

NÚCLEOS INTERDISCIPLINARIOS DE CONTENIDOS

NIC

ORIENTACIONES PARA LENGUA Y LITERATURA

DOCUMENTO DE DESARROLLO CURRICULAR
PARA LA EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
DIRECCIÓN PROVINCIAL DE DESARROLLO CURRICULAR
Y RELACIONES ACADÉMICAS | JULIO 2017

AUTORIDADES

GOBERNADOR DE LA PROVINCIA DE SANTA FE

Ing. Miguel Lifschitz

MINISTRA DE EDUCACIÓN

Dra. Claudia Balagué

SECRETARIO DE EDUCACIÓN

Dr. Oscar Di Paolo

DIRECTORA PROVINCIAL DE DESARROLLO CURRICULAR Y RELACIONES ACADÉMICAS

Dra. Silvia Morelli

COORDINADORA EQUIPO NIC

Lic. Camila María Carlachiani

MIEMBROS EQUIPO NIC DE DESARROLLO CURRICULAR

Prof. Brenda Albea

Mg. Sandra Bembo

Ps. Betania Berardo

Prof. Mariela Coppari

Prof. Lisandro Duri

Prof. Lucía Ferrero

Mg. Adriana Hereñú

Prof. Melina Podadera

Esp. Marisa Quiroga

Lic. Andrés Nicolás

Dra. M. Silvina Reyes

ÍNDICE

Marco epistemológico disciplinar Lengua y Literatura	4
La oralidad y la escritura como objetos de enseñanza	7
Acerca de la oralidad y sus características.....	8
La especificidad de los intercambios orales: el diálogo.....	9
Las particularidades de lo escrito: leer y escribir en y fuera de la escuela	11
El placer y la literatura	14
El lugar de la gramática.....	16
El lugar de la ortografía.....	17
Consideraciones didácticas	18
Recursos literarios por NIC (sugerencias)	20
Vínculos violentos.....	20
Consumo problemático de sustancias.....	21
La alimentación	21
La energía.....	21
Los desafíos de la democracia	22
Dengue.....	22
Las culturas, modos de habitar el mundo.....	23
El cambio climático.....	24
El Universo	24
Lo tecnológico en la era digital	25
Propuestas de trabajo.....	26
Bibliografía	28

Marco epistemológico disciplinar Lengua y Literatura

La “Lengua y Literatura” constituye un campo complejo ya que se trata de la denominación de una asignatura escolar, que no tiene existencia disciplinar *per se*. Por lo tanto, la reflexión sobre este constructo teórico adquiere sentido en el marco de la cultura propia del universo escolar.

Desde hace varios años nos encontramos con Lengua y Literatura - conjunción fuertemente marcada por la influencia del enfoque comunicativo en la enseñanza- y más recientemente Prácticas del Lenguaje, según las distintas jurisdicciones provinciales. Esta última designación surge a partir del desarrollo de los estudios socioculturales e históricos así como la reconceptualización de la especificidad del lenguaje a partir de la Lingüística del texto, el Análisis del discurso y los estudios socio y psicolingüísticos. Este último enfoque es particularmente considerado en esta propuesta para los NIC que se desarrollará más adelante.

La definición de los contenidos siempre fue motivo de grandes polémicas. En los comienzos de la organización nacional, cuando se dirimía un proyecto de país a través de la educación y Argentina se abrió a la inmigración, particularmente europea, la pregunta de la clase dirigente era “¿qué es educar argentinamente?”. La escuela tenía como función formar como argentinos a quienes no lo eran (Sardi, 2006). La cuestión nodal era caracterizar la filiación nacional, por lo que los interrogantes acerca de ¿cuál es la lengua que se debe enseñar?, ¿cuál es la lengua argentina (recordemos las querellas sobre la lengua de los argentinos)? o ¿qué representa a la cultura argentina?, atravesaron las discusiones respecto de los contenidos de las disciplinas que confluyen en el área.

Hoy, la enseñanza y el aprendizaje de la Lengua y la Literatura involucran un campo multi e interdisciplinar en el que también se continúan dirimiendo enfoques, teorías y tensiones con características específicas. Avanzaremos con algunas precisiones.

Esta asignatura se focaliza en un objeto de estudio particular que remite a una condición humana, a un modo de ser, de estar y de interactuar social e individualmente. Las prácticas del lenguaje – sus modalidades y formas de circulación así como los gestos y silencios que también lo constituyen- atraviesan a todos los campos disciplinares curriculares o no, escolares o no, niveles y modalidades educativas así como a la vida de todos y de cada docente y de cada estudiante. En este sentido, señala Benveniste “es en y por el lenguaje como el hombre se constituye como *sujeto*; porque el solo lenguaje funda en realidad,

en su realidad que es la del ser, el concepto de “ego”” (Benveniste, 1997, p.180). “Ego” o “yo” que se instala en el mundo por y desde un lenguaje. Este sujeto se vuelve *estudiante*.

La particularidad y multiplicidad de la tarea del estudiante y de quien enseña, radica en que en el ámbito educativo lo cotidiano se transforma en campo de reflexión, es decir, se obliga a tomar distancia, extrañar-se, de ese “lenguaje de todos los días” para transformarlo en objeto de conocimiento y apropiarlo desde y en su complejidad. Este proceso de reapropiación y re-construcción activa se estima indispensable para que ese sujeto de la enseñanza – además de sujeto social, de lenguaje y de aprendizaje-, se transforme en ciudadano activo y autónomo de un mundo crecientemente letrado e informatizado.

En las disciplinas involucradas en el campo de interés de este área, y entre ellas, se producen entrecruzamientos epistémicos, teóricos y metodológicos y, por ello, articulaciones y polémicas. No se desconocen, por ejemplo, las discusiones en torno a los procesos de enseñanza y de aprendizaje como procesos psicológicos y cognitivos en los que los fenómenos intersubjetivos están presentes. También se reconoce la discusión acerca de la especificidad o no de la didáctica de la Lengua, por una parte, y, por otra, la de la Literatura, o la consideración de un solo objeto a enseñar- Lengua y Literatura- que es la postura que aquí se asume.

La toma de conciencia simultánea de varios campos del saber, en particular sobre las relaciones entre oralidad y escritura y los modos de existencia social de las prácticas de lectura y de escritura, permiten problematizar nociones esenciales y vigentes en la enseñanza de la Lengua y la Literatura tales como lenguaje oral, lenguaje escrito, autor, escritor, lector y los modos y las funciones que hoy definen a unos y a otros, entre otros aspectos teóricos. Asimismo, un cúmulo de aportes también interdisciplinarios permite hoy redimensionar y proponer nuevas categorías respecto de lo literario. En igual sentido, las investigaciones didácticas colocan a la enseñanza de la Lengua y la Literatura, a partir de la reinterpretación de las actividades inherentes a ella- lectura y escritura- como actividades sociales y educativas en un lugar central en cualquiera de los niveles del sistema educativo. De manera que las reglas del sistema de la lengua, del sistema gráfico, de la estructuración léxica, de la construcción sintáctica, de la cohesión textual, se enseñan menos en función de un programa gramatical que en función de las necesidades de textualización de los discursos a interpretar y a producir. La cuestión didáctica se vuelve un eje central y distintivo. Constituye un presupuesto fundamental para sentar las

bases de proyectos educativos relativos al área interdisciplinar que se aborda.

En las últimas décadas hemos asistido a cambios cruciales en las prácticas sociales de comunicación, en virtud de la proliferación y masificación de los medios digitales que han impactado en la resignificación de las prácticas educativas de todas las áreas de enseñanza, y de la Lengua y la Literatura en particular.

Por otra parte, en el ámbito educativo se ha instalado un nuevo paradigma que se fundamenta en la idea de diversidad, integración e inclusión a partir de la visibilización alcanzada por distintas minorías lingüísticas y culturales. Según dicho paradigma, las nociones de igualdad educativa y diversidad (de género, de posibilidades físicas, de origen, de cultura y de saberes) se vuelven centrales. Pero muchos estudiantes siguen siendo sujetos de mecanismos de exclusión en los distintos niveles del sistema educativo, incluidos el nivel secundario y superior. La formación docente y las prácticas de profesionales de la educación inciden en esos procesos y los modos en los que se habilita la circulación de la palabra, oral u escrita, son decisivos.

La oralidad y la escritura como objetos de enseñanza

Como se señala en el Diseño Curricular para la Educación Secundaria Orientada de la provincia de Santa Fe (Res. 2630/14), aprender Lengua y Literatura implica hablar, escuchar, leer y escribir la lengua que pertenece al ser y lo constituye en sujeto de acción verbal, capaz de pensar el mundo, relacionarse con él y con los otros sujetos en un espacio histórico (p. 22).

Los verbos citados -hablar, escuchar, leer y escribir- remiten a dos modalidades de lenguaje – oral y escrito- cuyas relaciones no son simples. A la vez, remiten a acciones diferenciadas social, cultural e históricamente. Así, por ejemplo, leer y escribir en el siglo XIX no remite a los mismos gestos ni textualidades del siglo XXI, las nociones de lector, escritor o autor transmutaron a la par de esos cambios.

Definir a la oralidad y a la escritura como objeto de enseñanza supone hacer objeto de enseñanza a las prácticas sociales del lenguaje. Para esto se deben formular como contenidos fundamentales los quehaceres del hablante, del oyente, del lector y del escritor. Al ejercer como hablante-oyente y como lector-escritor, los estudiantes pueden apropiarse de los rasgos distintivos de ciertos géneros, de diferentes registros lingüísticos adecuados a las distintas situaciones en que participan, pueden distinguir el lenguaje que se habla del lenguaje que se escribe y apelar a estrategias discursivas y recursos lingüísticos a la hora de producir o interpretar textos.

Acerca de la oralidad y sus características

En todas las culturas, la lengua oral está presente y es parte fundamental de la vida social de los individuos desde su nacimiento. La escritura, objeto social, cultural e histórico, es una invención más reciente, y el mundo dominante depende de ella para su organización y desarrollo, porque gran parte de la generación y la transmisión de conocimientos se realiza por medio de la escritura.

La diversidad y especificidad que caracterizan a la oralidad y a la escritura nos obliga a cuestionar y problematizar la identidad entre las mismas e interpretar las distinciones que existen entre una y otra modalidad de lengua y sus consecuencias en términos de aprendizajes.

Tal como señalara Ong (1987), en la oralidad, a diferencia de la escritura, la redundancia, la repetición, lo apenas dicho, los completamientos, la entonación y el ritmo posibilitan a los interlocutores el mantenimiento de una construcción dialógica común. La oralidad se apoya en modos de enunciación y de segmentación propios para producir ciertos efectos de sentido. La escritura dispone de otros recursos que no tienen existencia oral, como la puntuación, las distinciones tipográficas o la ortografía (Baez, 2016).

Los discursos, usos y funciones que empleamos al hablar difieren de los que utilizamos al escribir. Los usos cotidianos de lo oral están alejados de los usos de lo escrito. Aunque existen formas intermedias (o de oralidad secundaria como las denomina Ong (1987) de discursos *orales* que se apoyan en la preexistencia de un escrito o son fuertemente planificados (Baez, 2016, p.11)

Las escrituras surgen de procesos históricos, políticos, sociales y culturales que fundan ciertas tradiciones de escritura. Es decir, modos particulares de producir significado y efectos de sentido usando determinado sistema de escritura, cierto repertorio de dispositivos gráficos (puntos, espacios, tipos de acentos, etc.) y ciertos tipos de superficies destinadas a la escritura que dan sentido a prácticas sociales que se identifican cultural y socialmente como prácticas de lectura y de escritura. En este sentido, es importante hacer hincapié en las diferencias entre el lenguaje que se habla y el lenguaje que se escribe.

La especificidad de los intercambios orales: el diálogo

Las prácticas orales suponen particulares modos de apertura y cierre de diálogos, de estrategias de persuasión o manipulación y de maneras de manifestar intenciones y actos de habla (petición, persuasión, compromiso, etc.) compartidas entre los interlocutores. Esa co-construcción no implica necesariamente que los interlocutores alcancen sus propósitos. Toda interacción comunicativa trasciende lo estrictamente verbal. Se produce en un contexto social - o marco participativo (Kerbrant-Orecchioni, 1990) - es decir, el conformado por las características individuales de los interlocutores, las relaciones entre ellos o el tenor (Halliday, 1979) de los roles que los interlocutores asumen en la interacción, en un marco social o lugar de la interacción. De modo que en un diálogo se articulan e integran procedimientos no lingüísticos (proximidad física, gestos, movimientos corporales), a la par de los procedimientos verbales. De modo que, en una interacción dialógica, el significado y sus sentidos se constituyen mediante recursos lingüísticos, lingüísticos no verbales (prosodia, entonación) y una pragmática relacional.

Se considera a la interacción dialógica, no ya como la superposición o alternancia de dos discursos, sino un discurso, resultante de un proceso en el que dos o más personas emprenden una negociación a partir de la cual, se procura el logro de objetivos privados o comunes. Esta interacción está siempre en un ámbito social, cultural e institucional que determina las reglas convencionales a las que responden los interlocutores (Baez, 2000, p.10).

Cabe destacar que los procedimientos y los recursos lingüísticos que los interlocutores manifiestan surgen del universo lingüístico, y por lo tanto, social, cultural y subjetivo en el que se desarrolla cada uno de ellos, así como de las experiencias "de mundo" que el mismo les posibilita. Los discursos orales están sujetos a normas sociales- que es necesario aprender- y a estrategias específicas: modos de iniciar una conversación, de eludirla, de pedir, de persuadir, en fin de realizar actos de habla para que se produzcan o no ciertos efectos de sentido.

Blanche -Benveniste (1998) señala una confusión que se ha planteado a la hora de distinguir *lengua hablada* de *lengua escrita*:

(la denominación) "lengua hablada" evoca por lo general una suerte de improvisación del lenguaje, y no es aplicable a todas las situaciones en las que se habla realmente. Por ejemplo, ¿cómo denominar lo que ocurre cuando alguien lee un texto en voz alta? ¿Se trata de lengua hablada? Respuesta habitual: no, es lengua escrita hablada. Con frecuencia aparece este tipo de designación complicada, que

muestra bien cómo “lengua hablada” está imbricado en un sistema de valores en el que no se trata simplemente de lo que es hablado... (Blanche -Benveniste, 1998, p.19)

Estas actividades no constituyen prácticas propias de lo oral, en tanto colocan a los estudiantes en situación de “lectores oidores” o de reales escritores al deber reorganizar y asumir la enunciación de un discurso escrito desde la voz de un narrador.

Nos parece importante trabajar con las particularidades de la oralidad, aprender a conversar y a producir diferentes actos de habla en contextos orales asumiendo como principio respetar las variedades y registros orales con los que los estudiantes llegan a la escuela. De lo que se trataría es de ampliar ese repertorio para ofrecerles más posibilidades de expresión e interpretación lingüística, tanto orales como escritas. En este sentido, apropiarnos de la lengua escrita – que no es natural, sino cultural- incide en nuestros modos de comunicación oral tanto como en la posibilidad de reflexionar sobre la lengua que hablamos y cómo la hablamos (Baez, 2016).

Hacer de la oralidad un objeto de enseñanza supone tener en cuenta cuatro aspectos: hablar sobre temas específicos, proponer propósitos claros en contextos concretos teniendo en cuenta el registro adecuado para cada propósito y contexto, valorar la diversidad lingüística y atender a los roles de quienes participan en el intercambio oral. De esta manera, los estudiantes podrán atender y hacer solicitudes, ponerse de acuerdo aportando ideas y escuchando las ideas de los otros, opinar sobre lo que otros dicen y argumentar su postura, persuadir y negociar, dar y atender indicaciones, pedir ayuda, expresar dudas y acuerdos o desacuerdos.

Las particularidades de lo escrito: leer y escribir en y fuera de la escuela

La escritura y sus usos atraviesan de tal modo nuestro mundo cotidiano que naturalizamos su presencia y todas las actividades que realizamos por, con y a través de ella y de los soportes materiales (papel en múltiples formatos o pantallas también de múltiples tamaños) que configuran las culturas de lo escrito en las que participamos como los sujetos letrados que somos.

Aprender a leer y a escribir es una meta y una exigencia escolar desde que la escuela del siglo XIX asumió la misión de formar ciudadanos: miembros activos de un entramado social que se reconoce en su historia, su literatura, sus leyes y en su Constitución, todas escritas.

De modo que, alcanzar los conocimientos necesarios para participar activamente de comunidades de lectores y de escritores, aún más en este mundo de redes globales, sigue siendo una tarea fundamental de la escuela de hoy.

Como ha señalado Lerner (2001), hoy se entiende que el objeto de enseñanza se construye tomando como referencia las prácticas de lectura y escritura que acontecen en el mundo social *real*.

Cabe destacar que aunque esto implica poner el acento en las actividades que todo lector y escritor realiza en situaciones mediadas por la escritura, el conocimiento cuya construcción se promueve no es de carácter procedural, sino conceptual (Ferreiro, 2013). Por ello se trata, desde el punto de vista de los estudiantes, de procesos complejos en los que interactúan sus construcciones previas y las oportunidades que les da el entorno social y escolar para transformarlas. Pero estas oportunidades no se distribuyen democráticamente, por esto, para muchos niños y jóvenes la escuela es el único lugar posible donde hallar las herramientas que le permitan superarse, porque no todos tenemos el mismo acceso a los bienes culturales.

La escritura ha sido y es una tecnología – en tanto se requirieron ciertos instrumentos y superficies- nacida del desarrollo político y económico de ciertas civilizaciones. En el caso de nuestro sistema de escritura alfabético, fueron los sumerios hace aproximadamente 6000 años que generaron este recurso para registrar sus intercambios comerciales, sus leyes, su religión. Pero se trató y se trata de algo más que una tecnología. La escritura adopta ciertos modos de representar la lengua a la que se refiere. En este sentido genera y generó nuevos objetos lingüísticos, nuevos modos sociales e individuales de relacionarse, nuevos oficios y quehaceres. Con todo ello surgieron nuevos modos de representación

y de pensamiento. Así se le atribuye a la escritura el desarrollo de la ciencia y de la misma democracia. Cuestión que muchos autores discuten, pero lo que es indiscutible es que su conocimiento impacta en los modos de interpretar y de participar el mundo.

Como ya señalamos, leer y escribir son actividades que se han ido resignificando a través del tiempo. Por una parte, implican el dominio de un sistema gráfico que produce significados en función de ciertos principios. Por otra parte, y a la vez, esos verbos suponen el dominio de un conjunto de dispositivos gráficos complementarios (puntuación, distinciones ortográficas y tipográficas, etc.) y de ciertas prácticas. En suma, de tradiciones de lectura y de escritura que en cada época y lugar le dan sentido particular a esos verbos y con ello a las nociones de texto, de lector, de escritor, de legibilidad, entre otros ligados a las culturas de lo escrito.

Es importante destacar el carácter cultural e histórico del surgimiento de las escrituras. En este sentido, la escritura ha sido interpretada como un invento, una tecnología que requiere de herramientas y soportes específicos. Según Catach (1996, p.311) “la escritura es a la vez técnica e institución, herramienta práctica e instrumento cultural del más alto nivel”. De modo que, los sistemas de escritura son objetos sociales y culturales que se construyeron y transformaron a través del tiempo y que responden a ciertas reglas y principios. Estos principios básicamente son: el ideográfico, según el cual el signo gráfico remite a conceptos y significados sin vinculación con los modos de oralización. Este principio es predominante en el chino, aunque no de manera absoluta ya que ese sistema cuenta con algunos elementos de carácter fonográfico. El otro principio es el fonográfico, según el cual se establece un vínculo ideal entre las unidades gráficas (grafemas) y segmentos determinados de lo oral (fonemas). Este principio es predominante en los sistemas de escritura alfabéticos – como el nuestro- y silábicos – como el japonés.

La inserción y desarrollo de alguna forma de escritura como dominante en una comunidad dada, obedece a circunstancias políticas e históricas por las que se instituye, también histórica y dialécticamente, constituyendo mucho más que un instrumento: reconfigurando el entramado de significaciones sociales y generando un nuevo campo de producciones simbólicas

En la escuela se enseña a leer y a escribir porque son prácticas sociales importantes fuera de ella. ¿Qué hacer para preservar en la escuela el sentido que la lectura y la escritura tienen fuera de ella? Hacer el esfuerzo de conciliar las necesidades inherentes a la institución escolar con el propósito educativo de

formar lectores y escritores, generando condiciones didácticas que permitan poner en escena una versión escolar de la lectura y la escritura más próxima a la versión social (no escolar) de estas prácticas (Lerner, 2001).

Los lectores y escritores se forman –así lo han mostrado las investigaciones psicolingüísticas– participando en actos de lectura y escritura: se aprende a leer leyendo, se aprende a escribir escribiendo (Lerner *et al.*, 1996, p.9)

Participar de la cultura escrita supone apropiarse de una tradición de lectura y escritura, supone asumir una herencia cultural que involucra el ejercicio de diversas operaciones con los textos y la puesta en acción de conocimientos sobre las relaciones entre los textos; entre los autores mismos; entre los autores, los textos y su contexto (Lerner, 2001, p.25) La singularidad de un lector está atravesada por su semejanza con quienes integran su misma comunidad cultural: la definición de esas comunidades (de lectores y/o escritores) es lo mutable, pues no se rige por los mismos principios a través del tiempo.

Las prácticas y exigencias socioculturales del momento respecto del uso de la escritura evidencian la variedad de discursos que mediatiza y cómo se imponen ciertos géneros y soportes según los diferentes contextos comunicativos (escuela, universidad, empresas, círculos de amistades, etc.) y de aprendizaje también. Por ello hoy se sostiene que debemos formar ciudadanos capaces de desenvolverse en las culturas escritas que caracterizan nuestro entorno. Sin embargo, saber escribir por medios electrónicos tanto como transitar del papel a la pantalla, y a la inversa, así como adecuar los textos a los géneros y soportes que estas tecnologías posibilitan supone dominar al menos algunas de las modalidades de organización de lo escrito. Es cierto que las nuevas tecnologías han incidido en los modos de expresión oral al incorporar nuevas categorías y modos de decir, pero no todos los tipos de texto son los avalados en el ámbito escolar.

Creemos necesario abordar desde nuevos parámetros el aprendizaje de la lectura y de la escritura en contextos escolares, así como redimensionar la incidencia del bilingüismo y multilingüismo en esos procesos. Una nueva mirada sobre la historia de las prácticas, que definen a una cultura como *escrita* o *letrada*, permite constatar la *naturalidad* de dichos fenómenos de coexistencia lingüística en la diversidad antes que la necesidad del monolingüismo como pre-requisito para alcanzar el acceso al dominio de la escritura de una lengua, la que se privilegia según variables inherentes a cada contexto político, histórico y cultural.

El placer y la literatura

“¿Para qué sirve la literatura?”, se pregunta Compagnon en su libro homónimo (2008). De esta manera introduce un debate sobre el *placer del texto* predicado por Barthes (1972), objeto de prácticas escolares desde ese momento, y la *utilidad* de la literatura (debate al que subyacen diferentes construcciones acerca de qué es la Literatura). Preguntarse por la utilidad de la literatura implica pensar para qué y por qué se la enseña. Entendemos que la literatura, en tanto reflexión sobre las prácticas sociales de cada época, facilita el acercamiento a problemas que han modulado la vida social hasta la contemporaneidad dando cuenta de los diferentes imaginarios que, a través de los espacios institucionales, han modulado el sujeto moderno (Acosta, 2016).

Según Lerner,

Leer es adentrarse en otros mundos posibles. Es indagar en la realidad para comprenderla mejor, es distanciarse del texto y asumir una postura crítica frente a lo que se dice y lo que se quiere decir, es sacar carta de ciudadanía en el mundo de la cultura escrita. (1996, p.1).

Es decir que, toda propuesta de enseñanza de la literatura debe referirse a prácticas de reflexión subjetivas que permitan, a través de los textos, la relación del sujeto con la cultura, la propia y la ajena, entendiendo esta relación como la posibilidad de conformar referencias identitarias.

La literatura debe, por lo tanto, ser leída y estudiada porque ofrece un medio de preservar y de transmitir la experiencia de los otros, de aquellos que están alejados en el espacio y en el tiempo, o que son distintos a causa de sus condiciones de vida. Nos hace sensibles al hecho de que los otros son muy diversos, y sus valores son diferentes de los nuestros. (Compagnon, 2008, p.58).

En tiempos en los que el avance de lo audiovisual y lo digital generan una sensación de indiferencia creciente por la literatura (Compagnon, 2008), se hace cada vez más necesario reponer el espacio de la misma en las aulas.

Hacer de la escuela un ámbito propicio para la lectura es abrir para todos las puertas de los mundos posibles, es inaugurar un camino que todos puedan recorrer para llegar a ser ciudadanos de la cultura escrita (Lerner, 1996).

De esta manera, el objetivo es poner en contacto a los estudiantes con la

Literatura para promover la ampliación de sus posibilidades recreativas y de concepciones del mundo en una multiplicidad de formatos literarios. Así se introduce a los niños y jóvenes en la comunidad de lectores de literatura, por lo que se promueve que compartan sus experiencias, hagan recomendaciones y consideren las sugerencias de sus compañeros al momento de elegir algún material de lectura. Al mismo tiempo, es necesario propiciar la producción de textos originales para que los estudiantes cuenten con un espacio para la expresión creativa y empleen los recursos lingüísticos y editoriales propios de la literatura, posibilitando introducirse en el uso del lenguaje para la recreación de mundos reales y ficticios. (Programas de estudio México, 2009).

El lugar de la gramática

En los últimos años, la discusión del lugar de la gramática en la escuela se ha reducido a la dicotomía *lengua sí, lengua no*. Si bien acordamos en que enseñar una gramática que solo defina y describa las distintas estructuras del sistema de la lengua o de los textos tiene muy poca incidencia en el cumplimiento del objetivo planteado en este documento, también creemos que para formar hablantes, lectores y escritores competentes es necesaria la reflexión sobre el lenguaje. Esta reflexión aparece en el contexto de las prácticas del lenguaje. Es en las situaciones de escritura y revisión de esa escritura cuando se hace necesario discutir las distintas estrategias discursivas que se ponen en juego. Es por esto que se propone articular las prácticas de lectura y escritura con los conocimientos gramaticales y la sistematización del conocimiento partiendo de las dudas o dificultades que se le presentan al estudiante a la hora de interpretar o producir textos.

La revisión de textos es una actividad propia de los quehaceres del escritor, fundamental en este esquema: los estudiantes ponen en acción estrategias discursivas en relación con cada situación comunicativa –los propósitos, los interlocutores, los destinatarios previstos, los requerimientos de los distintos tipos de texto que leen o escriben– y evalúan esas estrategias, y los recursos lingüísticos comprendidos en ellas, en función de los efectos que quieren lograr. Para esto, es necesario generar propuestas de enseñanza que contemplen el uso de distintos registros según el contexto, las marcas de la enunciación, coherencia y cohesión, el uso de los verbos y los tiempos y modos de los mismos, la posibilidad de hablar y discutir sobre las formas y los usos de la gramática. Según Dib (2010), se reflexiona sobre el lenguaje cuando se generan dudas sobre su uso, se revisan y/o analizan textos, se vuelve sobre lo hecho, se registran de diferentes maneras los conocimientos alcanzados, se consultan distintas fuentes lingüísticas y los propios registros, se ponen en cuestión los saberes que se tienen en el momento frente a un nuevo desafío, se confrontan distintas concepciones e ideas y se discute sobre el lenguaje.

El lugar de la ortografía

Al igual que la reflexión gramatical, la reflexión ortográfica aparece en situaciones de escritura y revisión de lo escrito. Los estudiantes se apropian progresivamente de los saberes ortográficos cuando escriben frecuentemente y lo que escriben es leído por otros y cuando reflexionan sobre lo escrito en relación con los propósitos y destinatarios del texto producido. Cuando para sí mismos o para el maestro, es difícil que recurran a la revisión y edición ortográfica. Por ello las situaciones de escritura deben tener destinatarios y propósitos reales, ya que de esta manera los estudiantes revisan los textos tratando de descubrir si se entiende lo que quieren decir, solicitan ayuda a sus compañeros, se preguntan por los señalamientos de los correctores ante las pantallas, (contrariamente a lo que suele pensarse, los correctores de las computadoras exigen poner en juego muchos conocimientos acerca de la lengua).

Consideraciones didácticas

Las interacciones docente / estudiante / objeto de enseñanza

En *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*, Lerner sostiene que es necesario:

preservar el sentido del objeto de enseñanza para el sujeto de aprendizaje, [...] preservar en la escuela el sentido que la lectura y la escritura tienen como prácticas sociales para lograr que los estudiantes se apropien de ellas y puedan incorporarse a la comunidad de lectores y escritores, para que lleguen a ser ciudadanos de la cultura escrita. (2001, p. 27).

La escuela tiene por función transmitir saberes y quehaceres culturales, por lo que los objetos de conocimiento ingresan a ella como *objetos de enseñanza*. Por lo tanto, para que las prácticas del lenguaje conserven dentro de la escuela el sentido y los propósitos que tienen fuera de ella, se tendrá que realizar un fuerte trabajo didáctico.

En este sentido, es importante la creación de un contexto en el que sea necesario leer para escribir y escribir para leer. Nos referimos a una dinámica de trabajo en el aula que ubica a los docentes más cerca de los/las estudiantes, y también como protagonistas de situaciones en las que todos comparten para qué, qué y a quién leemos y escribimos.

La articulación de estas dimensiones implica tener en cuenta, en cada situación didáctica, que prevemos el significado e importancia que le atribuimos a los siguientes aspectos propuestos por Lerner (2001), según al que se dirija cada propuesta.

Los quehaceres del lector (por ejemplo, en lo social: comentar o recomendar lo que se ha leído, compartir la lectura, confrontar con otros lectores las interpretaciones generadas por un libro o una noticia, etc. Y también, en lo personal: anticipar lo que sigue en el texto, releer un fragmento anterior para verificar lo que se ha comprendido cuando se detecta una incongruencia, saltar lo que no se entiende o no interesa y avanzar para comprender mejor, etc.) y *del escritor* (por ejemplo: planificar, textualizar, revisar y editar en función del propósito por el que se escribe. Estos quehaceres suponen la compleja tarea de pensar al lector potencial y a la vez ser lector y escritor del propio texto).

El lenguaje que se escribe: trabajar este aspecto se refiere a proponer a los/las estudiantes la distinción de géneros y formatos y con ello la reflexión y reconstrucción de aspectos lexicales, gramaticales, gráficos y ortográficos inherentes a cada uno

de ellos así como a los entrecruzamientos que plantean los textos reales que los materializan.

El sistema de escritura: el conocimiento del sistema de escritura es un desafío fundamental.

La enseñanza apunta ante todo a la comprensión progresiva de las características alfabéticas de nuestro sistema y, una vez que los niños han reconstruido la alfabeticidad, el proceso se orientará hacia la reconstrucción de las convenciones relativas a la ortografía y la puntuación. (Doc. Transversal N° 1. Alfabetización en la UP.2015).

Trabajar este aspecto elemental no está divorciado de los aspectos antes señalados, sino por el contrario, sobre la base de actividades significantes es posible promover la reflexión sobre las particularidades del sistema.

La investigación y las experiencias didácticas desarrolladas a lo largo de los últimos veinte años permiten sostener que la enseñanza de los aspectos citados requiere de contextos en los que los estudiantes (en grupos, parejas o de manera individual) puedan leer y escribir por sí mismos (aunque aún no lo hagan convencionalmente, porque precisamente permite focalizar la reflexión sobre el sistema de escritura) y también leer y escribir a través del docente.

Perspectivas y alternativas. Tiempos escolares

La diversidad (de textos, de soportes, de propósitos, de destinatarios, de organización grupal y de situaciones didácticas) junto con la continuidad (de una situación didáctica, de la propuesta anual, entre años de escolaridad y entre niveles educativos, de continuidad en la interacción con lo leído y lo escrito en el tiempo, permitiendo la resignificación de las propias producciones), son criterios de organización que orientan las prácticas de enseñanza de la lengua y la literatura. Trabajar las prácticas de la escritura en la diversidad textual con cierta continuidad otorga a los estudiantes oportunidades para transitar el proceso de la escritura, ya que llevan a leer y a escribir, a escribir para leer, a leer para escribir y a producir todas las interacciones que nos permiten constituir y participar de comunidades de lectores y de escritores reales y necesarias (Molinari, 1996).

Recursos literarios por NIC (sugerencias)

Si bien los textos literarios pueden interpretarse en distintas claves, dependiendo del lector y del contexto de recepción, se sugiere una serie de textos para trabajar los NIC. A estos textos literarios se suman algunos conocidos como no ficción, género híbrido que se sitúa en el límite entre la crónica periodística y la novela.

De la misma manera, sugerimos que los estudiantes recurran cotidianamente a diversos tipos de textos para cumplir diversos propósitos. En la escuela, el estudiante debe estar rodeado de textos de todo tipo, son imprescindibles buenas obras literarias pero también otro tipo de textos que les permitan reflexionar sobre su especificidad, la situación comunicativa que les da origen y las problemáticas que pueden resolverse a través de la lectura y la escritura.

Vínculos violentos

Bizzio, S. (2004). *Rabia*.

Bombara, P. (2015). *La chica pájaro*.

Cabezón Cámara, G. (2011). *Beya. Le viste la cara a Dios*.

Castillo, A. (1961). *El marica*.

Castillo, A. (1966). *Patrón*.

Cotázar, J. (1964). *Después del almuerzo*.

Echeverría, E. (1838). *El matadero*.

Lamborghini, O. (1973). *El niño proletario*.

Montes, G. (1995). *Historia de un amor exagerado*.

Rivera, A. (1998). *Un asesino de Cristo*.

Rulfo, J. (1946). *Macario*.

Vallejo, F. (1994). *La virgen de los sicarios*.

Walsh, R. (1966). *Esa mujer*.

Textos de no ficción

Arduino, I. (2014). *La mala víctima*. *Revista Anfibia*.

<http://www.revistaanfibia.com/ensayo/la-mala-victima/>

Cabezón Cámara, G. (2015). *Basura*. *Revista Anfibia*.

<http://www.revistaanfibia.com/ensayo/basura/>

Silba, M. (2015). *Te juro que no te pego más*. *Revista Anfibia*.

<http://www.revistaanfibia.com/cronica/te-juro-que-no-te-pego-mas/>

Consumo problemático de sustancias

Carroll, J. (1996). *Diario de un rebelde*.

Enríquez, M. (2004). *Cómo desaparecer completamente*.

Hubert, S. (1978). *Requiem por un sueño*.

Ramos, P. (2016). *Hasta que puedas quererte solo*.

Textos de no ficción

Baldovino, J. y Dowbley, C. (2015). Las mil formas de dañarnos. *Revista Anfibia*.

<http://www.revistaanfibia.com/cronica/las-mil-formas-de-danarnos/>

Budassi, S. (2016). Una historia de amor. *Revista Anfibia*.

<http://www.revistaanfibia.com/ensayo/abstinencia-una-historia-de-amor/>

Maqueira, E. y Casco, J.M. (2015). La vieja felicidad del éxtasis. *Revista Anfibia*.

(<http://www.revistaanfibia.com/cronica/la-vieja-felicidad-del-extasis/>)

La alimentación

Textos de no ficción

Barruti, S. (2014). El periodismo según Monsanto. *Revista Anfibia*.

<http://www.revistaanfibia.com/cronica/el-periodismo-segun-monsanto/>

Lévi-Strauss, C. (2014) ¿Acaso no existe un único tipo de desarrollo? 13 y 14 de noviembre de 1990. *Todos somos caníbales*. Buenos Aires, Argentina: Libros del Zorzal. Recuperado en

<http://www.revistaanfibia.com/ensayo/millones-de-bocas-que-alimentar/>

Ocampo, K. (2014) Un cambio de ideas y semillas. *Revista Anfibia*.

<http://www.revistaanfibia.com/un-cambio-de-ideas-y-semillas/>

Teruggi, M. (2015). La comida como campo de batalla. *Revista Anfibia*.

<http://www.revistaanfibia.com/cronica/la-comida-como-campo-de-batalla/>

La energía

Asimov, I. (1956). *La última pregunta*.

Textos de no ficción

Guerriero, L. (2017). Copiapó: si la luz fuera líquida. En Fonseca, D. (comp) *Hacer la América*. Historias de un continente en construcción. Buenos Aires, Argentina: Tusquets Editores. Recuperado en

<http://www.revistaanfibia.com/cronica/copiapo-si-la-luz-fuera-liquida/>

Hernández O.J. y Perera, D. (2014). La era de las bicimáquinas.

<http://www.revistaanfibia.com/cronica/la-era-de-las-bicimaquinas/>

Ocvirk, V. (2016). Usina del gas. *Revista Anfibia*.

<http://www.revistaanfibia.com/cronica/usina-del-gas/>

Los desafíos de la democracia

Abbate, F. (2004). *El grito*.

Alcoba, L. (2007). *La casa de los conejos*.

Andruetto, Bombara, Méndez y Rivera (2013).

¿Quién soy? Relatos sobre identidad, nietos y reencuentros.

Autores varios (2015). *Ovillo de trazos*.

<http://planlectura.educ.ar/wp-content/uploads/2016/01/Ovillo-de-Trazos-D%C3%ADa-Nacional-del-Derecho-a-la-Identidad.pdf>

Bonermann, E. (1975). *Un elefante ocupa mucho espacio*.

Bruzzone, F. (2008). *Los topos*.

Doumerc, B. y Barnes, A. (1975). *El pueblo que no quería ser gris*.

Fogwill, R. (1983). *Los pichiciegos*.

Kohan, M. (2002). *Dos veces junio*.

Perlongher, N. (1987). *Cadáveres*.

Ramos, P. (2004). *El origen de la tristeza*.

Textos de no ficción

Fernández, P. (2014) El día en que la historia se partió en dos.

<http://www.revistaanfibia.com/cronica/el-dia-en-que-la-historia-se-partio-en-dos/>

Quirós, J. (2017). Derecho al piquete.

<http://www.revistaanfibia.com/ensayo/derecho-al-piquete/>

Robins, R. (2017). Memorias del papel.

<http://www.revistaanfibia.com/cronica/memorias-del-papel/>

Walsh, R. (1957). *Operación Masacre*.

Zizek, S. (2016). El "robo del goce". *La permanencia en lo negativo*.

Buenos Aires, Argentina: Ediciones Godot. Fragmento recuperado en

<http://www.revistaanfibia.com/ensayo/nunca-tuvimos-lo-inmigrante-nos-robo/>

Dengue

Textos de no ficción

Prieto, A. (2016). Que el repelente nos ayude.

<http://www.revistaanfibia.com/cronica/repelente-nos-ayude/>

Spinelli, H. (2016). Baja mortalidad, alta desigualdad.

<http://www.revistaanfibia.com/ensayo/baja-mortalidad-alta-desigualdad/>

Las culturas, modos de habitar el mundo

Acosta Alcaraz, F. (2005). *La vida de Acaí y Carayá. El primer fuego. Leyendas.*
<http://planlectura.educ.ar/wp-content/uploads/2015/12/La-vida-de-Aca%C3%AD-y-Caray%C3%A1-El-primer-fuego-Leyendas-Feliciano-Acosta-Alcaraz.pdf>

Alarcón, C. (2003). *Cuando me muera quiero que me toquen cumbia.*

Autores varios (2014). *Cuentos de Polidor. Historias de América.*

<http://planlectura.educ.ar/wp-content/uploads/2016/01/Cuentos-de-Polidoro-Historias-de-Am%C3%A9rica.pdf>

Cabezón Cámara, G. (2009). *La virgen cabeza.*

Colección Antiprincesas. <http://chirimbote.com.ar/>

Colección Yo soy igual <http://www.libreriademujeres.com.ar/catalogo-propio.html>

Crist. (2009). *Historias del Mercosur.* <http://planlectura.educ.ar/wp-content/uploads/2015/12/Historias-del-Mercosur-Crist.pdf>

De Vasconcelos, J.M. (1968). *Mi planta de naranja lima.*

Fernández, D. (2015). *Anita y sus dos mamás.*

Galeano, E. (1982). *Memoria del fuego.*

Pescetti, L.M. (2006) *Mamá, ¿por qué nadie es como nosotros?* <http://planlectura.educ.ar/wp-content/uploads/2015/12/Mam%C3%A1-por-qu%C3%A9-nadie-es-como-nosotros-Luis-Mar%C3%ADa-Pescetti.pdf>

Riera, D. (2005). *El villa tour.*

Schlink, B. (1995). *El lector.*

Valentino, E. (2008). *Pobrechico* <http://planlectura.educ.ar/wp-content/uploads/2015/12/Pobrechico-Esteban-Valentino.pdf>

Willems, M. (2014). *¡Estamos en un libro!*

Willems, M. (2015). *¡Estamos en un libro!*

Textos de no ficción

Arteta, I. (2017). *Dime de dónde vienes.*

<http://www.revistaanfibia.com/ensayo/dime-donde-vienes/>

Fornaro, A. y Pacecca, M.I. (2017). *El buen migrante.*

<http://www.revistaanfibia.com/cronica/el-buen-migrante/>

Silba, M. (2015). *Palermo villa.*

<http://www.revistaanfibia.com/ensayo/palermo-villa/>

Uhart, H. (2017). *Yo quiero que me entierren allá.*

<http://www.revistaanfibia.com/cronica/quiero-me-entierren-alla/>

El cambio climático

Autores varios (2015). Crecer en poesía. Espejos en el suelo.
<http://planlectura.educ.ar/wp-content/uploads/2016/01/Crecer-en-poes%C3%ADa-Espejos-en-el-suelo-segundo-ciclo-primaria.pdf>

Textos de no ficción

Bianchini, F. (2014). Escuchar la Antártida.

<http://www.revistaanfibia.com/cronica/escuchar-la-antartida/>

Heguy, S. (2016). Cartografía de la selva.

<http://www.revistaanfibia.com/cronica/cartografia-de-la-selva/>

Rulli, J. (2015). El agua ya no penetra.

<http://www.revistaanfibia.com/ensayo/el-agua-ya-no-penetra/>

El Universo

Autores varios (2015). Crecer en poesía. Cegado de luna.
<http://planlectura.educ.ar/wp-content/uploads/2016/01/Crecer-en-poes%C3%ADa-Cegado-de-luna-segundo-ciclo-primaria.pdf>

Bradbury, R. (1950). *Crónicas marcianas*.

Clark, A.C. (1968). *2001: Una odisea en el espacio*.

Hawking, L. y Hawking, S. (2011). *La clave secreta del universo*.

Verne, J. (1865). *De la tierra a la luna*.

Textos de no ficción

Arpaia, B. (2015). El videojuego de Dios.

<http://www.revistaanfibia.com/cronica/el-videojuego-de-dios-2/>

Bianchini, F. (2015). Ovnis: te juro que los vi.

<http://www.revistaanfibia.com/cronica/ovnis-te-juro-que-los-vi/>

Perantuono, P. (s/f). El detector de partículas.

<http://www.revistaanfibia.com/ensayo/el-detector-de-particulas/>

Lo tecnológico en la era digital

Bradbury, R. (1953). *Fahrenheit 451*.

Casares, A. B. (1940). *La invención de Morel*.

Falconi, M.I. (2008). Un e-mail para la abuela.

<http://planlectura.educ.ar/wp-content/uploads/2015/12/Un-e-mail-para-la-abuela-Mar%C3%ADa-In%C3%A9s-Falconi.pdf>

Gibson, W. (1984). *Neuromante*.

Textos de no ficción

Arriague, G. (2016). Fotolibros para salvar el lenguaje.

<http://www.revistaanfibia.com/fotolibros-para-salvar-el-lenguaje/>

Boczkowski, Mitchelstein, Andelsman y Leiva (2016).

Qué lees, qué mirás, qué clickeás.

<http://www.revistaanfibia.com/ensayo/lees-miras-clickeas/>

Matassi, M. (2017). Me clavó el visto.

<http://www.revistaanfibia.com/ensayo/me-clavo-visto/>

Moya, M. y Ennis, V. (2015). Los fantasmas del Facebook.

<http://www.revistaanfibia.com/cronica/los-fantasmas-del-facebook/>

Ortelli, M. y Silba, M. (2012). El debut político de los nativos digitales.

<http://www.revistaanfibia.com/cronica/el-debut-politico-de-los-nativos-digitales/>

Magnani, E. (2017). Hacete amigo del Big Data.

<http://www.revistaanfibia.com/ensayo/hacete-amigo-del-big-data/>

Propuestas de trabajo

Se presenta una propuesta de trabajo por NIC. Se proyecta elaborar otras propuestas relacionadas con el área en función de las ya presentes en cada NIC.

Vínculos violentos

Escribir un cuento tomando como disparador una noticia periodística sobre un hecho de violencia.

Consumo problemático de sustancias

Escribir artículos de opinión para su difusión. Para esto se sugieren las siguientes actividades: comprender el propósito comunicativo, el argumento y la postura del autor al leer artículos de opinión; escribir artículos de opinión argumentando su punto de vista y asumiendo una postura clara en relación con el tema; recuperar información de diversas fuentes para apoyar sus argumentos y puntos de vista; jerarquizar información para expresar opiniones personales y contrastar ideas.

La alimentación

Elaborar una historieta para su difusión. Para esto se sugieren las siguientes actividades: emplear las TIC para elaborar historietas digitales, emplear los recursos gráficos y visuales para la construcción de un texto.

La energía

Organizar un panel de discusión: confrontar ideas para construir conocimientos. Para esto se sugieren las siguientes actividades: identificar la diferencia entre los argumentos basados en datos y los basados en opiniones personales; expresar de manera clara sus argumentos y si los sustenta en información analizada al debatir sobre un tema; utilizar recursos discursivos para persuadir y defender su posición en un panel de discusión; reconocer y respetar los diferentes puntos de vista y opiniones sobre un tema, así como los turnos de participación, al llevar a cabo un panel de discusión.

Los desafíos de la democracia

Realizar un debate sobre las noticias en los distintos medios de comunicación. Para esto se sugieren las siguientes actividades: comparar el tratamiento de una misma noticia en diferentes medios; analizar sus fuentes; argumentar sus puntos de vista al analizar la noticia y expresar la opinión ante los hechos referidos.

Elaborar crónicas, narrativas, informes, sobre distintas experiencias de participación democrática.

Dengue

Elaborar fichas de trabajo para analizar información sobre un tema. Para esto se sugieren las siguientes actividades: analizar diferentes materiales de consulta con el fin de obtener la información que se requiere; elaborar fichas de trabajo de acuerdo con propósitos específicos, citar los datos de las fuentes bibliográficas.

Las culturas, modos de habitar el mundo

Realizar un programa de radio sobre distintas culturas del mundo. Para esto se sugieren las siguientes actividades: realizar los cambios necesarios para transitar del lenguaje escrito al oral, empleando recursos prosódicos; jerarquizar y discriminar información para producir un programa de radio; valorar la utilidad de las TIC como fuentes y medio de información al producir un programa de radio.

Realizar un periódico mural con información sobre la influencia de las lenguas indígenas en el español de Argentina.

El cambio climático

Exponer los resultados de una investigación: hablar para aprender, escuchar para compartir. Para esto se sugieren las siguientes actividades: seleccionar la información para la exposición; emplear recursos para mantener la atención de la audiencia; utilizar las TIC como recurso.

El Universo

Elaborar y prologar antologías de textos literarios de ciencia ficción. Para esto se sugieren las siguientes actividades: analizar e identificar la información presentada en textos introductorios: prólogos, reseñas, dedicatorias y presentaciones; utilizar la información de un prólogo para anticipar el contenido, los propósitos y las características de una obra literaria o una antología.

Lo tecnológico en la era digital

Adaptar una obra de teatro clásica al contexto actual incorporando el uso de la tecnología. Para esto se sugieren las siguientes actividades: identificar las características estructurales de las obras de teatro; discriminar los elementos esenciales para adaptarla.

Bibliografía

- Acosta, M. (2016). Documentos de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Maestría en Enseñanza de la Lengua y la Literatura. Facultad de Humanidades y Artes. Universidad Nacional de Rosario, Rosario.
- Baez, M. (2000). Reflexión acerca de los rasgos lingüísticos de la interacción en la producción dialógica: nuevas perspectivas acerca del lenguaje oral. Rosario, Argentina: inédito.
- (2008). *Recursos gráficos y discursivos empleados por niños en la edición de tres textos específicos* (Tesis doctoral). México: Departamento De Investigaciones Educativas CINVESTAV- IPN.
- (2016). Documentos del ATENEO Aprendizaje comprensivo de la lectura y la escritura. Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe.
- Blanche - Benveniste, C. (1998). *Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura*. Barcelona, España: Gedisa.
- Bombini, G. (2001). La literatura en la escuela. En Alvarado, M. (comp.). *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura* (pp. 53-74). Buenos Aires, Argentina: Manantial
- Catach, N. (1996). *Hacia una teoría de la lengua escrita*. Barcelona, España: Gedisa.
- Compagnon, A. (2008). ¿Para qué sirve la literatura?: lección inaugural de la cátedra de Literatura Francesa Moderna y Contemporánea del Collège de France, leída el jueves 30 de noviembre de 2006. Barcelona, España: Acanalado.
- Cuesta, C. (2011). *Lengua y Literatura: disciplina escolar. Hacia una metodología circunstanciada de su enseñanza*. (Tesis doctoral). Universidad Nacional de La Plata Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Recuperado de http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/30863/Documento_completo_pdf%3Fsequence%3D1
- Desinano, N.; Bardone, L. y Grodek, A. (1996). *Estudios sobre interacción dialógica*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- Dib, J. (2010). Criterios didácticos para planificar la reflexión gramatical en el segundo ciclo de la escuela primaria. En AA: VV. *Prácticas del Lenguaje en el segundo ciclo*. Buenos Aires, Argentina: 12ntes.
- Dussel, I. (1997). *Currículum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920)*. Buenos Aires, Argentina: FLACSO.
- Ferreiro, E. (1999). *Cultura escrita y educación. Conversaciones con Emilia Ferreiro*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.
- (1999). *Vigencia de J. Piaget*. Ciudad de México, México: Siglo XXI.

- Halliday, M. A. K. (1979). *El lenguaje como semiótica social*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.
- Kerbrat - Orecchioni, C. (1986). *La enunciación de la subjetividad en el lenguaje*. Buenos Aires, Argentina: Hachette.
- (1996). *La conversación*. París, Francia: Seuil.
- Lerner, D. (1996). ¿Es posible leer en la escuela? *Lectura y vida*, 17(1), 5-24. Buenos Aires, Argentina.
- (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.
- Molinari, C. (1996). Diversidad y continuidad en situaciones de escritura y revisión en el Jardín de Infantes. Trabajo presentado en el Panel: "Orientaciones actuales en el curriculum de la educación inicial: lo nuevo y lo permanente". Congreso Internacional de "Educación, crisis y utopías". Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina.
- Ong, W. (1987). *Oralidad y escritura*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.
- Otañi, L., & Gaspar, M. (2001). Sobre la gramática. En Alvarado, M. (comp.). *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura* (pp. 75-112). Buenos Aires, Argentina: Manantial.
- Sardi, V. (2006). *Historia de la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires, Argentina: Libros del zorzal.
- (2007). Historias de lectura y escritura en la escuela: entre la ruptura y la hegemonía. *Anales de la educación común*, 3(6), 79-84. Publicación de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, Dirección Provincial de Planeamiento. Versión digital del artículo publicado en http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/revistacomponents/revista/archivos/anales/numero06/archivosparaimprimir/11_sardi_st.pdf

Documentos

- Diseño Curricular Educación Secundaria Orientada Provincia de Santa Fe. (Res. 2630/2014). Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. Recuperado de <https://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/content/download/218364/1135170/file/Anexo%20III%20Resol%202630-14.pdf>
- Diseño curricular para la escuela primaria. Segundo ciclo de la escuela primaria. Educación general básica. (2014). Secretaría de Educación. Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula. Buenos Aires: GCBA. Recuperado de <http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/tec/pdf/bibliografia3.pdf>
- Documento de trabajo N°2. Actualización curricular Lengua EGB. Primer ciclo. (1996). Secretaría de Educación. Dirección de Currículum. Municipalidad de la ciudad de Buenos Aires.
- Programas de estudio 2009. Primer grado. Educación básica. Primaria. (2009). Dirección general de desarrollo Curricular. Subsecretaría de Educación Pública. México DF, México.

SANTA
FE
PRESENTE