaticales, normativos, etc. Esto hace que, para los fines de la enseñanza, sea necesario llevar a cabo un recorte que permita organizar estos objetos de uso en objetos de enseñanza. Para tal objetivo, además de organizar las prácticas en los tres ejes o ámbitos de uso (literatura, estudio y formación ciudadana) en el marco de este Diseño Curricular se han tomado otras decisiones destinadas a guiar y facilitar la tarea del docente:

1. Determinar los aspectos que involucrará una práctica al ser enseñada: Los aspectos involucrados que el docente encontrará enunciados en cada práctica son precisamente las cuestiones que deben ser enseñadas. Estos aspectos no constituyen *temas*, en tanto que no están allí planteados para que se los trabaje uno a uno linealmente, sino que constituyen dimensiones del uso que se irán sistematizando en el diálogo con la reflexión. Dicho de otro modo: los aspectos involucrados indican qué se debe enseñar cuando se enseña una práctica del lenguaje.
2. Acompañar al docente en la enseñanza de las prácticas del lenguaje a través de orientaciones didácticas específicas para cada una. En esta columna el docente encontrará, según la práctica lo requiera o merezca, explicaciones, consideraciones, aclaraciones, con respecto a:

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

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

## PRÁCTICAS DEL LENGUAJE A ENSEÑAR EN EL EJE DE LITERATURA

Formar parte de situaciones sociales de lectura	
Aspectos involucrados	Orientaciones didácticas
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organizar y participar de cafés literarios, foros, presentación de libros, ferias del libro, congresos de literatura y otros eventos sociales de lectura.</li> <li>• Asistir a obras teatrales.</li> <li>• Conocer y compartir experiencias de lecturas personales con familiares, amigos y gente conocida.</li> <li>• Escuchar narraciones orales vinculadas con distintas tradiciones culturales.</li> <li>• Entrevistar a personajes vinculados con la cultura literaria.</li> <li>• Organizar o formar parte de clubes de lectores, de escritores, de talleres literarios, foros y congresos sobre literatura, etcétera.</li> </ul>	<p>El docente debe garantizar ciertas situaciones de experiencias literarias compartidas dentro y fuera del aula. Por un lado se espera que dentro del aula se pueda asignar un tiempo fijo destinado a compartir lecturas desde diversos puntos de vista y en el marco de diferentes actividades (la hora de lectura compartida, la elaboración de comentarios grupales en torno a los libros que se están leyendo, etc.); por otro lado, poner en juego actividades fuera de la escuela, tales como ir al teatro, escuchar narradores orales, visitar bibliotecas importantes, ir a presentaciones de libros, mirar programas televisivos documentales en torno a la vida de un autor o a un movimiento estético, etcétera.</p> <p>Asimismo, se espera que el docente vincule a los alumnos con organizaciones barriales (centros culturales, talleres de teatro, talleres literarios, sociedades de escritores, clubes de narradores, etc.) que les permitan participar de experiencias culturales vinculadas con la literatura, abriéndoles nuevos caminos y ámbitos de expresión social y artística.</p> <p>Dado que esta práctica figura como una de las que se retoman en 3er. año, después de haber sido abordadas en 1er. y en 2º año, se espera que esas situaciones sociales y experiencias culturales sean cada vez más formales y alejadas de las experiencias cotidianas y conocidas por los alumnos, y que estos puedan participar y organizar sus comentarios cada vez con mayor autonomía.</p>

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

Aspectos involucrados	Orientaciones didácticas
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leer de manera individual y grupal.</li> <li>• Valorar el "patrimonio literario" de las distintas culturas.</li> <li>• Conocer obras y autores clásicos de la literatura de distintas regiones y países del mundo.</li> <li>• Comprender y valorar el lenguaje estético para:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar recursos lingüísticos (semánticos, sintácticos, morfológicos, fonológicos y léxicos), procedimientos y estrategias discursivas en función de la construcción de sentido y de la diferenciación de estilos y estéticas literarias.</li> <li>- Relacionar esta valoración con rasgos de género y sus transgresiones.</li> </ul> </li> </ul>	<p>Dado que se ha decidido en este Diseño Curricular proponer un corpus sugerido de textos, y no un canon general para la Educación Secundaria, se espera que se decida institucionalmente cuáles serán los textos a leer de manera obligatoria. Es decir, cada docente de la Educación Secundaria debe decidir cuáles son las obras que elegirá para leer con sus alumnos en cada año, y esa selección sí se considerará de carácter obligatorio.</p> <p>El alumno debe leer en 3º año por lo menos seis libros de autores diferentes y de diferentes nacionalidades y épocas.</p> <p>Los criterios de selección de esas obras serán decididos por los docentes, pero es de vital importancia considerar cuáles son las lecturas que los alumnos ya han hecho, sus recorridos como lectores (fuera y dentro de la escuela), y presentar nuevos y mayores desafíos a la hora de armar el itinerario anual de lecturas.</p> <p>Para orientar al docente en relación con la selección del corpus en el 3er. año, se pueden mencionar algunas características como: predominio de la novela sobre otros géneros narrativos, mayor acercamiento a estilos pulidos, de sintaxis más compleja y de vocabulario menos familiar para los alumnos que los elegidos otros años, y un acercamiento progresivo a formas menos convencionales de los diversos géneros (transgresiones, híbridos, literatura experimental, etcétera).</p> <p>Una vez decidido el corpus, se alternarán las sesiones de lectura individual y compartida, acompañando en este último caso la lectura con discusiones en torno a los textos que impliquen volver sobre lo leído con diversos propósitos: apreciar cuestiones tanto estéticas como temáticas que se hubieran perdido en una lectura más superficial, comparar formas de leer, puntos de vista, etcétera.</p> <p>Con este fin, esta práctica se podrá combinar con otras del mismo eje destinadas a reflexionar sobre los textos, como "Escribir breves ensayos sobre obras literarias", o con prácticas de otros ejes.</p>

**Relacionar los textos leídos con otros lenguajes artísticos**

Aspectos involucrados	Orientaciones didácticas
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mirar películas vinculadas con los textos leídos por la época, la estética o la temática, y comentarlas.</li> <li>• Analizar imágenes: pinturas, reproducciones y fotografías vinculadas con los textos leídos, por la época, la estética o la temática.</li> <li>• Comparar el abordaje de los mismos temas, personajes u obras en diferentes lenguajes artísticos: pinturas, esculturas, óperas, composiciones musicales, etc. Socializar las experiencias.</li> </ul>	<p>Se debe establecer el vínculo entre la literatura y otros lenguajes artísticos, buscando que este permita profundizar la lectura de las obras, analizar aspectos que no se habían considerado, abrir un abanico de posibilidades en torno al acto de leer, relacionar una pintura con un poema de la misma época, observar la recurrencia de simbologías concepciones estéticas, encontrar las transformaciones que ha sufrido un libro en su adaptación a una película, ver varios tratamientos de un mismo texto en distintas películas (como <i>Romeo y Julieta</i>, <i>Drácula</i>, etc.) o en una ópera y una película (como <i>Otelo</i>, por ejemplo); analizar adaptaciones de cuentos al lenguaje del cómic (como las de Breccia de cuentos de Poe y las realizadas sobre cuentos de Quiroga, de Borges, etc.).</p>



<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vincular las obras con las concepciones estéticas predominantes en las diferentes manifestaciones artísticas de una época, cultura o grupo.</li> <li>• Analizar las características de los diversos lenguajes artísticos, en relación con la literatura.</li> <li>• Reconocer las especificidades de la literatura en relación con otros lenguajes artísticos.</li> <li>• Organizar recorridos individuales en los que se relacione la literatura con distintas manifestaciones artísticas, según la época, los lugares, los movimientos estéticos, los motivos y temas, etcétera.</li> </ul>	<p>Dado que en otros años se ha llevado a cabo esta práctica, se busca que en 3er. año estas relaciones con otros lenguajes sean cada vez más profundas y variadas, con lenguajes que les resulten novedosos a los alumnos y, además, que ellos puedan poner en juego lo que ya saben, para elegir más autónomamente las obras y sus relaciones.</p>
--	--

<b>Escribir como lector: escribir breves ensayos sobre obras literarias</b>	
<b>Aspectos involucrados</b>	<b>Orientaciones didácticas</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Seleccionar el texto o el corpus que se va a analizar.</li> <li>• Leer los textos indicialmente, buscando en ellos elementos para analizar (temas, aspectos gramaticales, problemáticas relacionadas con el contexto en que fueron escritos los textos, cuestiones estilísticas), y seguir esos elementos a lo largo de uno o más textos.</li> <li>• Volver sobre los textos elegidos, en función de un eje de análisis escogido por el alumno o acordado con el docente.</li> <li>• Formular hipótesis de lectura, o puntos de vista frente al texto, y expresarlos por escrito.</li> <li>• Seleccionar citas textuales que puedan servir para el análisis y para formular la hipótesis o punto de vista que se ha elegido, e introducirlas como argumento.</li> <li>• Emplear argumentos para sostener la hipótesis o punto de vista.</li> <li>• Introducir las citas textuales que se han seleccionado como argumento.</li> <li>• Sacar conclusiones.</li> <li>• Revisar los distintos borradores a partir de criterios propios y de indicaciones de otros lectores.</li> <li>• Atender a los conectores propios de la argumentación.</li> <li>• Consultar otros textos, como ensayos y reseñas críticas, como referencia cuando sea necesario, para identificar su estructura, sus características retóricas, su vocabulario, el modo de tratar los temas, etcétera.</li> </ul>	<p>Esta práctica no se retoma de años anteriores, es decir, no se ha fomentado hasta este año la escritura de ensayos en torno a obras literarias. Pero los alumnos ya hicieron un recorrido que les va a permitir abordarla este año: frecuentaron asiduamente múltiples situaciones de escritura y han hecho un acercamiento a los géneros argumentativos en los tres ejes.</p> <p>En este eje, a su vez, han escrito reseñas (que es un género más sencillo que el ensayo) y han leído ensayos relacionados con las obras literarias.</p> <p>Esto les permitirá llevar a cabo esta práctica con una cantidad de conocimientos previos que son los necesarios para poder abordar las complejidades involucradas al escribir ensayos sobre las obras literarias.</p> <p>Esta práctica no supone de ninguna manera poner a los alumnos en posición de críticos literarios, sino acompañarlos en el ejercicio de construcción de una lectura indicial (es decir, una lectura donde los alumnos van encontrando indicios, huellas, marcas, aspectos llamativos o característicos de los textos, de los escritores, de los géneros, de los estilos, entre otros aspectos) y guiarlos en la escritura de un texto que dé cuenta de ella.</p> <p>El ensayo ha de ser breve, y tiene como objetivo plantear esa lectura personal hecha por el alumno, ayudándolo a reparar en aspectos de diversos niveles: temáticos, estructurales, sintácticos, lexicales, gramaticales, etcétera.</p>

Seguir un autor	
Aspectos involucrados	Orientaciones didácticas
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leer o volver a leer obras de un autor que sea de interés para los lectores.</li> <li>• Compartir con otros las obras leídas y confrontar distintas elecciones e interpretaciones.</li> <li>• Establecer relaciones entre las obras de un mismo autor a partir de distintas perspectivas: personales y ajenas, vivenciales y a partir de la reflexión bibliográfica, sobre el contexto de producción, sobre los géneros, sobre el estilo, sobre los temas tratados.</li> <li>• Consultar textos sobre la vida y la obra del autor para profundizar en el conocimiento sobre su producción y enriquecer las interpretaciones.</li> <li>• Establecer relaciones entre la obra de un autor y la de otros autores, a partir de sugerencias hechas por otros o de la propia experiencia de lectura.</li> <li>• Ir elaborando a través de comentarios orales o escritos algunos criterios para apreciar rasgos de la obra del autor que puedan resultar interesantes para el lector: estilo, temática, relación con su contexto de producción, impacto de su obra en los lectores, etcétera.</li> <li>• Explorar a través de la escritura creativa temas, estilos, personajes, historias y otros elementos literarios propios del autor.</li> </ul>	<p>Seguir a un autor es un comportamiento lector habitual, remite a sujetos que, a través de sus lecturas, fueron generando preferencias y que están, por lo tanto, en condiciones de hacer elecciones. Para poder elegir un texto entre otros y para reconocer a un autor entre otros, hay que tener un repertorio de lecturas hechas.</p> <p>El seguimiento de un autor supone la lectura de muchos textos, su comparación, el reconocimiento de recursos que aparecen en todos ellos, o que el autor utiliza solo en algunos, la consideración de las temáticas que aborda en diferentes momentos de su obra, la posibilidad de establecer relaciones entre sus textos y los de otros autores, la búsqueda, selección y registro de datos sobre el autor y el contexto de producción, la lectura y discusión de textos teóricos y de crítica sobre el autor u otros temas relacionados, y la lectura permanente de obras del autor, entre otras actividades.</p> <p>Es importante que a lo largo de la secuencia el ritmo lector no decaiga, que los alumnos tengan muchas oportunidades de compartir la lectura de obras de ese autor, de leer por sí mismos otras obras que elijan, que recomienden esas lecturas y que encuentren en el docente un acompañamiento como lector. Es importante también que el docente que sugiera obras acerque otros textos que puedan enriquecer los conocimientos sobre el autor y su obra (biografías, reseñas, prólogos, etc.) y que esté dispuesto a ir elaborando junto con sus alumnos un recorrido de lectores interesante.</p>

## PRÁCTICAS DEL LENGUAJE A ENSEÑAR EN EL EJE DE ESTUDIO

Buscar información	
Buscar y seleccionar información con criterios acordados con los pares y/o el docente	
Aspectos involucrados	Orientaciones didácticas
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Establecer o identificar en asuntos conocidos algunas problemáticas que suponen la búsqueda de mayor información para su resolución o mejor comprensión.</li> <li>• Reconocer y frecuentar diversos ámbitos de circulación de la información: características, niveles de especialización, público.</li> <li>• Identificar los materiales pertinentes en una búsqueda.</li> <li>• Seleccionar estrategias de lectura adecuadas a los propósitos específicos.</li> </ul>	<p>El docente debería propiciar situaciones en las que los alumnos, entre otras acciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• elaboren preguntas que les permitan investigar o ampliar su conocimiento sobre un tema y subtemas;</li> <li>• visiten bibliotecas, centros culturales, organizaciones sociales, universidades, etc. donde puedan solicitar y buscar información por medios propios;</li> <li>• acudan a diversos materiales escritos y orales para localizar información específica que dé respuesta a sus preguntas;</li> <li>• organicen la información en distintos tipos de fichas y esquemas según el caso.</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocer a través de la lectura algunos géneros discursivos propios de los ámbitos académicos (notas en revistas especializadas o artículos de divulgación científica, monografías, etc.) y valorarlos como distintas fuentes de información.</li> <li>• Identificar marcas paratextuales y discursivas que permitan reconocer información relevante: <i>abstract</i>, índices, títulos y subtítulos, conectores que introducen párrafos de resumen, uso de negritas, entre otras.</li> <li>• Seleccionar y jerarquizar información según el propósito de la búsqueda, atendiendo a los recursos que se utilizan para ampliar o enfatizar las ideas: ejemplificaciones, repeticiones, explicaciones, paráfrasis, y para incorporar el discurso de otros.</li> <li>• Usar documentos orales: conferencias, documentales, grabaciones de programas de radio, etc. para recabar información, formulando relaciones cada vez más específicas entre datos de distintas fuentes y recurriendo a la escritura para registrar esos datos.</li> </ul>	<p>Las intervenciones didácticas debieran ser una guía y un acompañamiento de los procesos de autorregulación en los que se pongan en juego criterios propios que puedan ser argumentados cada vez con mayor fundamento. También sería favorable que se incrementaran las actividades individuales (sin dejar de lado los intercambios y las discusiones entre pares, para que gradualmente vayan teniendo más autonomía.</p> <p>Es importante que la búsqueda de información se lleve a cabo a partir de situaciones que le den sentido: en el marco de una investigación que esté llevando a cabo todo el curso, de una campaña de difusión de algún tema de interés para los adolescentes destinada a otros alumnos de la escuela para exponer en una jornada abierta a la comunidad, entre otras opciones.</p>
--	--

Registrar, posicionarse críticamente y organizar la información para construir el conocimiento	
Resumir por escrito y con distintos propósitos textos explicativos	
Aspectos involucrados	Orientaciones didácticas
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leer diversos textos argumentativos, analizar su estructura y sus componentes.</li> <li>• Comparar los distintos tipos de argumentaciones y sus diferentes estrategias.</li> <li>• Reconocer y reconstruir las relaciones lógicas que componen los razonamientos.</li> <li>• Identificar los núcleos temáticos tratados en el texto.</li> <li>• Seleccionar la información en función del propósito: resumen para uno mismo y resumir para otros (en distintas circunstancias).</li> <li>• Construir criterios para decidir qué información se conserva y cuál se suprime o sustituye por otra de carácter más general.</li> <li>• Organizar el resumen respetando la trama argumentativa.</li> <li>• Usar marcas lingüísticas temporales y lógico-argumentativas para organizar el texto.</li> <li>• Emplear reformulaciones discursivas: cambio de orden de los elementos, sustitución de palabras o uso de sinónimos, eliminación y expansión de las frases.</li> <li>• Identificar palabras-clave que utiliza el argumentador para defender su postura.</li> </ul>	<p>La práctica de resumir por escrito debería estar incluida en el marco de proyectos en los que los alumnos tengan la posibilidad de leer muchos textos argumentativos y en los que se propicie su comparación, se reflexione sobre las diferentes posturas, argumentos y estrategias utilizadas, y se tenga que registrar esa información para sí mismo y para otros, con propósitos claros y compartidos: para producir textos propios, participar en un debate, apoyar una exposición, etcétera.</p> <p>El docente debe intervenir en el proceso de escritura del resumen:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• cuando se analiza la selección de la información en función del propósito, en la distinción de lo que es el resumen para uno mismo y lo que es el resumen para otros –en distintas situaciones: cuando los otros tienen acceso al texto fuente, cuando no lo tienen, cuando conocen el tema o no, entre otras;</li> <li>• en relación con los criterios acerca de la información que debe ser conservada para que se comprenda que hay términos de una definición que no se deben suprimir, referencias a autores que es conveniente citar para sostener o refutar una posición, términos específicos de una teoría que no se puede omitir, que al generalizar o parafrasear no se debe desvirtuar el sentido del texto fuente, etcétera;</li> <li>• en la selección de palabras-clave, para aclarar términos especializados o guiar en la búsqueda de aquellos que den cuenta de la posición del autor y de los argumentos que utiliza para fundamentarla. En esta selección puede predominar cierta clase de palabra (usualmente sustantivos, adjetivos o verbos), que es interesante identificar, en el marco del trabajo de resumen.</li> </ul>

## Ampliar textos con información proveniente de otras producciones escritas, usando estrategias retóricas propias de cada género

Aspectos involucrados	Orientaciones didácticas
<p>Para el momento de búsqueda y selección de la información:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Frecuentar y analizar textos con información proveniente de otras producciones escritas.</li> <li>• Identificar las fuentes referidas directa o indirectamente.</li> <li>• Buscar al menos algunas de esas fuentes y leerlas para ampliar la información y para poder establecer sus relaciones con el texto analizado.</li> <li>• Seleccionar la información que se agregue estableciendo criterios de selección y jerarquización. Fundamentar esos criterios.</li> </ul> <p>Para el proceso de escritura:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Analizar el aspecto retórico del género discursivo abordado con sus diferentes tramas.</li> <li>• Escribir en proceso la ampliación, poniendo en juego las estrategias discursivas adecuadas al propósito buscado.</li> <li>• Organizar un plan de trabajo sobre la base de lo que se ampliará y especificando cómo se insertará, en qué ubicación del texto, etcétera.</li> <li>• Textualizar sucesivos borradores con la revisión de cada aspecto a considerar: la pertinencia de la información agregada, el mantenimiento de la coherencia y de la cohesión, el cuidado del estilo, la pertinencia del vocabulario, etcétera.</li> <li>• Diagramar la versión final con las marcas paratextuales adecuadas al género.</li> </ul>	<p>En 1er. y 2º año se había trabajado fuertemente con las prácticas de resumen. En 3er. año se mantiene el resumen –de textos argumentativos– pero se agrega la escritura de ampliaciones de textos ya dados.</p> <p>Esta práctica de <i>completamiento</i> debería tener algún sentido, tanto para los alumnos que deben llevarla a cabo, como para quienes serán los destinatarios de los textos <i>ampliados</i>: estos aportarán más información al lector no especializado, divulgarán algún tema que se viene estudiando en la escuela, etcétera.</p> <p>Si bien se espera que los textos dados a los alumnos para ampliar no sean de alta complejidad ni de particularidades retóricas que requieran un manejo vocabulario o estilístico demasiado técnico, estos textos deberían ofrecer algún desafío a los alumnos: ponerlos en situación de escribir como otro, tratando de conservar las características del texto y, al mismo tiempo, el léxico, la sintaxis, el tono, los tópicos, etc. de quien escribe.</p> <p>Ampliar un texto ajeno es una práctica poco usual en las aulas, pero sin embargo muy productiva en el aprendizaje. No solo porque requiere la búsqueda de mayor cantidad de información, lo cual siempre enriquece el conocimiento, sino porque, además, supone un despliegue del discurso. Esta práctica implica un verdadero desafío desde el punto de vista retórico, ya que tiende a que se escriba de modo coherente nuevas ideas, conservando pautas de estilo.</p> <p>Es esperable que el docente propicie la reflexión sobre estos aspectos y genere las condiciones para que se identifique el estilo de escritura que luego debe conservarse en la ampliación.</p>

## Comunicar los conocimientos construidos

### Escribir textos sobre un tema de estudio para explicarlo a otros lectores

Aspectos involucrados	Orientaciones didácticas
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Seleccionar un tema de interés sobre el que tratará el texto.</li> <li>• Delimitar el tema y los aspectos a desarrollar o subtemas.</li> <li>• Buscar información, seleccionarla, jerarquizarla y organizarla en función de los propósitos y de los destinatarios.</li> <li>• Leer monografías, artículos sobre el tema y otros textos que circulen en el ámbito académico para analizar cómo se presenta y desarrolla la información, comparando y estableciendo las variables posibles utilizadas en estos géneros.</li> </ul> <p>En relación con la escritura</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Determinar las características de la presentación.</li> </ul>	<p>Es oportuno en 3er. año abordar la escritura y la lectura de textos que impliquen un mayor grado de profundización sobre un tema de interés y de autonomía tanto en la búsqueda de información como en la manera de presentarla.</p> <p>La intervención docente en esta práctica supone:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• presentar la escritura del texto siempre de manera contextualizada, de modo tal que tenga significatividad. Por ejemplo, en función de la elaboración de tareas de investigación, en la preparación de exámenes, etcétera;</li> <li>• acompañar y orientar en la selección de los temas, pues esta clase de textos puede abarcar prácticamente cualquier área del conocimiento humano con distintos niveles de profundidad y complejidad;</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Decidir de qué modo se desarrollarán las ideas: reformulando explicaciones –con definiciones, enumeraciones, ejemplos, y otros procedimientos.</li> <li>• Planificar cómo será la conclusión del texto: se cerrará con una síntesis de lo expuesto, respondiendo a la pregunta inicial, será a modo de deducción, se abrirá a nuevos interrogantes, entre otras estrategias de cierre.</li> <li>• Elaborar las citas bibliográficas pertinentes.</li> <li>• Revisar en sucesivos borradores distintos aspectos lingüísticos, cuidando de no repetir términos innecesariamente y de respetar las convenciones para las citas, usando los signos de puntuación necesarios como demarcadores textuales e intraoracionales, incluyendo los marcadores y conectores adecuados para expresar la relación entre partes e ideas, resolviendo dudas ortográficas con ayuda del diccionario, de textos fuente y de consultas a la producción de otros escritores.</li> <li>• Diagramar la versión final, considerando la posibilidad de incorporar imágenes: dibujos, fotos, gráficos, etc. (analizando su relación con el texto).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• propiciar la búsqueda de información en una amplia gama de fuentes bibliográficas como diccionarios, enciclopedias, libros de texto, para recurrir luego a materiales más específicos como notas y artículos de divulgación científica, folletos de difusión del tema, etc. (en la biblioteca de la escuela, bibliotecas públicas, internet, material que algún especialista en el tema pueda ofrecer, etcétera);</li> <li>• ofrecer alternativas que favorezcan la organización de la tarea, por ejemplo la realización de tablas o cuadros que ordenen: tema (delimitación), objetivo (con qué intención se la realiza, para quiénes, etc.), título, subtítulos (se pueden formular preguntas que se irán respondiendo a lo largo del desarrollo y que determinarán los aspectos o subtemas a tratar), conclusión (elegir modalidad). Esta tabla también puede servir para la revisión de los borradores;</li> <li>• establecer, en distintos momentos, diferentes aspectos para revisar.</li> </ul>
<b>Exponer y explicar oralmente ante un auditorio desconocido usando recursos gráficos</b>	
<b>Aspectos involucrados</b>	<b>Orientaciones didácticas</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tener en cuenta los conocimientos de los distintos interlocutores e hipotetizar sobre sus intereses.</li> <li>• Elegir el tema recurriendo a otros textos ya producidos (resúmenes, monografías) y a la escritura de guiones para preparar el texto de la exposición.</li> <li>• Seleccionar los contenidos a desarrollar en la exposición y controlar la progresión de la información en función de los distintos destinatarios.</li> <li>• Usar vocabulario preciso relacionado con el área temática de la exposición pero adecuado a los interlocutores.</li> <li>• Poner en juego distintos recursos gramaticales para: <ul style="list-style-type: none"> <li>- elaborar o reelaborar conceptos e ideas: definiciones, especificaciones, paráfrasis, etc.</li> <li>- Presentar personas y sucesos: distintas formas de denominación, marcadores temporales y causales.</li> </ul> </li> <li>• Elaborar gráficos, imágenes y esquemas, que favorezcan la claridad expositiva, amplíen, complementen, etcétera.</li> <li>• Utilizar recursos de la oralidad para sostener el propio discurso y recursos para presentar el tema de la exposición y lograr exponerlo correctamente (deícticos, fórmulas de presentación, de seguimiento y de cierre, recapitulaciones, organizadores textuales). Adecuar los recursos paraverbales: entonación, tonos de voz, volumen, gestos y postura corporal a la situación de exposición (destinatarios, propósitos, tema elegido).</li> </ul>	<p>La exposición oral se retoma de años anteriores ya que se trata de una práctica central en la formación de los alumnos como estudiantes.</p> <p>A diferencia de los años anteriores, se propone un nuevo desafío para los alumnos relacionado con la necesidad de adecuar su exposición ante distintos auditorios. Esta condición de comunicación les permitirá desarrollar estrategias para reelaborar la información, establecer nuevas relaciones sobre lo estudiado y reflexionar sobre los distintos recursos disponibles para comunicar de manera oral un mismo tema a distintos interlocutores.</p> <p>Los docentes deberán prever que los alumnos puedan exponer los conocimientos alcanzados en variadas situaciones y favorecer la reflexión sobre cómo les fue, qué podrían mejorar la próxima vez, qué cambios fueron eficaces, etc., generando saberes compartidos sobre esta práctica.</p> <p>Incluir esta práctica en un proyecto para divulgar en la comunidad o comunicar a alumnos más chicos los conocimientos alcanzados en el marco de un estudio sobre un tema sería una buena modalidad para enmarcar y dar sentido a las exposiciones. También es posible, a partir del trabajo monográfico, organizar con los alumnos de 3er. año consultorías sobre temas relacionados para otros alumnos o personas interesadas.</p>

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

Interactuar críticamente con los medios	
Organizar y participar en debates sobre temas de interés general	
Aspectos involucrados	Orientaciones didácticas
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Seleccionar el tema que se tratará en función de los propios intereses y de discusiones, comentarios y lecturas previas sobre asuntos polémicos.</li> <li>• Planificar la defensa de la postura tomada y organizar los argumentos que se presentarán.</li> <li>• Usar la escritura para registrar información de distintas fuentes para hacer notas de la argumentación propia.</li> <li>• Identificar y emplear las características propias del debate como género de la oralidad formal.</li> <li>• Reflexionar sobre el uso de algunos recursos gramaticales para organizar el discurso: el empleo estratégico de las personas gramaticales (del yo y del tú), las distintas modalidades enunciativas, las formas de conexión lógica entre las ideas (conectores adversativos, disyuntivos, copulativos, concesivos) y de presentación del discurso oral (marcadores de presentación, de apertura y de cierre, reformulativos, conclusivos).</li> <li>• Utilizar estrategias para fundamentar las propias ideas: explicaciones, ejemplos, comparaciones, afirmaciones generales, citas de autoridad, estrategias de refutación, fórmulas introductorias para manifestar una opinión.</li> <li>• Adecuar el lenguaje al registro formal y el vocabulario pertinente al ámbito del que proviene el tema del debate.</li> <li>• Escuchar atenta y críticamente lo que argumentan los demás para ajustar el propio discurso.</li> <li>• Tomar notas del desarrollo del debate y realizar, con ayuda de otros, síntesis parciales.</li> <li>• Evaluar el debate con reflexión participativa de todos los integrantes, y realizar una síntesis final sobre sus conclusiones.</li> </ul>	<p>En 3er. año se incorpora el formato de debate que, por ser una discusión formalizada entre varias personas y regulada por un moderador, constituye una práctica para la formación en la vida ciudadana, ya que propicia una participación crítica y creativa de todos sus miembros.</p> <p>Es importante incluir estas prácticas de oralidad formal en proyectos de investigación, discusión o comentario de temas polémicos y de interés del mundo de la cultura, para que los alumnos tengan conocimientos previos y cierta posición frente a estos. Por ejemplo, un debate puede ser la culminación de una actividad habitual de seguimiento de una noticia en distintos medios o el producto de una investigación sobre un tema social que suponga distintos posicionamientos.</p> <p>El docente debe orientar a los alumnos para que puedan identificar los objetivos, seleccionar los aspectos del tema más adecuados, elegir estrategias, organizar los grupos, distribuir los roles: (el moderador como figura indispensable, el secretario y los participantes), preparar el espacio físico, planificar los tiempos, los turnos de habla, los registros, el arribo a conclusiones y las recapitulaciones, y diseñar instrumentos de evaluación. También podrá ir asumiendo distintos papeles según convenga en cada situación: como orientador, como participante, como observador, como mediador que genera cuestionamientos y estimula la marcha del debate y la reflexión sobre el desarrollo del mismo, por ejemplo, si se tuvieron en cuenta todas las especificidades del género y las adecuaciones pertinentes, si hubo algún tipo de error conceptual, actitud inapropiada, etcétera.</p>

Analizar la información explícita e implícita en textos polémicos	
Aspectos involucrados	Orientaciones didácticas
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Seleccionar el tema que se tratará en función de los propios intereses y de discusiones, comentarios y lecturas previas sobre asuntos polémicos.</li> <li>• Buscar, seleccionar y organizar los materiales de lectura y audiovisuales para recabar información.</li> <li>• Organizar la lectura de los materiales a partir de criterios establecidos por el docente o acordados con los alumnos.</li> <li>• Identificar y comparar, en los diversos textos que se están leyendo, la tesis, la argumentación que se pone en juego para sostenerla y la conclusión.</li> </ul>	<p>Esta práctica retoma muchos de los aspectos que ya han venido trabajando los alumnos en otros años, en el marco de prácticas de comentario, análisis y discusión de noticias y temas polémicos.</p> <p>Esta vez el contenido permitirá avanzar en la reflexión y sistematización de estrategias discursivas y de aspectos lingüísticos propios de la polémica.</p> <p>El docente debe orientar a los alumnos para que puedan identificar no solo los rasgos propios de la argumentación y la polémica, sino, fundamentalmente, el modo en que una tesis se defiende a partir de un contrapunto entre "lo dicho" y "lo no dicho".</p>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar y valorar en la discusión con otros (docente y compañeros) algunas de las concepciones (implícitas) que relacionan las posturas de los autores leídos con los argumentos que utilizan y que son los garantes de su formulación.</li> <li>• Identificar en el análisis de los implícitos su posible fuente: palabras, expresiones, referencias que aluden a conocimientos del destinatario, etcétera.</li> <li>• Reconocer opciones gramaticales con incidencia semántica: uso de la sintaxis en la voz pasiva y la voz activa; selección de los tiempos, modos y aspectos verbales; empleo estratégico de las personas gramaticales (del yo y del tú); etcétera.</li> <li>• Reconocer en el uso de los conectores una forma de conexión lógica entre ideas y su valor semántico en el marco de una argumentación polémica.</li> <li>• Discutir y explicar el sentido que adquiere el uso de las diversas modalidades enunciativas (declarativa, imperativa, interrogativa, etc.) en el marco de la argumentación.</li> <li>• Sacar conclusiones personales y sostenerlas con argumentos (ejemplos, citas, datos recabados por los mismos alumnos, razonamientos, testimonios, comparaciones, etcétera).</li> </ul>	<p>Es tarea del docente:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• orientar a los alumnos en la formulación de preguntas en torno a los discursos: ¿Qué intención tiene X al decir tal cosa? ¿Por qué lo expresó de esta forma y no de otra? ¿Alcanza con conocer el significado de estas palabras para comprender verdaderamente lo que se quiso decir?;</li> <li>• acompañar la interpretación: Interpretar los implícitos requiere de un plus de trabajo, ya que casi nunca se habla directamente (¿por qué no se dice esto directamente?, ¿se podría decir explícitamente esta información?, ¿cómo?, ¿qué ocurriría?);</li> <li>• enseñarles a poner en juego procedimientos de análisis: comparar, relacionar, hipotetizar, sacar conclusiones;</li> <li>• acompañarlos en una toma de posición frente al sentido implícito de los discursos.</li> </ul> <p>Si bien no es necesario que esta práctica se organice con una secuencia determinada (se puede trabajar en torno a textos ya leídos y trabajados, a lecturas eventuales, a temas ya vistos, etc.), si es fundamental que en todos los casos los textos que se analicen estén contextualizados, que las problemáticas que se traten se conozcan y que se tenga información acerca del contexto donde esas polémicas se producen.</p>
---	--

Interactuar con las instituciones	
Producir textos escritos y orales para comunicarse con las instituciones con diversos propósitos: propuestas, reclamos, agradecimientos, solicitudes	
Aspectos involucrados	Orientaciones didácticas
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprender la dimensión estratégica del lenguaje para lograr un objetivo social.</li> <li>• Conocer los elementos estructurales que pueden componer estas producciones escritas: presentación del problema; planteo con exposición de hechos y de argumentaciones lógicas, síntesis final.</li> <li>• Emplear las estrategias argumentativas adecuadas a los propósitos buscados: preguntas retóricas, ejemplos, comparaciones, apelaciones al lector, incorporación de citas o testimonios.</li> <li>• Leer y escuchar distintos textos modélicos, que se dirijan a diferentes instituciones.</li> <li>• Reconocer la especificidad de los registros formales: el vocabulario pertinente, las fórmulas de cortesía, las convenciones estandarizadas del reclamo.</li> <li>• Reflexionar acerca de los aspectos gramaticales que inciden directamente en este tipo de textos: el uso estratégico de la primera y la tercera persona, el uso del estilo directo e indirecto, las distintas modalidades de enunciación, el empleo estratégico de las formas verbales, el uso adecuado de las mayúsculas, por ejemplo en el uso de las abreviaturas, siglas, acrónimos y fórmulas de tratamiento, etcétera.</li> </ul>	<p>Los alumnos deben conocer el papel que el lenguaje desempeña en la vida social y cómo, a través de este, es posible regular en gran medida el funcionamiento de las instituciones. El docente de Prácticas del lenguaje es el encargado de brindar a los alumnos la posibilidad de escribir y hablar con seguridad y eficiencia. Ante todo, se tendrán que leer y escuchar otros planteos para luego poder producir los propios.</p> <p>En la medida de lo posible hay que utilizar textos reales, diversos, que el docente debe ofrecerles para su análisis. Otras actividades pueden organizarse en torno a la búsqueda de los propios alumnos: grabar, anotar, conseguir por sus propios medios textos modélicos que circulan en las instituciones con las que ellos (o los adultos con los que viven) se relacionan.</p> <p>El docente debería orientarlos para encontrar las regularidades de cada tipo de texto y apropiarse de ellas, para luego emplearlas en las diversas situaciones en las que se vea en la necesidad de usarlas formalmente. Asimismo, es fundamental enseñar a identificar los propósitos buscados, y regular sus producciones, atendiendo a la función argumentativa.</p>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reflexionar acerca de la puntuación y la producción del significado en las distintas partes del texto de reclamo.</li> <li>• Ajustar la producción de los textos a los objetivos planteados inicialmente.</li> <li>• Evaluar la cantidad y calidad de argumentos en otros textos y autoevaluar estos aspectos en las producciones propias.</li> </ul>	<p>Es importante que estas actividades se enmarquen en una situación de comunicación, donde los alumnos vean que, más allá de las respuestas que reciban, pueden hablar, escribir, opinar, discutir e incidir en la vida pública, es decir, actuar como sujetos políticos.</p>
--	--

**Leer críticamente distintos discursos jurídicos: leyes, ordenanzas, acuerdos, convenciones, políticas públicas**

Aspectos involucrados	Orientaciones didácticas
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Distinguir y caracterizar el uso normativo del lenguaje a partir de la lectura y la discusión.</li> <li>• Advertir las diferencias y similitudes entre el uso habitual de las palabras y su uso jurídico. Carácter convencional del lenguaje</li> <li>• Distinguir los tramos descriptivos en las leyes y su función pragmática.</li> <li>• Analizar el uso del vocabulario específico de las leyes y el valor de algunas relaciones léxicas: familia de palabras, palabra general, campo semántico, sinonimia, homonimia.</li> <li>• Observar el uso de las personas gramaticales, de la impersonalización de los enunciados y sus efectos de sentido.</li> <li>• Leer la información paratextual en relación con la información textual: cómo están organizadas las leyes y sus portadores.</li> <li>• Analizar las distintas relaciones de ideas: causales, consecutivas, temporales, concesivas, y su relación con el propósito del texto de la ley.</li> <li>• Distinguir las conductas sucesivas, simultáneas o alternativas que prescribe o regula el texto de la ley.</li> <li>• Reflexionar acerca de la incidencia de los elementos gramaticales en función del discurso: Los tiempos y modos verbales en las sugerencias y recomendaciones: el uso del condicional. Las frases verbales de lo deseable y lo posible. Los tiempos y modos verbales en las prescripciones: el uso del imperativo, del infinitivo, del Presente del Indicativo.</li> <li>• Comparar interpretaciones de lo leído, justificar con claves en el texto esas interpretaciones, consultar y clarificar con ayuda de un lector más experto aquellos aspectos que presentan dificultades.</li> <li>• Discutir con expertos casos de aplicación posible de algunas leyes.</li> </ul>	<p>En 1er. año se leyeron los reglamentos propios del ámbito escolar, en 2° esta lectura se amplió a textos regulativos que circulan en otras instituciones. En 3° año, en correlación, se leerán leyes.<sup>9</sup> Es decir, este año la institución en la que se pondrá el foco es el Estado. La lectura de leyes tiene por objeto, en Prácticas del lenguaje, dar a los alumnos herramientas para vincularse con el lenguaje normativo y, a través de este vínculo, poner en juego una participación consciente y creciente en la política pública.</p> <p>Dada su complejidad y sus múltiples posibilidades de abordaje, los recorridos de lectura de los textos constitucionales pueden ser propuestos por el docente y acordados con los alumnos. Una vez decididos estos recorridos, se dará lugar a la observación de aspectos discursivos que pueden profundizar la lectura: ¿esto es una afirmación o es una recomendación disfrazada bajo la forma de una aserción?, ¿es una advertencia de que tal palabra será utilizada exclusivamente en determinado sentido o es una definición persuasiva?, ¿este enunciado tiene una sola interpretación o es ambiguo? ¿por qué?</p> <p>En cuanto al corpus utilizado, además de la Constitución Nacional, se pueden leer tratados internacionales como la declaración de los Derechos Humanos y leyes destinadas a niños y jóvenes, como la Ley Nacional 26.061 y la Ley Provincial 13.298, entre otras opciones.</p> <p>Se sugiere asimismo que el docente, en la medida de lo posible, ponga en contacto a los alumnos con expertos (abogados, jueces, etc.) que puedan orientar y profundizar la lectura, aclarar conceptos, responder preguntas específicas, aportar casos, entre otras intervenciones.</p>

<sup>9</sup> Véase Diseño Curricular de Construcción de Ciudadanía.



# PROGRESIÓN DE LAS PRÁCTICAS DEL LENGUAJE EN LOS TRES PRIMEROS AÑOS DE LA SECUNDARIA

## PRÁCTICAS DEL LENGUAJE A ENSEÑAR EN EL EJE DE LITERATURA

1º año	2º año	3º año
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Leer toda clase de textos literarios sugeridos por el docente, el bibliotecario, los compañeros o elegidos por el mismo alumno.</li> <li>▪ Escribir como lector.</li> <li>▪ Escribir reseñas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Seguir un género.</li> <li>▪ Leer ensayos y análisis de obras realizados por especialistas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Seguir un autor.</li> <li>▪ Escribir breves ensayos sobre las obras leídas.</li> </ul>
<b>Prácticas que se retoman los tres años</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Leer un corpus obligatorio en cada año</li> <li>▪ Formar parte de situaciones sociales de lectura</li> <li>▪ Establecer relaciones con otros lenguajes artísticos</li> </ul>		
<b>Especificidades y criterios de gradualidad del año</b>		
<b>1º año</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Acercamiento a un estilo de frecuentación de las prácticas de lectura en su dimensión social y personal.</li> <li>▪ Inicio de un recorrido de lectura acompañado por el docente y otros lectores expertos.</li> <li>▪ Abordaje de experiencias de escritura como lectores: textos libres y reseñas.</li> </ul>		
<b>2º año</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Inclusión, dentro de las prácticas que se retoman del año anterior, de aspectos destinados a que los alumnos adviertan regularidades formales.</li> <li>▪ Mayor autonomía por parte del lector de literatura, que el alumno sea capaz de seguir un género.</li> <li>▪ Incorporación de lecturas teóricas, críticas, comentarios, reseñas, etcétera.</li> </ul>		
<b>3º año</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Predominio de la novela y la poesía como géneros a leer.</li> <li>▪ Acercamiento progresivo a formas menos convencionales de los diversos géneros.</li> <li>▪ 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.</li> <li>▪ Abordaje de experiencias de escritura como lectores críticos.</li> </ul>		

## PRÁCTICAS DEL LENGUAJE A ENSEÑAR EN EL EJE DE ESTUDIO

1º año	2º año	3º año
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Buscar información a partir de criterios establecidos por el docente.</li> <li>▪ Leer textos de estudio con el acompañamiento de docente y pares.</li> <li>▪ Resumir textos informativos.</li> <li>▪ Organizar esa información de textos expositivos en cuadros.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Buscar y seleccionar información con criterios acordados con los pares y/o el docente.</li> <li>▪ Resumir por escrito y con distintos propósitos textos explicativos.</li> <li>▪ Organizar información procedente de más de un texto en distintos tipos de cuadros.</li> <li>▪ Organizar la información en fichas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Buscar y seleccionar información con criterios propios.</li> <li>▪ Resumir textos argumentativos.</li> <li>▪ Ampliar textos con información proveniente de otras producciones escritas.</li> <li>▪ Escribir textos sobre temas estudiados para explicarlos a otras producciones escritas.</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Exponer oralmente</li> <li>▪ Exponer por escrito a partir de consignas dadas por el docente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Exponer oralmente</li> <li>▪ Exponer por escrito a partir de consignas dadas por el docente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Exponer oralmente lo estudiado ante distintos auditorios usando diferentes recursos gráficos.</li> </ul>
<b>Prácticas que se retoman los tres años</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Buscar información (varían por año los criterios de búsqueda).</li> <li>▪ Organizar información (varían los modos de organización y cantidad de información).</li> <li>▪ Comunicar conocimientos (varían los interlocutores y los tipos textuales que se utilizan para comunicar los conocimientos).</li> </ul>		
<b>Especificidades y criterios de gradualidad del año</b>		
<b>1º año</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Acercamiento al estilo de frecuentación de las prácticas de estudio con acompañamiento del docente y compañeros.</li> <li>▪ Abordaje de prácticas de estudio específicas: hacer resúmenes, cuadros, etcétera.</li> <li>▪ Comunicación de los conocimientos a partir de consignas dadas.</li> <li>▪ Predominio de la exposición.</li> </ul>		
<b>2º año</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Mayor autonomía para buscar información, organizarla y dar cuenta de lo aprendido.</li> <li>▪ Mayor cantidad de información.</li> <li>▪ Frecuentación de textos más complejos (por su estructura, su tecnicidad, la familiaridad que los alumnos tienen con ellos, etcétera).</li> <li>▪ Profundización del trabajo con los textos expositivo-explicativos y aproximación al abordaje sistemático de la explicación.</li> </ul>		
<b>3º año</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Autonomía para buscar información, organizarla y dar cuenta de los aprendizajes construidos: <i>pasaje de estudiar a aprender</i>.</li> <li>▪ Empleo de estrategias de lectura específicas para diversos géneros discursivos.</li> <li>▪ Predominio de los textos argumentativos y explicativos</li> <li>▪ Comunicación de los conocimientos en situaciones formales y a través de textos más complejos.</li> </ul>		

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

1º año	2º año	3º año
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Comentar noticias y crónicas acerca de temas polémicos.</li> <li>▪ Leer críticamente las noticias y crónicas, analizar las campañas educativas, de prevención en salud y de formación ciudadana. Producir textos.</li> <li>▪ Producir cartas formales de circulación dentro del ámbito escolar y con otras instituciones vinculadas con la escuela.</li> <li>▪ Leer críticamente los textos instructivos de la escuela (acuerdos de convivencia, reglamentos, etcétera).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Comentar, analizar y discutir temas polémicos.</li> <li>▪ Leer críticamente las informaciones con opinión que aparecen en los diferentes medios.</li> <li>▪ Analizar los discursos publicitarios.</li> <li>▪ Leer y producir cartas formales.</li> <li>▪ Leer textos instructivos que circulan en otras instituciones.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Organizar y participar en debates, argumentar posiciones por escrito, leer y analizar opiniones y debates que tienen lugar en los medios de comunicación.</li> <li>▪ Analizar la información explícita e implícita en textos polémicos.</li> <li>▪ Producir textos escritos y orales para comunicarse con las instituciones con diversos propósitos (formular propuestas, redactar agradecimientos, solicitudes, etcétera).</li> <li>▪ Leer críticamente distintos discursos jurídicos: leyes, ordenanzas, acuerdos, convenciones, políticas públicas.</li> </ul>

## 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.

## Especificidades y criterios de gradualidad del año

### 1º año

- Acercamiento al análisis crítico de los medios masivos de comunicación.
- Familiarización con el lenguaje formal de las instituciones, comenzando por la escuela.

### 2º año

- 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 desde la escuela hacia otras instituciones.

### 3º año

- Abordaje de textos más polifónicos que los años anteriores.
- Lectura de discursos de orientación polémica.
- Interacción argumentativa con las instituciones.
- Identificación de información implícita.
- Lectura de leyes y otros discursos jurídicos como textos que dan lugar a la interacción con el Estado.

## ANEXO: SUGERENCIAS DE OBRAS LITERARIAS

### NARRATIVA

#### Novelas

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

#### Novelas y cuentos adaptados al cine

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

#### Libros de cuentos de diversos temas y autores

Historias extraordinarias, de Edgar A. Poe. Cuentos de amor, locura y muerte, de Horacio Quiroga. Las doradas manzanas del sol, de Ray Bradbury.	Filo, contrafilo y punta, de Arturo Jauretche. Doce cuentos peregrinos, de Gabriel García Márquez. Seis problemas para don Isidro Parodi, de Bustos Domecq (J. L. Borges y A. Bioy Casares).
--	--

Historias de cronopios y de famas, Final del juego, Bestiario, de Julio Cortázar. Ciberiada, de Stanislaw Lem. Ficciones, El informe de Brodie, de Jorge L. Borges. Falsificaciones, de Marco Denevi. El llano en llamas, de Juan Rulfo. El trueno entre las hojas, de Augusto Roa Bastos.	El candor del Padre Brown, de Gilbert Chesterton. Cuentos, Fábulas y lo demás es Silencio, de Augusto Monterroso. El sabueso de los Baskerville, de Arthur Conan Doyle. Cuentos con Humor, de Mark Twain. Cuentos peterburgueses, de Nicolai Gogol.
---	---

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

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

### Historietas literarias

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

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

### POEMAS

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

### OBRAS DE TEATRO

Edipo rey, Edipo en Colono, Antígona, de Sófocles. Las Bacantes, Las troyanas, de Eurípides.	La dama del alba, La tercera palabra, La barca sin pescador, Los árboles mueren de pie, de Alejandro Casona.
---	--

Romeo y Julieta, El mercader de Venecia, Sueño de una noche de verano, de W. Shakespeare.	La zapatera prodigiosa, Doña Rosita la soltera, de Federico García Lorca.
El médico a palos, El enfermo imaginario, Tartufo, de Molière.	M'hijo el doctor, de Florencio Sánchez.
Cyrano de Bergerac, de Edmond Rostand.	Trescientos millones, La isla desierta, de Roberto Arlt.
Seis personajes en busca de un autor, de Luigi Pirandello.	El puente, de Carlos Gorostiza.
	Decir sí, de Griselda Gambaro.

Otros autores: Lope de Vega, Tennessee Williams, Arthur Miller, Henrik Ibsen, Anton Chejov, Eugene Ionesco.

Otros autores argentinos de teatro: Gregorio de Laferrère, Armando Discépolo, Roberto Cossa, Juan Carlos Gené, Agustín Cuzzani, Osvaldo Dragún, Eduardo Rovner, Mauricio Kartún, Alejandro Tantanian, Rafael Spregelburd, entre otros.

## ENSAYOS LITERARIOS Y NO LITERARIOS

Aguafuertes porteñas, de Roberto Arlt.

El laberinto de la soledad, de Octavio Paz.

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

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

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

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

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

¿Por qué leer los clásicos?, de Ítalo Calvino.

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

# BIBLIOGRAFÍA

- AA.W., *Textos en contextos n° 5: La literatura en la escuela*. Buenos Aires, Asociación Internacional de Lectura/ Lectura y Vida, 2002.
- Arizpe Solana, Evelyn, "Más o menos letrados: adolescentes y comunidades lectoras en la escuela secundaria en México", en *Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura*, Año 20, n° 3, septiembre 1999, pp. 16-23.
- Barrientos, Carmen, "Claves para una didáctica de la poesía", en *La poesía en el aula, textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*. Barcelona, Graó, n° 21, 1999, p.17 a 34.
- Bronckart, Jean-Paul y Bernard Schneuwly, "La didáctica de la lengua materna: el nacimiento de una utopía indispensable", en *Las otras literaturas. Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*. Barcelona, Graó, n° 9, 1996, p.p. 61 a 78.
- Camps, Anna (coord), *El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona, Graó, 2001.
- Camps, Anna y Milian, Marta, *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Rosario: Homo Sapiens, 2000, pp. 7-38.
- Camps, Anna, "La enseñanza de la composición escrita", en *Cuadernos de pedagogía*, n° 216, 1993, pp. 19-21.
- Camps, Anna (comp.), *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Barcelona, Graó, 2006.
- Cassany, Daniel, *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona, Anagrama, 2006.
- Chevalard, Yves, *La transposición didáctica. Del conocimiento erudito al conocimiento enseñado*. Traducción de Dilma Fregona y Facundo Ortega. Argentina, Universidad Nacional del 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.
- 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.
- Dubois, María Eugenia, *Textos en contextos n° 7: Sobre lectura, escritura y algo más...* Buenos Aires, Asociación Internacional de Lectura/Lectura y Vida, 2006.
- Flower, Linda y John Hayes, "La redacción como proceso cognitivo", en *Textos en contexto*, n° 1. Buenos Aires, Asociación Internacional de Lectura/Lectura y Vida, 1996.
- Freire, Paulo, "La importancia del acto de leer" en *Enseñar lengua y literatura en el Bachillerato. Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, Barcelona, Graó, n° 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, n° 3, 1995, pp. 109 a 118.
- Gómez Vilasó, Jaime y Quirós, Javier, "Criterios para el análisis y la producción de materiales didácticos en el área de lengua y Literatura", en *Imagen, lengua y comunicación. Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*. Graó, Barcelona, n° 1996, pp. 85 a 98.
- 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*. Barcelona, Graó, n° 5, 1995.
- Lerner, Delia, *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México, Fondo de Cultura Económica, 2001.
- Privat, Jean-Marie, "Socio-lógicas de las didácticas de la lectura", en *Lulú coquette, Revista de didáctica de la lengua y la literatura*, Año 1, n° 1 septiembre, 2001.
- Quintana, Hilda, "El portafolio como estrategia para la evaluación de la redacción", en *Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura*, año 17, n° 1, marzo 1996, pp. 39-44.

- Ribas Seix, Teresa, "Evaluar en la clase de lengua: cómo el alumno gestiona su proceso de escritura", en *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*. Graó, Barcelona, nº 11, 1997, pp. 53 a 66.
- Rinaudo, María Cristina, *Textos en Contexto 8: Estudios sobre lectura. Aciertos e infortunios en la investigación de las últimas décadas*. Buenos Aires, Asociación Internacional de Lectura/Lectura y Vida, 2006.
- Rodríguez, Carmen, Martínez, Ana, Zayas, Felipe, "La reflexión gramatical en un proyecto de escritura: Manual de procedimientos narrativos", en *La lengua escrita en el aula. Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*. Graó, Barcelona, nº 5, 1995, pp. 37 a 46.
- Rodríguez, María Elena, "'Hablar' en la escuela: ¿Para qué?... ¿Cómo?" *Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura*, año 16, nº 3, septiembre 1995, pp. 31-40.
- Rosenblatt, Louise Marie, "La teoría transaccional de la lectura y la escritura", en *Textos en contexto 1, Los procesos de lectura y escritura*. Buenos Aires, Asociación Internacional de Lectura, Lectura y Vida, 1996.
- Ruiz Bikandi, Uri y Vera, Manuel, "Monográfico: la reflexión sobre la lengua". *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, Barcelona, Graó, nº 37, julio 2004, pp. 9-15.
- Ruiz Bikandi, Uri, "El habla que colabora con la lengua escrita", en *La lengua escrita en el aula. Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, Graó, Barcelona, nº 5, 1995, pp. 7 a 20.
- Scardamalia, Marlene y Bereiter, Carl, "Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita", en *Infancia y aprendizaje*, 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 (2001), "Evaluar lectura y escritura: algunas características de las prácticas de evaluación innovadoras", en *Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura*, Año 22, nº 4, diciembre 2001, pp. 6-17.
- Solé I Gallart, Isabel, *Estrategias de lectura*, Barcelona: Graó-ICE, 1992.
- Solé I Gallart, Isabel; Miras, Mariana y Castells, Nuria, "Evaluación en el área de Lengua: pruebas escritas y opiniones de los profesores". *Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura*, Año 21, nº 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, nº 4, diciembre 2002, pp. 44-48.
- Zayas, Felipe, "La reflexión gramatical en la enseñanza de la Lengua", en *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, nº 1, Barcelona, Graó, 1994.





# AUTORIDADES

PROVINCIA DE BUENOS AIRES

DN. DANIEL SCIOLI

DIRECTOR GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN

PRESIDENTE DEL CONSEJO GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN

PROF. MARIO OPORTO

VICEPRESIDENTE 1° DEL CONSEJO GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN

PROF. DANIEL LAURÍA

JEFE DE GABINETE

LIC. GUSTAVO GRASSO

SUBSECRETARIO DE EDUCACIÓN

LIC. DANIEL BELINCHE

DIRECTOR PROVINCIAL DE GESTIÓN EDUCATIVA

PROF. JORGE AMEAL

DIRECTOR PROVINCIAL DE EDUCACIÓN DE GESTIÓN PRIVADA

DR. NÉSTOR RIBET

DIRECTORA PROVINCIAL DE EDUCACIÓN INICIAL

MG. ELISA SPAKOWSKY

DIRECTORA PROVINCIAL DE EDUCACIÓN PRIMARIA

PROF. MARÍA DE LAS MERCEDES GÓNZALEZ

DIRECTORA PROVINCIAL DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

MG. CLAUDIA BRACCHI

DIRECTORA PROVINCIAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR Y CAPACITACIÓN EDUCATIVA

LIC. MARÍA VERÓNICA PIOVANI

DIRECTOR DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA

PROF. SERGIO BALDERRABANO

DIRECTOR DE EDUCACIÓN FÍSICA

PROF. ALEJANDRO RICCI

ES3

