

|| DISEÑO CURRICULAR

LENGUA Y LITERATURA

CICLO BÁSICO Y CICLO ORIENTADO
CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL

AUTORIDADES

Gobernador de la provincia
C.P.N. José Jorge Alperovich

Ministra de Educación
Prof. Silvia Rojkés de Temkin

Secretaría de Estado de Gestión Educativa
Prof. María Silvia Ojeda

Secretaría de Estado de Gestión Administrativa
CPN Eduardo Jairala

Sub-Secretaría de Estado de Gestión Administrativa
CPN. Humberto D’ Elia

Dirección de Educación Secundaria
Prof. Silvia Núñez de Laks



PRÓLOGO

La obligatoriedad de la Escuela Secundaria se ha constituido en un desafío para la gestión del Ministerio de Educación de Tucumán y particularmente para la Dirección de Educación Secundaria.

Garantizar la obligatoriedad implica revisar qué ocurre en las instituciones, y a partir de ello promover experiencias significativas de aprendizaje que profundicen en la reflexión de los saberes pedagógicos para la actual escuela secundaria.

Una nueva institucionalidad para el nivel, requiere de propuestas educativas en la que nuestros jóvenes, a partir del encuentro con otros y de la construcción de saberes, desarrollen una ciudadanía activa, para la continuidad de los estudios y la vinculación con el mundo del trabajo.

Calidad educativa implica enseñar saberes emancipadores que provoquen en los estudiantes el deseo de aprender, de investigar, de buscar respuestas. Esto supone priorizar el cuidado de los jóvenes y crear condiciones para que expresen sus ideas y trabajen sobre aquello que aún no han logrado consolidar en sus aprendizajes. En esa búsqueda de respuestas de nuestros estudiantes, con sus pares, y de la mano de sus educadores, se promueve una dinámica social, de acuerdo a lo que queremos que la sociedad sea.

Ante este desafío, los diseños curriculares de la jurisdicción, resultado de numerosos encuentros, debates, propuestas entre educadores de distintas disciplinas, de diversas instituciones, propician el fortalecimiento de los procesos de participación que aseguran un currículum como construcción social, como selección organizada de nuestra cultura para compartirla y transmitirla. Nos convocan también a revisar las prácticas institucionales para reflexionar sobre qué se enseña y qué se aprende en la convivencia cotidiana, en el clima de trabajo institucional, en las relaciones que se establecen entre docentes, estudiantes y la comunidad educativa, en el modo de abordar los conflictos, en la posición que los adultos asumen frente a los derechos de los adolescentes, jóvenes y adultos, en los espacios que se abren a la participación, entre otros aspectos de la vida escolar.

Los invitamos a su lectura, a llevarlos adelante, a usarlos y a continuar reflexionando y proponiendo diversas actividades de enseñanza en las aulas que propicien la formación de ciudadanos democráticos.

Ministra de Educación
Prof. Silvia Rojkés de Temkin

|| DISEÑO CURRICULAR

INTRODUCCIÓN

|| Dirección de
EDUCACIÓN SECUNDARIA

Antes de iniciar el recorrido por el documento, se consignan algunas *claves de lectura*:

Este documento consta de dos partes: un **Marco General** y las Áreas **Curriculares**.

I- MARCO GENERAL

Incluye las concepciones y las definiciones generales que sustentan las decisiones tomadas para la elaboración de los diseños curriculares. Se organiza en los siguientes apartados:

Fundamentos políticos y pedagógicos.

En este apartado se hace referencia al marco político normativo que regula la educación secundaria en la provincia de Tucumán: la Ley de Educación Nacional N° 26.206, la Ley Provincial N° 8391 y las Resoluciones aprobadas por el CFE que establecen los lineamientos para las orientaciones propuestas, y definen las finalidades prioritarias para la Educación Secundaria.

El proceso de construcción de los diseños curriculares.

Los diseños curriculares son el resultado de un trabajo colectivo, abierto a los diferentes aportes y voces de docentes, especialistas y referentes ministeriales, que participaron en instancias de consulta y mesas de trabajo donde se presentaron los borradores avanzados para su análisis, discusión y posterior reajuste por parte del equipo curricular.

El lugar de los estudiantes y los docentes en la Nueva Escuela Secundaria.

En el marco de la Nueva Escuela Secundaria, se hace referencia a los principales posicionamientos y concepciones sobre lo que significa ser estudiante y ser docente en la actualidad. Desde un enfoque de derechos, se percibe a los estudiantes como sujetos activos, críticos, capaces de tomar decisiones e implicarse en los asuntos de su comunidad. Los docentes son los responsables de habilitar prácticas que promuevan un aprendizaje significativo y participativo, que posibilite el diálogo constante entre los contenidos y las experiencias de los estudiantes.

Principales opciones curriculares- Organización pedagógica e institucional.

En este apartado se hace referencia a diferentes propuestas de enseñanza, a instancias formativas que promueven un trabajo colectivo, interdisciplinario y flexible, abierto a nuevas variantes de aprendizaje. Los talleres, los seminarios temáticos intensivos, las jornadas de profundización temática, y las propuestas de enseñanza sociocomunitaria, constituyen algunos ejemplos de cómo se puede propiciar un marco organizativo pedagógico e institucional que sea interesante para quienes transitan la escuela secundaria.

recursos didácticos. Asimismo se promueve el trabajo interdisciplinario, que sin desatender la especificidad de cada disciplina sobre su objeto de estudio, propone instancias de trabajo colaborativo entre el equipo de enseñanza.

Evaluación: De acuerdo con los lineamientos indicados en el Marco General acerca de la concepción general sobre evaluación, promoción y acreditación, cada espacio curricular focaliza en las cuestiones específicas de la evaluación, incluyendo criterios, sugerencias metodológicas, algunos instrumentos y las expectativas de aprendizaje de los estudiantes.

II- ÁREAS CURRICULARES

Los Diseños Curriculares se presentan en tomos separados y contienen:

Campo de la formación general: Diseños Curriculares del Ciclo Básico y del Ciclo Orientado.

Campo de la formación específica: Diseños Curriculares del Ciclo Orientado.

Cada Espacio curricular se organiza en los siguientes apartados:

Fundamentación: Donde se hace referencia al enfoque epistemológico y didáctico del espacio curricular, y a la justificación del recorte de contenidos realizado para este tramo de la escolaridad.

Finalidades formativas: Se opta por la formulación, al inicio, de propósitos generales para cada área, formulados en términos de aquello que se espera que logren los estudiantes. Según Daniel Feldman (2011): “Los propósitos remarcan la intención, los objetivos, el logro posible”.

Contenidos: La opción adoptada se basa en sostener algunos puntos en común a todos los espacios curriculares, que posibiliten la articulación y la integración a partir del desarrollo de saberes comunes y otros diferenciados, según las decisiones propias de cada equipo. Se visualiza claramente la secuenciación, progresión y profundización en los tres años del Ciclo Básico y del Ciclo Orientado.

A partir de los acuerdos expresados en los NAP, se optó en la mayoría de los casos, por formular los contenidos en términos de saberes, entendiendo por saberes la formulación que incluye el contenido, el proceso de conocimiento que se espera se ponga en juego por parte del estudiante y el contexto de su enseñanza.

Sugerencias Metodológicas: Incluye recomendaciones para la enseñanza, la discusión sobre tradiciones didácticas, ejemplos de secuencias y en algunos casos, recomendaciones de

1.1. FUNDAMENTOS POLÍTICOS Y PEDAGÓGICOS

La Ley Nacional de Educación N° 26.206 en su art. 29 y la Ley Provincial de Educación N° 8391 en su art. 27, establecen que la Educación Secundaria constituye una unidad pedagógica y organizativa destinada a los/as adolescentes y jóvenes que hayan cumplido con la Educación Primaria.

Conforme a la Ley provincial N° 8391, Art. 27 y 28, en relación a la duración de la Educación Secundaria Obligatoria, Tucumán establece seis (6) años para el Nivel y se estructura en dos Ciclos, de 3 (tres) años de duración cada uno: Básico -de carácter común a todas las orientaciones- y Orientado -de carácter diversificado según distintas áreas del conocimiento, del mundo social y del trabajo.

En las mencionadas leyes se definen las finalidades de la educación secundaria, en todas las modalidades y orientaciones:

“... habilitar a los adolescentes y jóvenes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y para la continuación de estudios” (Artículo 30 de la Ley Educación Nacional, Artículo 29 de la Ley Provincial de Educación).

Los marcos de referencia aprobados por Resoluciones del CFE N° 142/11, 156/11, 179/12, 181/12, 190/12, 191/12, establecen los lineamientos generales de cada orientación. Dichos marcos constituyen un acuerdo nacional sobre los contenidos que definen cada Orientación y su alcance, en términos de propuesta metodológica y profundización esperada, detallan los saberes que se priorizan para los egresados de la orientación, criterios de organización curricular específicos y opciones de formación para la orientación.

Los núcleos de aprendizajes prioritarios (NAP) estipulados para el campo de la formación general se encuentran aprobados por Resoluciones del CFE N° 247/05, 249/05, 141/11, 180/12, 181/12 y 182/12.

Considerando la Resolución del CFE N° 84/09, la provincia de Tucumán organiza la oferta de Educación Secundaria Orientada con las siguientes Orientaciones: Agro y Ambiente, Arte,

Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Comunicación, Economía y Administración, Educación Física, Informática, Lenguas, Turismo.

La formación contempla dos campos: General y Específico.

El Campo de la Formación General constituye el núcleo común de la Educación Secundaria y prioriza los saberes acordados socialmente como significativos e indispensables. Esta formación comienza en el Ciclo Básico Común para todas las orientaciones y continúa en el Ciclo Orientado.

El Campo de la Formación Específica, en el Ciclo Orientado, posibilita ampliar la Formación General con conocimientos propios de la orientación, propiciando una mayor cantidad y profundidad de los saberes del área.

1.2. EL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DE LOS DISEÑOS CURRICULARES

En la provincia de Tucumán se generaron múltiples instancias de trabajo con el equipo curricular, tales como: indagación de normativa vigente a nivel nacional y jurisdiccional; definición de enfoques y perspectivas; asesoramiento acerca de la escritura de los diseños curriculares. Luego de estas instancias preliminares que definió un hacer conjunto, se procedió a la escritura de borradores que fueron consultados en distintas instancias y ante públicos diversos para proceder a la revisión y reescritura de los documentos a partir de los aportes y sugerencias realizados. Participaron de las instancias de consulta, equipos técnicos del Ministerio de Educación de la provincia, referentes de programas Nacionales y provinciales, responsables de diseños curriculares de Nivel Primario y Nivel Superior, supervisores, directores y docentes de los cinco Circuitos Territoriales.

En síntesis, el proceso fue el siguiente:

- 1) Elaboración de borradores avanzados de Diseños Curriculares de Bachilleres con Orientación y Bachilleres con Especialización.
- 2) Jornadas de consulta de diseños curriculares del Ciclo básico común a todos los Bachilleres con docentes, especialistas de Nivel Superior Universitario y no Universitario, con referentes de diferentes Líneas y Programas del Ministerio de Educación. (Total: 500 especialistas y docentes consultados)
- 3) Jornadas de Consulta de borradores avanzados de Bachilleres con docentes y con especialistas de Nivel Superior Universitario y no Universitario, con referentes de diferentes Líneas y Programas del Ministerio de docentes de instituciones de gestión estatal y privada. (Total: 700 especialistas y docentes consultados)
- 4) Acciones de acompañamiento: mesas de socialización de diseños, mesas para la imple-

mentación de los diseños y acciones de fortalecimiento disciplinar.

5) Trabajo con equipos directivos, asesores pedagógicos y secretarios, en base a la normativa, para generar nuevos modelos de organización institucional a partir del asesoramiento en la organización de tiempos, espacios y horarios pedagógicos.

1.3. ESTUDIANTES Y DOCENTES EN LA NUEVA ESCUELA SECUNDARIA

La escuela secundaria se constituye como ámbito que debe alojar a los estudiantes con sus diferencias, en esta singular etapa de la vida. Desde esta perspectiva, se percibe a los estudiantes como sujetos de derecho, como sujetos educativos y como sujetos políticos, como personas a las que la escuela educa desde una perspectiva de integralidad.

En este sentido se recupera lo expresado por Cecilia Cresta (2011):

“...pensamos en una escuela en la cual los estudiantes sean reconocidos por sus saberes, a la vez convocados a saber más, por sus docentes, en el marco de una formación en la que su situación vital e inquietudes estén implicadas. Una escuela en la que los conocimientos y disciplinas ayuden a formular mejores preguntas y a buscar respuestas a los desafíos que plantea la vida a los adolescentes y jóvenes, y a la sociedad en su conjunto. Una escuela que planifique y priorice la enseñanza de los procesos de apropiación y producción de conocimientos, por sobre los de adhesión o aprendizaje repetitivo.”

Pensar la escuela secundaria hoy implica reconocer su carácter de construcción histórica. Se debe mirar el entorno y reconocer un cambio de época ante el cual, no es posible permanecer indiferentes, ajenos, como simples espectadores.

Al decir de Sandra Nicastro (2006), se trata de “descubrir algo del orden de lo inédito en el volver a mirar lo ya mirado (...) implica cuestionarnos por las posiciones que ocupamos, por lo sentidos que circulan, por nuestros discursos y modos de acercamiento a situaciones particulares en búsqueda de otras significaciones. Se trata aquí de poner en cuestión que la percepción y la representación del mundo, la sociedad, las instituciones y los otros se apoyan en categorías universales ignorando el proceso de construcción cultural y socio histórica de las mismas. (...) Revisitar la escuela nos pone frente a sucesos, prácticas, hechos que, justamente por saberlos conocidos, por formar parte del recorrido de muchos, no abren a nuevos cuestionamientos y se naturalizan como tales. (...) Volver a mirar la escuela nos lleva a abandonar transitoriamente los contextos habituales del pensar, revisar los marcos teóricos y dejarnos llevar, aunque sea por un rato, por el misterio de esa vuelta de mirada a cuestiones supuestamente ya sabidas”.

Resulta relevante renovar en docentes y estudiantes, el compromiso con el conocimiento y el respeto a los deberes y responsabilidades de enseñar y aprender en el marco de la construcción de una ciudadanía plena.

Desde este compromiso las escuelas deberán ponderar su situación actual y proyectar su progreso hacia puntos de llegada diferentes a favor de la construcción de un proceso de mejora sostenido. Esto implica poner en práctica una organización institucional que haga propia esta decisión colectiva del cambio, que amplíe la concepción de escolarización vigente contemplando las diversas situaciones de vida y los bagajes sociales y culturales, que promueva el trabajo coordinado de los docentes y resignifique el vínculo de la escuela con el contexto.

Para ello los docentes tendrán la misión de diseñar estrategias que logren implicar subjetivamente a los estudiantes en sus aprendizajes, abriendo espacios para que inicien procesos de búsqueda, apropiación y construcción de saberes que partan desde sus propios enigmas e interrogantes y permitan poner en diálogo sus explicaciones sobre el mundo con aquellas que conforman el acervo cultural social.

No es suficiente con incorporar contenidos en la currícula, sino que es necesario revisar las prácticas institucionales para reflexionar sobre: qué se enseña y qué se aprende en la convivencia cotidiana, en el clima de trabajo institucional, en las relaciones que se establecen entre docentes, estudiantes y la comunidad educativa, en el modo de abordar los conflictos, en la posición que los adultos asumen frente a los derechos de los adolescentes, jóvenes y adultos, en los espacios que se abren a la participación, entre otros aspectos de la vida escolar.

Acorde a la Res. CFE N° 84/09, esto será posible mediante el cambio del modelo institucional hacia una escuela inclusiva, comprometida con hacer efectiva la obligatoriedad, con el pleno ejercicio del derecho a la educación.

1.4. PRINCIPALES OPCIONES CURRICULARES

Organización Pedagógica e Institucional

La jurisdicción en cumplimiento con la Ley 26.206 de Educación Nacional, que establece la recuperación de la educación secundaria como nivel, propone diferentes instancias formativas (Res. CFE 93/09) para la organización de la enseñanza.

Algunos de los cambios propuestos se refieren a los aspectos cualitativos de la formación que se ofrece a los adolescentes y jóvenes (nuevos espacios curriculares como ser Construcción de Ciudadanía, Política y Ciudadanía, Trabajo y Ciudadanía, Salud y Adolescencia); diferentes propuestas formativas, como ser seminarios, talleres, jornadas, propuestas multidisciplinarias, que producen un territorio simbólico más permeable y potente para albergar la diversidad en la escuela secundaria obligatoria.

Esto implica poner en práctica:

- una organización institucional que haga propia esta decisión colectiva del cambio,

- una organización institucional que amplíe la concepción de escolarización vigente contemplando las diversas situaciones de vida y los bagajes sociales y culturales,
- una organización institucional que promueva el trabajo coordinado entre docentes,
- una organización institucional que resignifique el vínculo de la escuela con el contexto.

Las orientaciones políticas y los criterios pedagógicos definen los rasgos comunes para que cada equipo institucional revise su propuesta educativa escolar. Esta tarea supone una visión de conjunto de las prácticas educativas institucionales desde diferentes abordajes. Ello implica centrar el trabajo en los modos de inclusión y acompañamiento de los estudiantes en la escuela, en los contenidos y su organización para la enseñanza y en la conformación de los equipos docentes, entre otros aspectos.

A modo de ejemplo, se incluyen algunas variaciones en los formatos de enseñanza, que expresan diversas intencionalidades pedagógicas:

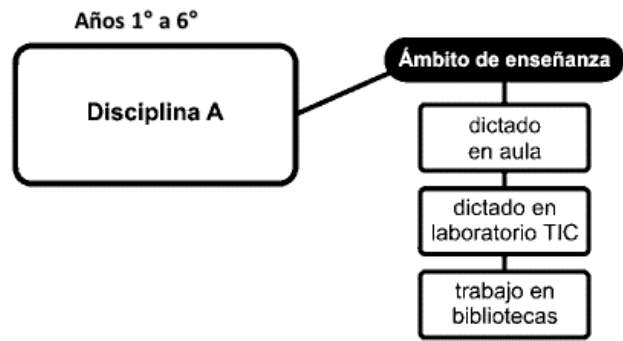
Propuestas de Enseñanza Disciplinar

Las Propuestas de Enseñanza Disciplinar se caracterizan por promover el aprendizaje de un cuerpo significativo de contenidos pertenecientes a uno o más campos del saber, seleccionados, organizados y secuenciados a efectos didácticos. Brinda modos de pensamiento y modelos explicativos propios de las disciplinas de referencia y se caracteriza por reconocer el carácter provisional y constructivo del conocimiento.

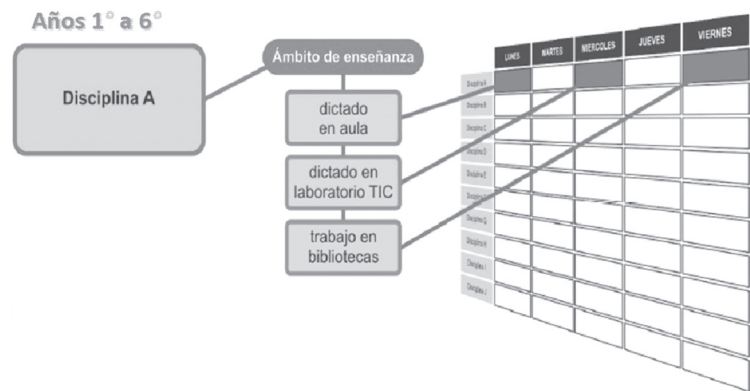
El desarrollo curricular puede presentar variantes de diferente tipo:

1. Inclusión de estrategias de desarrollo mixtas que combinen regularmente -y en forma explícita en el horario semanal- el dictado de clases con talleres de producción y/o profundización. Asimismo puede alternarse el trabajo en aula (algunos días de la semana) con el trabajo en gabinetes de TICs/ Biblioteca/ Laboratorio (en otros días).
2. Alternancia de los docentes responsables de un espacio curricular afín. Esto supone que un mismo grupo de estudiantes curse algunos bloques temáticos de la asignatura con un docente y otros con otro.
3. Oferta de diferentes comisiones a los estudiantes para el cursado del espacio curricular, cuando en la Institución haya más de un profesor de la disciplina. Esta propuesta, de cursada obligatoria para todos los estudiantes, les permite inscribirse en la comisión que elijan.

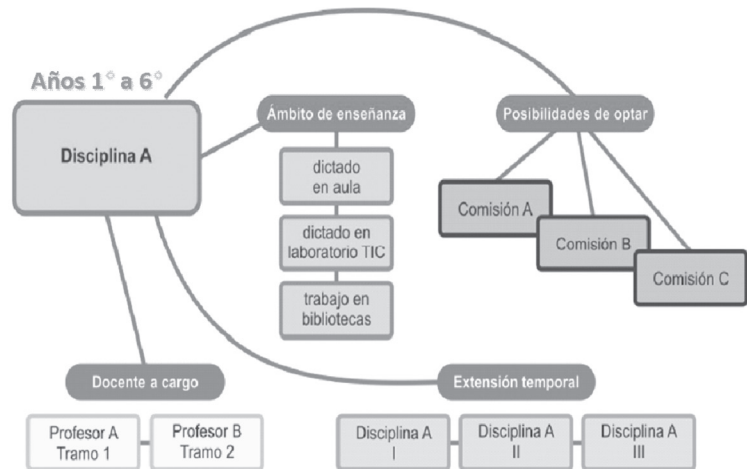
PROPUESTA DE ENSEÑANZA DISCIPLINAR



PROPUESTA DE ENSEÑANZA DISCIPLINAR



VARIANTES DE PROPUESTAS DISCIPLINARES

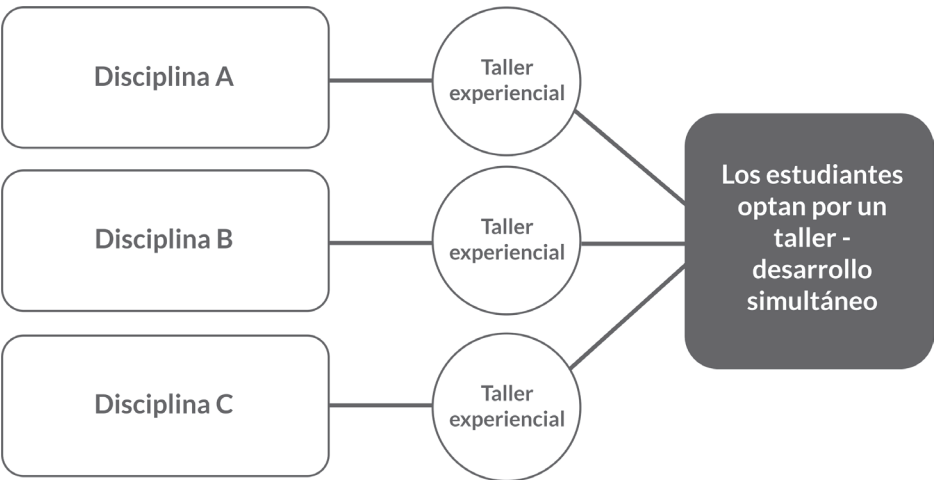


Talleres experienciales

A cargo de los docentes de cada disciplina, tienen una duración acotada a una o dos jornadas por año (según acuerden los equipos de enseñanza), los cuales se desarrollarán a tiempo completo y siempre dentro del horario semanal regular, entre lunes y viernes.

Deben ofrecerse simultáneamente, para que los estudiantes de un mismo año (o ciclo, según defina la institución) puedan elegir cuál de ellos cursar. Esto implica que en cada taller se agrupen estudiantes de distintas clases / cursos / secciones.

TALLERES EXPERIENCIALES



1. Taller Inicial

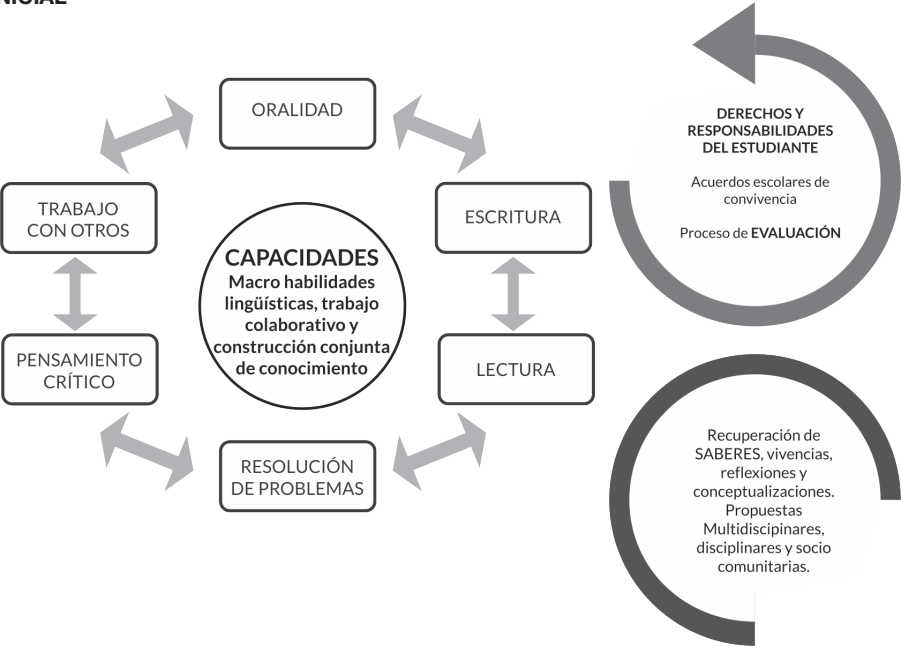
El taller implica una manera de organizar el espacio y tiempo para generar instancias de aprendizaje que posibiliten al estudiante articular “vivencias, reflexiones y conceptualizaciones, como síntesis del pensar, del sentir y el hacer”.

El taller inicial se implementa en los seis años de Educación Secundaria y se desarrolla al inicio del período lectivo. Su organización estará a cargo de todos los docentes. Las actividades previstas deberán propiciar instancias de trabajo individual y grupal, en las que la reflexión será un proceso clave. Es por esto que se promoverá el diálogo entre docentes y estudiantes, abordando actividades que permitan el desarrollo de capacidades relacionadas con la metacognición y con el modo de aprender de cada disciplina.

Se propiciará el desarrollo de las siguientes capacidades:

- Lectura, escritura, oralidad (prácticas del lenguaje)
- Resolución de problemas
- Trabajo con otros
- Pensamiento crítico

TALLER INICIAL



El Taller Inicial constituye también una oportunidad para socializar y reajustar los Acuerdos Escolares de Convivencia, ya que aprender a convivir implica complejos aprendizajes cognitivos, emocionales y prácticos, como ser el reconocimiento y respeto del otro como semejante, el cuidado del establecimiento escolar (mobiliario, equipamiento, infraestructura) como espacio público, el respeto de los derechos humanos, la aceptación de la diferencia (condición social o de género, etnia, nacionalidad, orientación cultural, sexual, religiosa, contexto de hábitat, condición física, intelectual, lingüística o cualquier singularidad) como enriquecimiento personal y social. Posibilitará abordar, desde todas las disciplinas, los derechos y responsabilidades de los estudiantes de educación secundaria.

En el Taller Inicial se explicitarán criterios de evaluación, calificación y acreditación, como así también los modos, instrumentos y procedimientos propios de cada disciplina y/o propuesta multidisciplinar.

2. Propuestas de Enseñanza Multidisciplinares

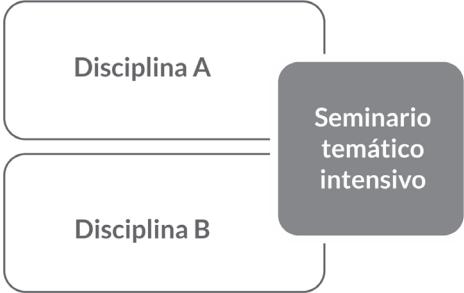
Estas propuestas priorizan temas de enseñanza que requieren el aporte de distintas disciplinas. La organización de los contenidos desde una lógica multidisciplinar podrá adoptar alguno de los siguientes formatos pedagógicos:

Seminarios Temáticos/ Intensivos

Los Seminarios Temáticos Intensivos proponen el desarrollo de campos de producción de saberes que históricamente se plantearon como contenidos transversales del currículum: Educación Ambiental, Educación para la Salud, Educación en Derechos Humanos, Educación Sexual, Educación y Memoria, entre otros.

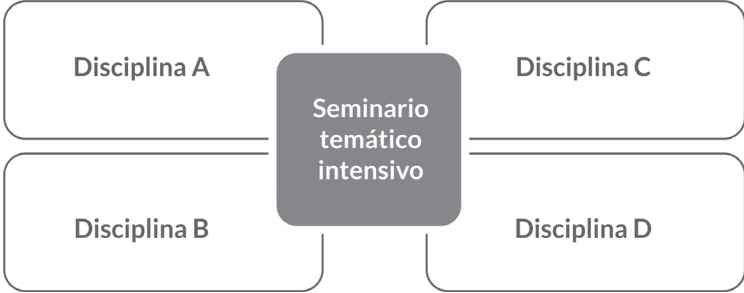
Tiene un desarrollo acotado en el tiempo -una semana por trimestre-, que se establece dentro del horario de cada espacio curricular. Es una propuesta de enseñanza de cursada obligatoria.

SEMINARIOS TEMÁTICOS INTENSIVOS - EJEMPLO 1



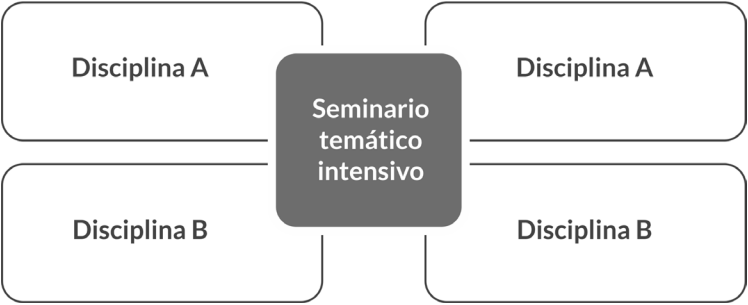
2 disciplinas - 1 mismo año

SEMINARIOS TEMÁTICOS INTENSIVOS - EJEMPLO 2



más de 2 disciplinas - más de 1 año

SEMINARIOS TEMÁTICOS INTENSIVOS - EJEMPLO 1



2 disciplinas - más de 1 año

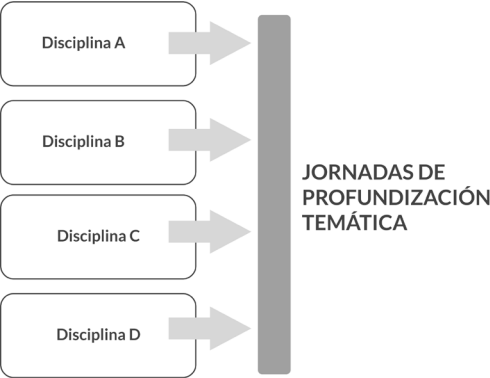
Jornadas de Profundización Temática

Las Jornadas de Profundización Temática constituyen instancias de trabajo colectivo en las que los profesores aportan, desde la disciplina que enseñan, a la problematización y comprensión de un tema de relevancia social contemporánea. Priorizan la intencionalidad pedagógica de favorecer la puesta en juego de diferentes perspectivas disciplinares en el estudio de un hecho, situación o tema del mundo social, cultural y/o político, científico, tecnológico que sea identificado como problemático o dilemático por la escuela, por la comunidad social local, nacional o mundial.

Se inscriben en la propuesta escolar como una serie de jornadas (entre tres y cinco días, una vez al año)

Para el cierre de las jornadas, se prevé una actividad que integre lo producido: galería de producciones, panel temático, mesas de debate, plenario, entre otros. Se trata de una actividad obligatoria, que cada estudiante acreditará. Al ser de cursado obligatorio la calificación obtenida conforma 1 de las 3 calificaciones trimestrales de cada uno de los espacios curriculares involucrados.

JORNADAS DE PROFUNDIZACIÓN TEMÁTICA



3. Propuestas de Enseñanza Sociocomunitaria

Los Proyectos Sociocomunitarios Solidarios son propuestas pedagógicas que se orientan a la integración de saberes, a la comprensión de problemas complejos del mundo contemporáneo y a la construcción de compromiso social desde la particular perspectiva de la participación comunitaria. Promueven además la búsqueda de información y de recursos teórico-prácticos para la acción, la producción de la propuesta de trabajo comunitario, su desarrollo y valoración colectiva.

PROPUESTAS DE ENSEÑANZA SOCIOCOMUNITARIA

	1° Año	2° Año	3° Año	4° Año	5° Año	6° Año
Disciplina A						
Disciplina B						
Disciplina C						
Disciplina D						
Disciplina E						
Disciplina F						
Disciplina G						
Disciplina H						
Disciplina I						
Disciplina J						
Disciplina K						

Acompañamiento a las Trayectorias Escolares

El Acompañamiento a las Trayectorias Escolares es una instancia preparatoria para la inserción social y consecuente participación ciudadana de los jóvenes, un espacio adecuado para la adquisición y práctica de principios de vida democráticos - pertenencia, solidaridad, compromiso, respeto, libertad entre otros- propios de la convivencia diaria. Estos principios se aprenden a través de la participación e implicándose en terreno. La participación convierte a los ciudadanos y a las ciudadanas en verdaderos/as protagonistas de la vida política y social.

La escuela cumple un rol más complejo en un proceso de socialización que no se reduce a la función que tradicionalmente asumió la familia. Se trata de una escuela que habilita discusiones acerca de la diversidad sexual, del embarazo adolescente, de las enfermedades de transmi-

sión sexual y de la legitimidad de la diferencia.

En este contexto, “Acompañamiento a las Trayectorias Escolares” constituye un dispositivo pedagógico pensado como un recorrido formativo para fortalecer al estudiante desde su rol y al joven desde su ejercicio ciudadano.

Como sostiene Sandra Nicastro (2011), se entiende la “Trayectoria como un camino que se recorre, se construye, que implica a sujetos en situación de acompañamiento”.

“Las trayectorias escolares son el producto del recorrido de cada uno de los jóvenes en su paso por la escuela en términos de ingreso-reingreso, permanencia y egreso. De esta manera, los recorridos son variados y singulares” (Aportes para el Acompañamiento a las Escuelas con Plan de Mejora Institucional).

Desde el Acompañamiento a las Trayectorias Escolares se deberá impulsar estrategias que favorezcan la incorporación gradual de adolescentes y jóvenes a través de acciones de articulación con el nivel primario. Este acompañamiento será una oportunidad para reflexionar y actuar sobre las desiguales situaciones de partida de los jóvenes en el ingreso a la escuela. Además, es fundamental, abordar las condiciones de egreso necesarias para integrarse al mundo laboral, ejercer la ciudadanía y continuar estudios superiores.

Estructura Curricular

La estructura curricular se organiza acorde a lo estipulado por la Resolución CFE N° 84/09, con veinticinco (25) horas reloj de clases semanales. La carga horaria en el ciclo básico de 2.712 horas reloj y en el ciclo orientado 2.736 horas reloj, con un total de 5.448 horas Reloj en el Nivel Secundario.

Se incluyen en los seis años de la educación secundaria, los espacios curriculares de Matemática, Lengua, Lengua Extranjera y Educación Física.

Se profundiza e incrementa la carga horaria de Lengua Extranjera, Educación Física y Educación Artística; de igual manera se incrementa la carga horaria a los espacios propios del campo de las Ciencias Naturales - Biología, Física y Química - y de las Ciencias Sociales - Historia y Geografía. Dentro de este último campo, se incorporan nuevos espacios curriculares: Construcción de Ciudadanía (articulado con el espacio de Formación Ética) en el Ciclo Básico; Política y Ciudadanía, Trabajo y Ciudadanía en el Ciclo Orientado, los que propiciarán la formación de los estudiantes para el ejercicio pleno de derechos y responsabilidades. El espacio curricular Trabajo y Ciudadanía se encuentra en el último año como una instancia de reflexión y preparación para el mundo del trabajo.

Se incorpora en 4° año de todas las orientaciones un nuevo espacio curricular: Salud y Adolescencia, propiciando que se generen prácticas saludables y responsables en relación con la salud

de los jóvenes estudiantes.

Esta nueva oferta educativa tiende a favorecer la calidad de la enseñanza y los aprendizajes como así también una mayor presencia del estudiante en la Institución, promoviendo la inclusión y el sentido de pertenencia.

Evaluación y Acreditación

El Régimen Académico de la provincia, Resolución N° 1224/5 (MEd) de fecha 13 de diciembre de 2011, reglamenta el Marco normativo para el ingreso, permanencia, movilidad, egreso y los procesos de evaluación, calificación, acreditación y promoción de los estudiantes, para todas las instituciones educativas de nivel de Educación Secundaria y Modalidades de Gestión pública estatal y privada.

El mismo promueve la producción de un saber pedagógico que permita delinear alternativas de evaluación que den cuenta de los aprendizajes alcanzados, pero al mismo tiempo de las condiciones y calidad de la enseñanza, y sus propios efectos. Alcanzar la exigencia en los procesos de enseñanza desde una política educativa inclusiva, significa poner el centro en el cuidado de los jóvenes y ofrecer lo mejor que la escuela puede dar, crear condiciones para que los estudiantes expresen sus producciones, esperar lo mejor que ellos tienen, encauzar y trabajar sobre aquello que aún no han logrado consolidar como aprendizajes.

La evaluación debe dar cuenta de los procesos de apropiación de saberes de los estudiantes y logros alcanzados hasta un cierto momento del tiempo, y también de las condiciones en que se produjo el proceso mismo de enseñanza, sus errores y aciertos, la necesidad de rectificar o ratificar ciertos rumbos, y sus efectos.

Para ello, urge reflexionar sobre los dispositivos de evaluación generalizados, orientando estos procesos hacia la producción académica por parte de los estudiantes. Se busca establecer pautas de trabajo con los estudiantes sobre niveles crecientes de responsabilidad en el propio aprendizaje, sobre la base de un compromiso compartido de enriquecimiento permanente y revisión crítica de los procesos de enseñanza.

La Resolución N° 1224/5 (MEd) que regula el Régimen Académico para la Educación Secundaria, afirma que: “...la acreditación y la promoción son decisiones pedagógicas fundamentales que impactan en las trayectorias escolares y demandan del docente una ética de la responsabilidad sobre el enseñar y evaluar en una escuela secundaria obligatoria”. En el marco de esta normativa, cada escuela deberá organizar instancias de trabajo con el objeto de:

- Realizar el análisis crítico de las prácticas pedagógicas habituales a fin de producir estrategias que propicien aprendizajes significativos, situando a la evaluación como parte de este proceso y no solo como instrumento de calificación.

- Considerar en forma prioritaria que, en este contexto, la calificación trimestral /cuatrimestral es la resultante de un proceso de aprendizaje, conformada con “al menos tres calificaciones y una instancia de evaluación integradora, la que constituye una calificación más del trimestre /cuatrimestre, dado su carácter relacional e integrador de saberes” (Resol. N° 1224/5, Anexo II, apartado sexto). Cabe destacar que esto constituye una condición mínima para fundamentar las valoraciones que los docentes deben hacer de cada estudiante.

- Contemplar el desarrollo de propuestas de enseñanza multidisciplinares en cada trimestre, de cursado obligatorio para los estudiantes. Estas propuestas priorizarán temas de enseñanza que requieran el aporte de distintas disciplinas y la calificación obtenida conformará 1 de las 3 calificaciones trimestrales de cada uno de los espacios curriculares involucrados en las propuestas.

- Tener presente que la evaluación, al integrar el proceso pedagógico, requiere de la necesaria coherencia con la propuesta de enseñanza.

- Considerando la función reguladora de la evaluación, será necesario realizar devoluciones a los estudiantes acerca de los resultados obtenidos durante el proceso de enseñanza en las distintas instancias de evaluación, reconociendo sus avances y orientándolos en los reajustes necesarios para una mejor apropiación de los saberes. Asimismo, se deberán proponer nuevas actividades y ajustes de estrategias que permitan superar las dificultades.

Coordinación de la Comisión Curricular
Prof. María Gabriela Gallardo

Autores
Ciclo Básico: Prof. Fabiana Ale, Prof. Silvia Camuña, Prof. Sergio Lizárraga
Ciclo Orientado: Prof. Fabiana Ale, Prof. Silvia Camuña

Proceso de Consulta y Recepción de Aportes
Equipos ministeriales de la Dirección de Asistencia Técnico Pedagógica
Especialistas: Prof. Beatriz Masine, Prof. Marina Cortés, Dra. Constanza Padilla,
Prof. Elba Rosa Amado, Prof. Sonia Saracho. Docentes de Lengua de Escuelas
Secundarias de la jurisdicción

Equipo de revisión, estilo y edición
Marcela Ocampo (coord.), Fabiana Ale, Silvia Camuña, Julieta Teitelbaum

Dirección de
EDUCACIÓN SECUNDARIA

Ministerio de
EDUCACIÓN



DISEÑO CURRICULAR

LENGUA Y LITERATURA

CICLO BÁSICO Y CICLO ORIENTADO

CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL

LENGUA Y LITERATURA

CICLO BÁSICO

1. FUNDAMENTACIÓN

La ley de Educación 26206 (2006), afirma en sus incisos la necesidad de “garantizar una educación integral que desarrolle todas las dimensiones de la persona y habilite tanto para el desempeño social y laboral, como para el acceso a estudios superiores”, “garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad”, “garantizar a todos/as el acceso y las condiciones para la permanencia y el egreso de los diferentes niveles del sistema educativo, asegurando la gratuidad de los servicios de gestión estatal, en todos los niveles y modalidades” y “fortalecer la centralidad de la lectura y la escritura, como condiciones básicas para la educación a lo largo de toda la vida, la construcción de una ciudadanía responsable y la libre circulación del conocimiento”(cap.II)

Necesidades profundas, que al hablar de áreas específicas, llaman a la reflexión acerca de cómo lograr estos objetivos desde la disciplina. Se considera que la enseñanza de la lengua, para habilitar para el desempeño social y laboral, el ingreso a estudios superiores, para ser motor para la inclusión educativa, garantizar la permanencia y egreso de los diferentes niveles del sistema educativo, fortalecer su enseñanza como condición básica para la educación a lo largo de toda una vida, debe reconceptualizarse como objeto de enseñanza. La ley de Educación (2006) enuncia entre sus propósitos “formar sujetos responsables, que sean capaces de utilizar el conocimiento como herramienta para comprender y transformar constructivamente su entorno social, económico, ambiental y cultural, y de situarse como participantes activos/as en un mundo en permanente cambio”(Cap IV, art. 30, inciso b), ¿Cómo lograr esto si sólo se enseña a los estudiantes prácticas centradas en la descripción de aspectos formales y estructurales de la lengua difícilmente significativas para ellos y desvinculadas de los contextos reales donde esos aspectos efectivamente se usan?

A continuación una afirmación de Nemirovsky (1999) válida para comprender en qué consiste esta “reconceptualización del objeto de enseñanza”:

Lo que hay dentro de la escuela generalmente no está afuera y viceversa. ¡Vaya paradoja!, para vivir en el medio social es necesario entonces utilizar previamente (¿durante ocho, diez, catorce años!) objetos ajenos a dicho medio. Parecería que para aprender a vivir es necesario encarar situaciones ajenas a la vida misma. La mayor contribución de esa concepción es que separa a la escuela de la vida, lo que da lugar a una escuela artificial y

municativos, comunicar saberes, crear un mundo propio.

Dib, Ricardo y Rosas (2007) afirman:

Todas estas cuestiones se manifiestan de una u otra manera en la estructura de la lengua, ya que en cada lengua 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. Sin dudas, lo más rico de la lengua se encuentra en su vínculo con el lenguaje (p.355)

Confeccionar y llevar adelante propuestas áulicas enmarcadas en las prácticas del lenguaje supone abordarlo de una manera integral, es decir, sin fragmentar el uso en unidades menores -ya sea textuales, oracionales, léxicas-, sino preservando a este como objeto. Esto supone, por un lado, revisar aquellas prácticas de enseñanza centradas fundamentalmente en la descripción de aspectos formales y estructurales de la lengua, difícilmente significativas para los alumnos/as y desvinculadas de los contextos reales donde esos aspectos efectivamente se usan.

1.2. La transposición didáctica y el uso del tiempo didáctico.

La reconceptualización de la lengua, supone también una reorganización didáctica. Como enseñar **prácticas del lenguaje** es enseñar el dominio práctico del lenguaje en el marco de situaciones sociales reales, se debe evolucionar de actividades atomizadas, fragmentadas y lineales a otras modalidades organizativas que permitan el abordaje del objeto de aprendizaje de una manera integral, es decir, sin fragmentar su uso en unidades menores.

Estos procesos implican un cambio de perspectiva acerca del uso del tiempo didáctico en la enseñanza tradicional del área (pp.13-14) como se enuncia en los NAP del 3º Ciclo EGB, Nivel Medio del Ministerio de Educación de la Nación (2006). De acuerdo a criterios institucionales, se suele creer que la abundancia de “temas” en las clases, y la linealidad en su tratamiento, supone un avance en el aprendizaje de los alumnos, pero esta dinámica es sinónimo de fragmentación de contenidos y provoca su descontextualización. Este aspecto también tiene que ver con la horizontalidad en el tratamiento de los ejes de contenidos, que no deben considerarse en forma aislada sino en forma combinada.

Si se considera que el sujeto aprende por aproximaciones sucesivas a objetos de conocimiento complejos, no de modo sumativo, y porque se está enseñando el uso del lenguaje no categorías abstractas y homogéneas (el sistema de la lengua), se debería variar también el punto de vista desde el que se enseña.

Convertir las prácticas sociales de lectura, escritura e intercambio oral en contenidos curriculares, requiere de un proceso organizativo de ese discurso social, proceso de recorte, ampliación o condensación, en función de su enseñanza. Lerner (2001) nos dice que la función (explícita) de la institución escolar es comunicar saberes y quehaceres culturales a las nuevas

generaciones, la lectura y la escritura existen en ella para ser enseñadas y aprendidas, pero en la escuela no resultan “naturales” los propósitos que perseguimos habitualmente fuera de ella lectores y escritores. Al estar en primer plano los propósitos didácticos, que son mediatos desde el punto de vista de los alumnos porque están vinculados a los conocimientos que ellos necesitan aprender para utilizar en su vida futura, los propósitos comunicativos suelen ser relegados. Esta divergencia corre el riesgo de conducir a una situación paradójica: si la escuela enseña a leer y a escribir con el único propósito de que los alumnos aprendan a hacerlo, ellos no aprenderán a leer y escribir para cumplir otras finalidades que la lectura y la escritura cumplen en la vida social.

Esta propuesta curricular no presenta por separado lengua oral, lengua escrita, lectura y escritura, ya que esta organización condicionaría la concepción integral del lenguaje. Se planteará una superación de la horizontalidad en la organización de los contenidos, con una agrupación en ejes de contenidos de acuerdo al contexto de uso del lenguaje, ya que en las prácticas del hablante, del oyente, del lector y del escritor, todas estas dimensiones se encuentran en mayor o menor medida siempre relacionadas y dependen unas de otras.

Ejes de contenidos propuestos:

Prácticas del lenguaje en el eje Literatura

Prácticas del lenguaje en el eje Estudio

Prácticas del lenguaje en el eje Ámbito social

Con esta propuesta curricular se busca un diálogo entre las prácticas sociales y las prácticas escolares, y la construcción de una didáctica integral de las prácticas del lenguaje en la escuela.

El saber acerca del uso de la lengua se irá construyendo en una reflexión constante sobre aquello que se dice, lee, escribe, escucha. La propuesta didáctica se organizará en modalidades organizativas que permitan la participación activa de los estudiantes en **diversidad** de situaciones comunicativas reales en forma sostenida (**continuidad pedagógica**), para que estas prácticas se constituyan en objeto de reflexión y les permitan la sistematización de conocimientos, siempre en un ambiente de **trabajo colaborativo**. La **alternancia metodológica**, -sobre la que se ampliará más adelante-permitirá la diversidad de propuestas de enseñanza en cuanto al uso del tiempo didáctico (trabajo en proyectos, secuencias didácticas, actividades permanentes, sistemáticas y ocasionales), así como en **la modalidad de organización** (mayor o menor intervención del docente, trabajos individuales, en pequeños grupos y de grupo áulico total) y otras modalidades entre las que se encuentran las propuestas del Anexo *Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la Educación Secundaria Obligatoria* en la Res. CFE.93/09:

Propuesta de enseñanza disciplinarias.

Propuestas de enseñanza multidisciplinarias (Seminarios temáticos intensivos/Jornadas de profundización temática).

Propuestas de enseñanza complementarias.

Propuestas de apoyo institucional a las trayectorias escolares.

2. FINALIDADES FORMATIVAS

- Desarrollar de modo conjunto el conocimiento lingüístico o textual, y el conocimiento socio-cultural y pragmático que permiten la comunicación con los otros, en forma oral o escrita, atendiendo al propósito comunicativo, el contexto y las características de los interlocutores.
- Desarrollar estrategias cognitivas y metacognitivas de lectura para abordar con diferentes propósitos, distintos tipos de textos de circulación social y académica, en diversos soportes (gráfico, digital, audiovisual).
- Propiciar la escritura de textos diversos atendiendo al proceso de producción como un proceso recursivo que implica la planificación, textualización en borradores, revisión y edición de los textos, teniendo en cuenta el propósito comunicativo, las características pragmáticas, textuales, gramaticales, así como su comunicabilidad y legibilidad.
- Implicar a los estudiantes en la observación crítica de hechos lingüísticos y discursivos, a partir de las prácticas de lectura, escritura y oralidad, para llegar a la reflexión y sistematización de las estructuras lingüísticas y de sus componentes y orientar este conocimiento hacia la optimización de las prácticas del lenguaje.
- Valorar la diversidad lingüística como una de las expresiones de la riqueza cultural de la región y del país para evitar los estereotipos lingüísticos que suponen juicios de valor y prejuicios clasistas, racistas o sexistas.
- Comprender y utilizar de manera crítica los lenguajes de las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación para obtener, interpretar, valorar y producir informaciones y opiniones diferentes, haciendo hincapié en la perspectiva de estos medios en relación con representaciones, identidades, valores y estereotipos que circulan en la cultura.
- Promocionar la lectura como fuente de placer y de construcción de la subjetividad, para que los alumnos sean partícipes activos de una comunidad de lectores de literatura, y desarrollen una postura estética frente a la obra literaria en tanto permite pensar en otros modos de comprender la realidad, a sí mismos e imaginar mundos posibles.

- Desarrollar la competencia literaria a partir de la lectura de textos de la tradición oral y de autores regionales, nacionales y universales a fin de formarse de modo progresivo, como lectores críticos y autónomos que regulen y generen, paulatinamente, un itinerario personal de lectura de textos literarios.

- Enriquecer la interpretación de los textos a partir de las herramientas conceptuales básicas de teoría y crítica literarias y de la comprensión de las relaciones entre literatura y otras artes.

- Producir textos orales y escritos, en los que se ponga en juego la creatividad, el carácter lúdico de la lengua para incorporar recursos propios del discurso literario y desnaturalizar el vínculo con el lenguaje.

3. CONTENIDOS

Como se enunció anteriormente, los contenidos se agrupan en ejes de acuerdo al ámbito o contexto de uso del lenguaje:

Prácticas del lenguaje en el eje Literatura

Prácticas del lenguaje en el eje Estudio

Prácticas del lenguaje en el eje Ámbito social

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 con los otros, o que puedan suponer un tratamiento desde la perspectiva de alguno de ellos. Por ejemplo, la escritura de recomendaciones lectoras sobre textos literarios supone un cruce entre el ámbito de la literatura y el del estudio; y si esa recomendación se publicara en un diario o revista, además estaría vinculando la práctica discursiva con lo que aquí se ha llamado Prácticas del lenguaje en el eje Ámbito social. En “**Orientaciones metodológicas**” se ampliará con ejemplos acerca de cómo es posible “combinar” contenidos de los tres ejes en torno a un mismo núcleo temático.

Se desarrollan a continuación el enfoque y las características de las prácticas del lenguaje –oralidad, lectura, escritura y reflexión sobre el lenguaje- en los distintos ámbitos o ejes de contenidos.

3.1 Prácticas de ORALIDAD en los diferentes ejes de contenidos

Enfoque general

Según Monserrat Vilá y Santasusana (2001) las personas que escuchan de un modo receptivo y hablan de acuerdo a los contextos de uso, han adquirido cualidades necesarias para establecer buenas relaciones personales, profesionales y sociales. En cambio,

Los alumnos con dificultades expresivas se encontrarán limitados en su desarrollo aca-

bajo de campo, un relato) y se enmarcan, por tanto, dentro de situaciones reales o verosímiles de uso de la lengua oral.

Párrafo aparte merece la relación entre oralidad y TIC. Uno de los argumentos más manejados para apoyar el uso de las nuevas tecnologías de la comunicación consiste en que hace más accesible la información a gran parte de la población mundial (De Pablos, 2000). Por ejemplo será significativa para los alumnos la participación en una videoconferencia, que, como lo afirma Bravo Ramos (2010), implica mantener una reunión entre colectivos dispersos a los que se les ofrece la misma información, sincrónicamente y en tiempo real, permite el uso de distintos recursos, como videos, fotos, gráficos, y establece una nueva relación entre emisor- destinatario, dada su simultaneidad. El cine debate es otra opción recomendable, ya que instaaura en las aulas espacios de discusión, comentarios, socialización de las impresiones personales, etc.

En la práctica en las aulas, el ensayo del discurso constituye el elemento clave de aprendizaje. Tradicionalmente, la enseñanza de la lengua oral se orientó a proponer una actividad oral (una exposición, por ejemplo) que los alumnos preparaban por su cuenta y, posteriormente, exponían. Pero debe enseñarse cómo se construye un discurso, facilitar ayudas que garanticen el éxito comunicativo, enseñar la planificación de una secuencia didáctica, sugerir ensayos previos a la producción oral pública.

A continuación se detallan algunos componentes específicos de la competencia oral a tener en cuenta en la incorporación de contenidos lingüísticos según Vilá y Santasusana (2011)

a) Componente lingüístico-discursivo.

El dominio de la voz: la prosodia (articulación, pronunciación, entonación, proyección de la voz, ritmo, pausas)

La agilidad en la selección del vocabulario y en el uso de las estructuras morfosintácticas (inicio o cierre de las frases, orden sintáctico, concordancias) que la inmediatez de la oralidad exige.

Un control de la coherencia y cohesión del discurso superior al del discurso escrito, a causa de la inmediatez de lo oral y la no recursividad: cuando se habla, no se puede borrar lo dicho ni parar de hablar para organizar el párrafo siguiente. De ahí, la aparición de muletillas y de dispersiones, fragmentaciones, falsos cierres, falta de conectores metatextuales y lógico-argumentativos, determinada por el hecho de tener que controlar simultáneamente múltiples factores, en contraposición con el control secuenciado de la escritura.

El dominio de géneros discursivos orales formales prototípicos: conocimiento y uso de las estructuras discursivas características de los géneros orales (el debate, la conferencia, la mesa redonda, la explicación en clase, la entrevista oral)

b) El componente contextual

El uso de un registro lingüístico con el grado de formalidad adecuado al contexto comunicativo.

El control que ejerce el orador sobre el tiempo de escucha que se somete al interlocutor (diversos estudios sitúan el tiempo de escucha focalizada en un máximo de 15 o 20 minutos). Hay que educar en la continencia verbal, porque la escucha activa es una de las competencias comunicativas decisivas para lograr aprendizajes significativos, formación democrática y construcción de ciudadanía.

c) El componente estratégico-retórico

Comprende las estrategias que utiliza quien habla para incrementar su eficacia comunicativa. La integración de recursos retóricos en el discurso como, por ejemplo, analogías, breves secuencias narrativas, formas de anticipación y de síntesis, armonía en el uso de los elementos no verbales (gesticulación, mirada, movimiento...) (pp.1-12).

Hablar en la escuela es un quehacer que atraviesa el trabajo en todas las áreas. Quien habla, además de utilizar estrategias, cuenta con quehaceres definidos que se ponen en acción en el marco de contextos comunicativos públicos y formales:

Exponer / escuchar activamente una exposición.

Discutir.

Entrevistar.

Narrar / escuchar historias.

Comentar / solicitar y evaluar comentarios.

3.1.3. Prácticas de oralidad – eje Ámbito social

Al llegar a la escuela secundaria, los alumnos ya cuentan con experiencias de habla espontáneas, pero sus prácticas en situaciones formales de comunicación que requieren del despliegue de habilidades más complejas, han sido por lo general escasas.

El aula se constituye entonces, en un contexto oportuno para priorizar el desarrollo de capacidades verbales en discursos planificados, situados en contextos formales, reales o verosímiles. La escuela, deberá abordar de manera sistemática y reflexiva el aprendizaje de los usos lingüísticos menos presentes en la cotidianidad del alumno, más afines a la lengua escolarizada, e imprescindibles para el desempeño óptimo en un mundo laboral cada vez más complejo, tec-

3.3.1. Prácticas de escritura- eje LITERATURA

En los NAP del 3º Ciclo EGB, Nivel Medio del Ministerio de Educación de la Nación (2006) se señala que a la escucha atenta y frecuente de textos literarios de la tradición oral, de autores regionales, nacionales y universales, e incorporación paulatina de procedimientos del discurso literario y de reglas de los distintos géneros para ampliar su interpretación, disfrutar, confrontar con otros su opinión, recomendar, definir sus preferencias, iniciar un itinerario personal de lectura, con la orientación del docente y otros mediadores, deben sumarse las actividades de producción sostenida de textos de invención para posibilitar experiencias de pensamiento, de interpretación y de escritura.

Escribir textos literarios a partir de consignas de invención, además de posibilitar el encuentro de los alumnos con su propio lenguaje, en el marco de situaciones de talleres de escritura, permite el juego con el lenguaje y a la vez el ahondamiento en el conocimiento de los textos modélicos con los cuales se trabajó en las instancias del taller y de las clases de lengua.

Algunas propuestas posibles que abordan la temática de la escritura creativa, y que fueron incluidas en el desarrollo de los núcleos temáticos seleccionados se detallan en el apartado **Orientaciones metodológicas**.

3.3.2. Prácticas de escritura- eje ESTUDIO

En este eje, como se dijo en la justificación, los alumnos deben abordar los contenidos en función del uso del lenguaje para aprender a estudiar, construir conocimiento, y poder comunicarlo. Las prácticas de escritura en este ámbito, abarcarán la producción, con creciente autonomía, de por ejemplo:

- Escrituras para guardar información: toma de notas mientras se lee, elaboración de fichas, y distintos tipos de cuadros; escritura de cuadernos de bitácora.
- Subrayado de información relevante de acuerdo a los criterios de búsqueda pautados por el docente.
- Elaboración de resúmenes junto al docente y los compañeros.
- Elaboración de informes junto a sus compañeros y de modo individual, señalando las fuentes utilizadas.

3.3.3. Prácticas de escritura- eje ÁMBITO SOCIAL

En este ámbito, es necesario propiciar la inserción y participación de los alumnos en el ámbito social y comunitario, pautando y promoviendo el acceso progresivo a la complejidad y pluralidad del discurso social. Los contenidos del eje Ámbito social se pueden agrupar 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 de escritura están orientadas a que los alumnos también se apropien 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, reforzando así su 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. 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 comunicativas formales. Los alumnos deberán conocer también otras organizaciones sociales, clubes, empresas privadas, o distintos organismos estatales con los que deberán interactuar de acuerdo a los proyectos institucionales propuestos como parte de la escolaridad.

Las prácticas de escritura en este ámbito, abarcarán entonces la producción, con creciente autonomía, de por ejemplo:

- Argumentaciones por escrito en situaciones de dictado al docente y de escritura por sí mismos, acerca de valoraciones críticas sobre diferentes temas sugeridos en los núcleos temáticos (variedades lingüísticas presentes en la comunidad, por ejemplo)
- Escritura de cartas formales a superiores para, por ejemplo, solicitar autorización para salidas de estudio u organización de eventos, teniendo en cuenta textos modélicos y adecuando la escritura al propósito, al tipo de texto y al destinatario.
- Redacción de invitaciones para la comunidad escolar y barrial para diferentes eventos, explorando previamente modelos de invitaciones, adecuando la escritura al propósito, al tipo de texto y al destinatario.
- Llenado de formularios, completamiento de fichas para diferentes trámites, entre otras prácticas de este ámbito social.

3.4. La reflexión sobre el lenguaje en los diferentes ejes de contenidos

Enfoque general

Durante mucho tiempo no se puso en duda que la función del docente del área era enseñar

variantes:

Escribir un texto en el que todas las palabras empiecen con la misma letra.

Escribir un texto en el que las palabras sigan el orden del abecedario.

Escribir un texto en el que cada palabra tenga una letra más (o una menos) que la anterior, o escribir un texto sin “a” o sin “o”, etc.

La transformación homofónica, se trata de la traducción imaginaria de un texto en otro idioma guiándose por el sonido de las palabras. Es la menos restrictiva de las consignas oulipianas.

Transformación definicional: El procedimiento se asemeja al de la consigna anterior por cuanto se trata de reemplazar palabras de un texto fuente recurriendo al diccionario; pero en este caso, afecta la totalidad de las palabras del texto (que será, necesariamente, breve) que son sustituidas por sus respectivas definiciones. Al igual que en la consigna anterior, la sustitución puede continuar casi hasta el infinito y cada reemplazo implica una expansión del texto fuente que lo conduce progresivamente hacia el caos (léase: el absurdo).

Permutación léxica: Sustantivos y verbos intercambian sus terminaciones en un texto, o bien lo hacen los sustantivos entre sí. Esta consigna suele proponerse a partir de poemas, donde el procedimiento se aplica verso por verso.

Metáforas muertas: La consigna pide revivir metáforas incorporadas al léxico y, a fuerza de uso, han perdido su sentido metafórico. Es lo que ocurre con “la boca del río”, “los brazos del sillón”, “las patas de la mesa”, “el ojo de la cerradura”, “la boca del subterráneo”, “la cabeza del alfiler”, entre otras.

En las **Propuestas de enseñanza multidisciplinarias** se priorizan temas de enseñanza que requieren del aporte de distintas disciplinas o áreas curriculares. Podrán adoptar la forma de *Seminarios temáticos Intensivos* o *Jornadas de profundización temática*. Los **seminarios temáticos intensivos** proponen el desarrollo de campos de producción de saberes que históricamente se plantearon como *contenidos transversales del currículum*, tales como: Educación Ambiental, Educación para la Salud, Educación en los Derechos Humanos y otros que cada jurisdicción determine. En las **Jornadas de profundización temática** (entre tres y cinco por año) docentes y estudiantes abordan desde diferentes disciplinas involucradas, un aporte particular en torno a una pregunta, un problema o un dilema de actualidad o histórico. Se proponen el contacto con fuentes documentales diversas, la participación de personas de la comunidad extraescolar, la lectura de imágenes u obras de arte y la producción de diferentes productos orales, escritos o multimediales. Los estudiantes, en grupos heterogéneos a criterio de los docentes, participarán en las diferentes instancias en circuitos durante el desarrollo de las jornadas.

Por ejemplo en el núcleo temático IV, en los tres años del Ciclo Básico, se sugiere la **Propuesta de enseñanza multidisciplinar** ADOLESCENCIA: IDENTIDAD Y VÍNCULOS, donde intervienen los espacios curriculares: Lengua y Literatura, Historia, Formación de Ciudadanía y Educación Artística.

Las **Propuestas de apoyo institucional a las trayectorias escolares** acompañan y complementan las propuestas de enseñanza regulares generando nuevas oportunidades de enseñar y aprender a los alumnos que lo requieren al considerar sus necesidades, tiempos y ritmos de aprendizaje. En estas instancias, se propicia la solidaridad entre los alumnos. Las prácticas del lenguaje concurren integralmente y pueden encontrar un espacio interesante para ensayar propuestas innovadoras como talleres de periodismo, de radio o de espectadores críticos, proyectos de realización de comics o historietas o de realización de un blog de la escuela.

De acuerdo a la Res. CFE N° 93/09., las propuestas de apoyo institucional también habilitan espacios alternativos a la clase para enseñar prácticas de estudio (como por ejemplo, sistematizar información para tenerla luego disponible: distinguir lo importante de lo accesorio, comentarios de textos, resúmenes, apuntes, cuadros sinópticos, redes conceptuales, fichas u otras formas que sean de utilidad al alumno), responsabilidad que involucra al docente de Lengua y Literatura, como también a tutores, equipos de conducción u otros miembros institucionales.

5. NÚCLEOS TEMÁTICOS

Luego de haber definido y acordado los **ejes de contenidos** (ámbitos de uso del lenguaje), los **contenidos de prácticas del lenguaje** (prácticas de oralidad, de lectura, de escritura y reflexión sobre el lenguaje), se plantean **cuatro núcleos temáticos** donde podrán observarse las diferentes **modalidades organizativas** propuestas para trasponer didácticamente las prácticas sociales del lenguaje a la escuela.

La selección de los núcleos de contenidos constituye una innovación por:

- La organización de los contenidos en ejes de acuerdo al ámbito de uso del lenguaje.
- Las modalidades organizativas sugeridas para garantizar la enseñanza y el aprendizaje combinado de las prácticas sociales del lenguaje.
- El corpus de textos al que se integra la literatura regional contemporánea.
- La vinculación con las propuestas de ESI, Educación Sexual Integral para la Educación Secundaria, Contenidos y propuestas para el aula, Ministerio de Educación de la Nación.

Los textos presentados para cada núcleo son factibles de ser reemplazados por otros seleccionados por el docente, de igual modo que las sugerencias metodológicas son intercambiables entre un núcleo y otro. Se considera sí una condición necesaria que las modalidades sean respetadas en este orden cuantitativo: un proyecto por año (mínimo); tres o más secuencias didácticas en torno a un texto; y a lo largo de todo el año actividades habituales de reflexión sobre el lenguaje, actividades habituales de promoción de la lectura: lectura mediada o silenciosa, exploraciones de bibliotecas de aula y/o institucionales, préstamos domiciliarios.

El núcleo “Literatura de maduración”, toma su nombre de la clasificación de las tramas maestras o subgéneros del cine de acuerdo a la clasificación de Parquer (2012) y de Mckee (1990), quienes consideran “tramas de madurez” a las historias vinculadas a ritos de iniciación y tránsito, donde el personaje toma conciencia del advenimiento de una nueva era en su vida, trata de aprender aquello que precisa saber para vivir esta nueva era, fracasa y vuelve a intentarlo hasta que se supera.

1° AÑO	2° AÑO	3° AÑO
NÚCLEO TEMÁTICO I		
Literatura tradicional e identidad		
La literatura tradicional del NOA: coplas, rimas, cuentos de nunca acabar.	Los mitos y leyendas del NOA: El familiar, El duende, La salamanca, El patón, La laguna del tesoro, El alma mula, Las almas del río, entre otros.	Los mitos y leyendas de la cultura procolombina. Leyendas aztecas, incas, mayas. Textos precolombinos de valor sagrado como aproximación a la cosmovisión del hombre Precolombino (“Popol Vuh” y “Chilam Balam”)
Modalidad organizativa:	Modalidad organizativa:	Modalidad organizativa:
Proyecto: recopilación de poesía tradicional (producto CD de audio con recitado en voz alta de los alumnos)	Proyecto: edición de “Galería de personajes” en formato gráfico o digital. Modalidades organizativas opcionales: Actividad habitual: lectura de poesía de autores latinoamericanos. Taller de escritura: Escribir desde un personaje.	Proyecto: edición de folleto informativo acerca de las culturas procolombinas en el NOA / o diseño de blog temático. Modalidades organizativas opcionales: Viaje de estudio y Jornada de profundización temática. Actividad habitual: lectura de poesía de pueblos originarios.
NÚCLEO TEMÁTICO II		
Héroes y antihéroes		
Héroes y antihéroes Los mitos y leyendas de la mitología griega: Jasson y los argonautas; Teseo y el Minotauro; otros a elección. El héroe y su trayectoria en la literatura. La picaresca.	Trayectoria del héroe. Sagas. “El espejo africano”, Bodoc; Literatura germánica. “Crónicas de Narnia”; M. Ende, “La historia sin fin”; Jorge Accame, “Suriman ataca”.	El héroe y antihéroe contemporáneo. Novelas de autores argentinos. Nirmajer; “El alma al diablo”. Ernesto Sábato, “El túnel”.
CONTINÚA EN PRÓXIMA PÁGINA>>	CONTINÚA EN PRÓXIMA PÁGINA>>	CONTINÚA EN PRÓXIMA PÁGINA>>

Modalidad organizativa:	Modalidad organizativa:	Modalidad organizativa:
Secuencia didáctica de lectura y escritura con mito a elección del docente. Modalidades organizativas opcionales: Actividad habitual: lectura episódica. Taller de escritura creativa.	Actividad habitual: lectura episódica. Modalidades organizativas opcionales: Taller de escritura creativa: Las cartas de Propp. Modalidades organizativas opcionales: Propuestas multidisciplinares: Jornadas de profundización temática. Visionado de películas o documentales.	Actividad habitual: lectura episódica. de novelas. Modalidades organizativas opcionales: Propuestas multidisciplinares: Jornadas de profundización temática. Visionado de películas o documentales.

NÚCLEO TEMÁTICO III

De sustos y enigmas

Lucía Laragione, “Tratado universal de monstruos”, “Amores que matan”; Saki, Horacio Quiroga, entre otros.	Alan Poe, Chesterton, Maupassant, Pablo de Santis, entre otros.	Julio Cortázar, Marco Denevi, Adolfo Bioy Casares, David Lagmanovich, Ardiles Gray.
--	---	---

Modalidad organizativa:	Modalidad organizativa:	Modalidad organizativa:
Proyecto: edición de Antología / Fanzine de cuentos de miedo. Modalidades organizativas opcionales: Taller de escritura creativa. Elaboración de audiolibros. Proyección de películas de miedo.	Secuencia didáctica de lectura y escritura con cuento seleccionado por el docente. Modalidades organizativas opcionales: Taller de escritura creativa: el relato policial. Taller de armado de fotovelocidad de temática policial.	Secuencia didáctica de lectura y escritura con cuento seleccionado por el docente. Modalidades organizativas opcionales: Taller de escritura creativa: el cuento fantástico. Taller de guion de cine y realización de videos.

NÚCLEO TEMÁTICO IV		
Literatura de maduración		
Silvia Shujer, “Las visitas”. María Teresa Andruetto, “Stefano”.	Bialet, “Jamón de sándwich”.	Paloma Bordons, “La tierra de los papas”.
Modalidad organizativa:	Modalidad organizativa:	Modalidad organizativa:
Actividad habitual: lectura episódica de novelas. Modalidades organizativas opcionales: Propuesta multidisciplinar. Jornada de profundización temática. ADOLESCENCIA, IDENTIDAD Y VÍNCULOS (participan los espacios Prácticas del lenguaje, Lengua extranjera, Construcción de ciudadanía y Educación artística). Actividades sugeridas: cine debate (Proyección de <i>Caidos del mapa</i> , de Nicolás Silbert (2013); <i>Espérame mucho</i> , de Juan José Jusid (1983)	Proyecto: escritura de un nuevo capítulo. Modalidades organizativas opcionales: Propuesta multidisciplinar. Jornada de profundización temática. ADOLESCENCIA, IDENTIDAD Y VÍNCULOS (participan los espacios Prácticas del lenguaje, Lengua extranjera, Construcción de ciudadanía y Educación artística). Actividades sugeridas: cine debate (<i>Cuenta conmigo</i> , de Reiner (1986); <i>Kes</i> , de Ken Loach (1969); <i>Nadar sólo</i> , de Ezequiel Acuña (2003); <i>Baram</i> (Lluvia), de Majid Majidi (2001); <i>El chico de la bicicleta</i> , Jean Pierre Dardenne (2011), entre otras).	Proyecto: edición de catálogo de recomendaciones de novelas leídas. Modalidades organizativas opcionales: Propuesta multidisciplinar. Jornada de profundización temática. ADOLESCENCIA, IDENTIDAD Y VÍNCULOS (participan los espacios Prácticas del lenguaje, Lengua extranjera, Construcción de ciudadanía y Educación artística). Actividades sugeridas: cine debate (<i>Los cuatrocientos golpes</i> , de Francois Truffaut (1959); <i>Crónica de un niño solo</i> , de Leonardo Favio (1965); <i>El padre</i> , de Majid Majidi (1996), entre otras).

5.1. Anexo de sugerencias de obras literarias por núcleos temáticos

Las obras mencionadas en el cuadro de los Núcleos Temáticos como las listadas a continuación, son sugerencias que pueden ser enriquecidas por los docentes y los alumnos al conformar el corpus anual de lecturas obligatorias.

Núcleo temático I: Literatura tradicional e identidad

Narrativa:

Ardiles Gray Julio, *Cuentos amables, nobles y memorables*.

Ardiles Gray, Julio \Briones Carola\Cejas Octavio\ *Reunión de cuentos*

Bravo Figueroa, Gustavo, *27 cuentos del norte argentino*

Cejas, Octavio, *Una noche: el familiar: y otros cuentos*

Cejas, Octavio, *El Tukma mágico*

Carrizo, Juan Alfonso, *Rimas y juegos infantiles*

Colombres, Adolfo. *Seres mitológicos argentinos*.

Colombres Adolfo, *Nuestros seres imaginarios*

Omil, Alba, *Mitos y Leyendas del Agua en el Noroeste Argentino*

Omil, Alba, *Lo demoníaco en los mitos del Noroeste Argentino*

Dávalos Juan Carlos, *Cuentos y relatos del norte argentino*

Ferro, Beatriz. *Historias fantásticas de América y el mundo*.

Suárez, Patricia; Actis, Beatriz (comp.) *Seres fabulosos, rituales e historias secretas. Mitos y leyendas de Latinoamérica*

Birmajer, Marcelo. *Mitos y recuerdos*.

Colección Cuentamérica. Editorial Sudamericana.

Repún, Graciela. *Leyendas argentinas*.

Rivera, Iris. *Relatos mitológicos; Mitos y leyendas de la Argentina*.

Schuff, Nicolás. *Leyendas urbanas*.

Ensayos:

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

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

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

Poesía:

Poesía de pueblos originarios.

Literatura tradicional del NOA

Colección Juan Gelman: Palabras originarias; Gruss, Irene,

Teatro:

Alsina Carlos, *Los pedidos del viejo miseria; Por las hendijas del viento*

Núcleo temático II: Héroes y antihéroes

Mary Pope Osborne, *Mitos Griegos*

Arroyo, Jimena y Pablo Zamboni. *El libro de los héroes*

Graves, Robert. *Los mitos griegos (tomos 1 y 2)*.

Historias de la mitología griega. Dioses, héroes y heroínas.

Homero. *Odisea*

Vaccarini, Franco. *Héroes medievales*

Ende, Michael. *La historia sin fin*

Vaccarini, Franco. *Eneas, el último troyano*.

Verne, Julio. *De la Tierra a la Luna; La vuelta al mundo en ochenta días; Veinte mil leguas, de viaje submarino; Viaje al centro de la Tierra*

Anónimo. *El rey Arturo y los caballeros de la Mesa Redonda.*

Oesterheld, Héctor. *El Eternauta.*

Defoe, Daniel. *Robinson Crusoe*

Stevenson, Robert L. *La isla del tesoro.*

Tolkien, J. R. R. *El señor de los anillos.*

Twain, Mark. *Huckleberry Finn.*

Rowling, J. K. *Harry Potter y la piedra filosofal*

C. S. Lewis. *Crónicas de Narnia*

Teatro

Cortés, Víctor Hugo, *Teatro para niños I: Versiones poco conocidas de clásicos reconocidos*

Núcleo temático III: De sustos y enigmas

Shua, Ana María, *La fábrica del terror,*

Bierce, Ambrose, *Los ojos de la pantera,*

Guillot, Víctor Juan *Terror: cuentos rojos y negros,*

Wilde, Oscar, *El fantasma de Canterville ; El crimen de Lord Arturo Savile,*

Horacio Quiroga, *Cuentos de amor, de locura y de muerte.*

Villoria, Elisa de los Ángeles, *Violeta en el espejo* (PNL- Tucumán con todas las letras)

Sant Tochón, Alicia, *Hombres como pájaros* (PNL- Tucumán con todas las letras)

Lucero, Adriana, *El guardián* (PNL- Tucumán con todas las letras)

Borges, Jorge Luis; Bioy Casares, Adolfo (comp.). Colección “*El séptimo círculo*”; Los mejores cuentos policiales (tomos 1 y 2).

Walsh, Rodolfo. *Cuento para tahúres y otros relatos policiales; Diez cuentos policiales.*

Historias extraordinarias, de Edgar A. Poe

Gilbert Chesterton. *El candor del Padre Brown.*

Marco Denevi, *Falsificaciones.*

Jorge L. Borges. *Ficciones*, El informe de Brodie.

Julio Cortázar, *Historias de cronopios y de famas, Final de juego, Bestiario, Octaedro.*

Lugones, Leopoldo *El espejo negro: y otros cuentos.*

Núcleo temático IV: Literatura de maduración

Narrativa:

Autores varios del NOA, *Antología del amor, la muerte, el diablo y otras historias*

Juan José Hernández, *El inocente.*

Saint- Exúpery, Antoine, *El principito*

Silvia Shujer, *Las visitas.*

Vasconcelos, *Vamos a calentar el sol.*

María Teresa Andruetto, *Stefano.*

Paloma Bordons, *La tierra de las papas.*

Bialet, *El jamón del sándwich, Si tu signo no es cáncer.*

Liliana Hecker, *Cuentos completos.*

Furiasse, Mariana, *Rafaela.*

De Amicis, Edmundo, *Corazón*.

Bach, Richard, *Juan Salvador Gaviota*.

Boyne, John, *El niño con el pijama a rayas*.

Frank, Anna, *El diario de Anna Frank*.

Carrol, Lewis, *Alicia en el país de las maravillas*

Dahl, Roal, *Matilda*

De Boeck, María Gabriela, *Argumento para un tango llorón o agenda de amor de un día* (PNL-Tucumán con todas las letras)

Teatro:

Shakespeare, W, *Romeo y Julieta, Sueño de una noche de verano*.

Rostand Edmond, *Cirano de Bergerac*

Casona, Alejandro, *La dama del alba, La tercera palabra, La barca sin pescador, Los árboles mueren de pie*.

García Lorca, Federico, *La zapatera prodigiosa, Doña Rosita la soltera*.

Sánchez, Florencio, *M'hijo el doctor*.

Gorostiza, Carlos, *El puente*.

Gambaro, Griselda, *Decir sí*.

Poesía:

Autores: Pablo Neruda, Rubén Darío, Federico García Lorca, entre otros.

Colección Juan Gelman: Adúriz, Javier (comp.) *El soneto*; Alberti, Rafael, *Antología poética*; Bellessi, Diana, *La rebelión del instante*; Benedetti, Mario *El olvido está lleno de memoria*; Bernárdez, Francisco Luis, *La ciudad sin Laura/ El buque*; Bignozzi, Juana, *Si alguien tiene que ser después*; Brecht, Bertolt, *La cruzada de los niños*; Carrera, Arturo (comp.) *Haikus de las cuatro estaciones*; Dávalos, Jaime, *El nombrador*; Duthie, Torquil (comp.), *Poesía clásica japonesa*; Fernández, Macedonio, *Poemas*; Fernández Moreno, César, *Argentino hasta la muerte*; § Gentile, Ángela (comp.), *La mitad de la verdad*; Guillén, Nicolás, *Selección poética*; Huidobro, Vicente,

Poemas ilustrados; Marechal, Leopoldo *Largo día de cólera*; Martí, José, *Poesía completa*; Mujica, Hugo, *Y siempre después el viento*;

Nalé Roxlo, Conrado, *El grillo y otros poemas*; Ocampo, Silvina, *Poesía Completa I y II*; Ortiz, Juan Laurentino, *Antología*; Pessoa, Fernando, *Lo mejor del mundo son los niños*; Ruta, Carlos, *Llueve y distancia*; Silva, Alberto (comp.), *El libro del haiku*; Spinetta, Luis Alberto, *Guitarra Negra*; Storni, Alfonsina, *Ésta es mi Storni*; Trejo Mario, *En lo más implacable de la noche*;; Vilarriño, Idea, *Los pájaros perdidos*; Yupanqui, Atahualpa, *La capataza*;

5.2. Núcleo temático I desarrollado

Se desarrollará a continuación uno de los núcleos temáticos propuestos, donde podrán verse los **Ejes de contenidos, los contenidos de prácticas del lenguaje** en función de un tema (Literatura tradicional e identidad) y **las modalidades organizativas y textos sugeridos** para el núcleo. Es un modelo que cada docente podrá modificar en su modalidad organizativa (desarrollar en vez de un proyecto, una secuencia didáctica, o una propuesta multidisciplinaria o un taller) o en los textos sugeridos (en vez de leyendas del NOA, propondrá leyendas urbanas, por ejemplo, u autores de su preferencia en vez de los listados para el núcleo temático) , pero es fundamental que en la planificación anual y en la práctica diaria, los contenidos se enuncien, se enseñen y se aprendan como PRÁCTICAS DEL LENGUAJE.

EJES	1º AÑO - Núcleo temático I- La literatura tradicional del NOA: Modalidad organizativa: Proyecto			
	PRÁCTICAS DE ORALIDAD	PRÁCTICAS DE LECTURA	PRÁCTICAS DE ESCRITURA	REFLEXIÓN SOBRE EL LENGUAJE
LITERATURA	Comportamiento de auditorio. Escucha atenta, respeto por los turnos de habla del otro, diálogo dirigido, conversación sostenida con el docente y sus pares. Participación en situaciones de intercambio en contexto de actividades lúdicas (completar, cambiar, repetir, un verso o frase, cambio de voces) con la mediación del docente. Utilización de recursos para-verbales en el recitado de literatura tradicional (entonación, tonos de voz, volumen) y de recursos no verbales (gestos, postura corporal) de manera adecuada, según el tipo de texto (coplas, rimas, cuentos de nunca acabar).	Lectura por placer de textos literarios de la tradición oral del NOA de modo mediado, o lectura por sí mismos: coplas, rimas, adivinanzas, cuentos de nunca acabar para conocer y disfrutar. Apreciación de los recursos del lenguaje poético y sus efectos en la creación de sentidos. Lectura compartida de recopilaciones realizadas en la comunidad escolar y barrial.	Escritura para guardar información: Copia con sentido de coplas otros textos de la literatura tradicional, recopiladas de la comunidad. Reelaboración de poesías tradicionales a partir de distintos procedimientos: Juegos sonoros, asociaciones insólitas, connotación. Escritura de textos poéticos a partir de consignas que propicien la invención y la experimentación, alternando situaciones de escritura individuales y grupales. Escritura en borradores, reflexionando acerca de las características distintivas de los textos modélicos seleccionados (rima, versificación, estructura en general) con ayuda del docente.	Lectura por placer de textos literarios de la tradición oral del NOA de modo mediado, o lectura por sí mismos: coplas, rimas, adivinanzas, cuentos de nunca acabar para conocer y disfrutar. Apreciación de los recursos del lenguaje poético y sus efectos en la creación de sentidos Lectura compartida de recopilaciones realizadas en la comunidad escolar y barrial
ESTUDIO	Exposición sobre temas leídos para interlocutores conocidos. Visionado de videos sobre literatura tradicional. Participación en espacios de intercambio moderados por el docente. Narración de experiencias, sucesos conocidos o historias de circulación oral. Recopilación de textos literarios de tradición oral del NOA para distintos destinatarios (adivinanzas para niños, coplas para adultos, etc) con uso de TIC (mp3, grabadores, filmadoras, celulares, neet-book). Reconocimiento de la diversidad lingüística presente en la región. Modismos.	Lectura de la biografía de Juan Alfonso Carrizo con consignas de búsqueda de información indicadas por el docente. Exploración de textos informativos propuestos por el docente (capítulos de libros, enciclopedias, textos en soporte electrónico, suplementos de diarios o revistas) en forma individual o compartida con el docente y el grupo de alumnos acerca de la literatura tradicional del NOA. Reconocimiento de la función que cumplen en los textos de información, las definiciones, citas, comparaciones, ejemplos, reformulaciones.	Escritura para guardar información de modo grupal: toma de notas mientras se lee. Subrayado de información relevante de acuerdo a los criterios de búsqueda pautados por el docente. Elaboración de resúmenes junto al docente y los compañeros. Confección de fichas de datos pautados por el docente.	Revisión de borradores de las diferentes escrituras reflexionando sobre la organización global de los textos producidos: párrafo, sangría, separación de palabras al final de la oración. Utilización con ayuda del docente, de procedimientos de cohesión al escribir resúmenes: sinonimia, sustitución, elipsis. Reflexión acerca del uso de diferentes tipografías y espaciado en títulos, epígrafes, entremecillado para citas.
ÁMBITO SOCIAL	Reconocimiento del interés que reviste el tema de la diversidad lingüística y su importancia en la elaboración de su opinión como lectores	Lectura en forma individual o compartida de noticias y textos de opinión acerca de la diversidad lingüística para obtener información y construir opinión, sobre la diversidad lingüística presente en la región.	Argumentación por escrito en situaciones de dictado al docente acerca de la valoración de las variedades lingüísticas presentes en la comunidad	Revisión de los borradores de las escrituras colectivas reflexionando sobre la organización global de los textos producidos. Utilización y reflexión en las escrituras colectivas de textos de opinión, de procedimientos de cohesión léxica y gramatical y estrategias argumentativas.

Solé, I. (2001) Evaluar lectura y escritura: algunas características de las prácticas de evaluación innovadoras. *Revista Lectura y Vida*. Nº4, 6-17.

Stanislavsky, K. (2009). *El trabajo del actor sobre sí mismo*. Disponible en <http://elsimagico.wordpress.com/%C2%BFque-es-el-si-magico/>

Trigo Cutiño, J.M (1998) *Desarrollo de la oralidad en la educación secundaria*. Universidad de Sevilla.

Vilá, M & Santasusana (2011) *Seis criterios para enseñar lengua oral en la educación obligatoria*. Universidad de Barcelona.

Villalobos, J. (1995) La alfabetización: un enfoque social. *Revista Lectura y Vida*. Nº 4,

LENGUA Y LITERATURA

CICLO ORIENTADO

