



A.N.E.P.
Consejo de Educación Técnico Profesional
(Universidad del Trabajo del Uruguay)

	DESCRIPCIÓN	CÓDIGO
TIPO DE CURSO	CICLO BÁSICO TECNOLÓGICO	001
PLAN:	2007	2007
ORIENTACIÓN:	CICLO BÁSICO TECNOLÓGICO ALTERNANCIA	127
SECTOR DE ESTUDIOS:	CICLO BÁSICO TECNOLÓGICO	01
AÑO:	TERRCERO	3
MÓDULO:	N/C	N/C
ÁREA DE ASIGNATURA:	LENGUA Y LITERATURA	459
ASIGNATURA:	LENGUA Y LITERATURA	2435
ESPACIO CURRICULAR:	N/C	N/C

TOTAL DE HORAS/CURSO	114
DURACIÓN DEL CURSO:	19
DISTRIB. DE HS /SEMANALES:	6

FECHA DE PRESENTACIÓN:	2.12.08
FECHA DE APROBACIÓN:	2.5.09 Exp 13/09
RESOLUCIÓN CETP:	Res. 52/09 Acta N° 219

FUNDAMENTACIÓN

En relación con los rasgos de la propuesta

El diseño curricular de un Plan de Estudio remite, entre otras cosas, a la reflexión y la toma de decisiones exigentes respecto de la orientación a la que debe responder, según los lineamientos de la política educativa general (nivel macro), atentos a la sociedad.

La presente propuesta programática: LITERATURA para el 3er. Año, se presenta en el marco de lo que se establece en el documento base para la reformulación del *Plan Ciclo Básico Tecnológico -modalidad urbana y agraria-*, año 2007, aprobado por la A. N. E. P.

Su fundamentación se ancla, desde ya, en **la responsabilidad educativa que supone la Educación Básica** según emerge de los documentos oficiales (Lineamientos de Política Educativa del CODICEN, y del C.E.T.P.-2005/2007-). Y, en congruencia, con **el carácter integral** que debe tener esta oferta. Es decir, de educación para el desarrollo de las distintas dimensiones de la persona y de la diversidad de la subjetividad adolescente de sus destinatarios.

“Una educación básica debe ser una educación integral. Una educación básica que atienda la formación humanista, artística, científica y tecnológica, donde el hacer y el pensar sean parte imprescindible del currículo y éste lo contemple especialmente” (texto oficial del diseño del Plan, pág. 1)

Por tal motivo, desde el punto de vista epistémico-cultural, la presencia de un programa de LITERATURA en el diseño se inscribe, naturalmente, en el recorte general de la cultura que debe sustanciar una educación para estos fines.

La cultura en sus distintos campos de conocimientos: arte-ciencia-tecnología, deportes. Es decir, el conjunto de “las humanidades” según tome como objeto de estudio el hombre o las distintas dimensiones de la realidad que lo enmarcan. Y, también, propuesto para el estudio en forma global, no en relación excluyente sino complementaria. Por cuanto arte, ciencia, tecnología muestran -al ser el resultado de la creatividad y producción humanas-, no sólo un vínculo de génesis indisoluble, sino también de necesaria complementariedad. Un aspecto que se considera fundamental a la hora de decidir e implementar una oferta educativa en la que busca tener en cuenta los rasgos de los niños- jóvenes que la cursen, su carácter de obligatoria e integral.

- **En relación con la pertinencia pedagógica específica de la asignatura en el Plan de estudio**

Como, en términos similares, establecen algunos teóricos del currículo (Stenhouse, Kemmis, Grundy, Eggleston, Eisner.....) las decisiones sobre los contenidos o el cerco cognitivo que será jerarquizado, en tanto componente clave del contrato político-social de enseñanza, representan el aspecto crucial de un Plan. Y sus complejas implicancias se reflejan, a su vez, en las propuestas programáticas.

Sin embargo -y sin perder de vista las orientaciones del currículo que como respuesta a las cambiantes necesidades educativas, el desarrollo social y cultural va perfilando-, es necesario enfatizar que: **hay zonas o trayectos** de un diseño que por su fuerza desarrollante y formativa para el niño/joven en proceso de escolarización, no es posible descuidar.

Una de estas zonas, según lo respalda una gran biblioteca de investigación sobre su pertinencia y efectos pedagógicos (Piaget, Vygostky, Luria, Bruner), la constituyen el área de la Lengua, y el área de la Literatura:

Es necesario que durante la educación formal (inicial-enseñanza media) en estas áreas se enseñen rigurosa y gradualmente los ejes:

Lenguaje oral; aproximación al lenguaje escrito; usos y formas de la comunicación oral; usos y formas de la comunicación escrita; análisis y reflexión sobre la propia lengua; sistemas de comunicación verbal y no verbal; lengua como objeto de conocimiento; variedad de los discursos; discursos en los procesos de aprendizaje; sistemas de comunicación verbal y no verbal; **la literatura como realización de la lengua; el discurso literario; las transformaciones históricas de las formas literarias; la reflexión sobre la lengua y la creación; la creación literaria en sus diversas manifestaciones.**

El tratamiento secuenciado y progresivo de estos contenidos de lengua, sus funciones y sus realizaciones es de importancia primordial en el desarrollo procesual del niño/joven enfrentado a la educación escolar.

No sólo se debe asegurar el pasaje de los alumnos por las distintas etapas y la adquisición de las competencias correspondientes a éstas, sino que también se debe comprobar y evaluar el impacto de la enseñanza del eje de la lengua, **abarcando todas las formas del saber y saber hacer lingüísticos, hasta llegar a su nivel funcional pleno: la realización de todas sus virtualidades en la Literatura.**

Para eso, y compartiendo el fundamento de Coseriu: "la Literatura deberá contribuir a la ampliación de la competencia comunicativa del adolescente, pero además le llevará a que reflexione sobre modelos textuales que han servido a la humanidad para comunicar sus pensamientos, sentimientos, y miradas estéticas a lo largo del tiempo y en diferentes contextos sociales (...). La obra literaria colabora ensanchando la comprensión del mundo. A esta altura de la carrera del estudiante, estamos en un momento crucial del desarrollo de la persona para que se consolide su hábito lector, se desarrolle su sentido y conducta críticos y se acceda, a través del texto literario, a la experiencia cultural de otras épocas y otras formas de pensar; se estimule la imaginación, la postura analítica y la creatividad. La literatura contribuye así al autoconocimiento, a la comprensión del comportamiento humano y al enriquecimiento cultural. Todo lo expuesto irá incrementando la capacidad de comprensión y la sensibilidad del lector para considerar el texto literario como fuente de pensamiento, de placer estético y de interacción crítica con la cultura.

Para el caso particular de la asignatura LITERATURA, su pertinencia pedagógica específica en el currículo se argumenta, pues, con la absoluta necesidad de

posibilitar al joven **la experiencia cognitiva humanista a partir del episteme estético** de las obras literarias; y por el valor y significado: personal y cultural, singular y transversal que puede llegar a tener la misma en su proceso de formación. Sobre todo, si se tiene en cuenta una perspectiva formativa de las áreas artísticas según la cual: "la primera dimensión de la cultura es la interiorización y enriquecimiento de cada sujeto, mediante el aprendizaje, el buceo de su mundo y riqueza interior (...) El núcleo creativo y afectivo de la persona es el origen de toda cultura. Una sabiduría que crece hacia adentro porque se cultiva, para después salir afuera, compartir y multiplicar significados. Frente a la primacía de la exterioridad, el espíritu humano se caracteriza por saber habitar dentro de sí y crear un mundo interior, que no es soñado, sino vivido. Es el lugar del encuentro con la propia intimidad; realidad creadora de la que brotan ideas, impulsos y proyectos diversos que acabarán saliendo al exterior (...) el descubrimiento de la interioridad y su cultivo son el requisito para una verdadera formación." ¹

El "hecho artístico" que impregna las distintas manifestaciones de la cultura: las humanidades, las ciencias, la tecnología, los deportes lleva implícito la continua ejercitación de la capacidad creativa.

En su abordaje, la exploración sensorial, intelectual, motriz y ética; la observación, la abstracción, la posibilidad simbólica; la perspectiva divergente, provocativa, innovadora, la imaginación y la acción -aplicados sobre sí mismo y la realidad- se constituyen en los recursos y caminos que conducen al ser humano a la creación, y a comprender la creación.

Así, por el estímulo y educación de las posibilidades humanas, se han -y se continúan- formado los campos humanístico, técnico, científico, tecnológico; y las concepciones teórico-prácticas y especulativas con las que desde estos campos, el ser humano interpreta e intelige el mundo.

La LITERATURA entendida -en su acepción artística- como creación de lengua, en la que se privilegia la función poética del lenguaje y su realización estética: "arte de la palabra bella", participa de esta potencialidad del hecho artístico y contribuye así al continuun del patrimonio y del desarrollo cultural humano.

Su potencialidad culturizante se acentúa si se la considera en su forma sistematizada: como asignatura o recorte de un campo de conocimiento para ser enseñado en un Plan de Estudio. También, si en un sentido amplio, es entendida como realización escritural de cualquier género: literatura médica, literatura jurídica, literatura política, literatura tecnológica, literatura comercial, literatura periodística. Dicho en otros términos, como procedimiento y soporte de los lenguajes de otras disciplinas.

Porque en este último sentido, la literatura es la tecnología con la que el hombre ha dado respuesta a un problema fundamental para el desarrollo de la civilización: la necesidad de pasar de la oralidad a la escritura: "A lo largo de la historia el hombre ha soñado y forjado un sinfín de instrumentos. Ha creado la llave, una barrita de metal que permite que alguien penetre un vasto palacio, ha creado la espada y el arado, prolongaciones del brazo del hombre que los usa. Ha creado el telescopio que le ha permitido indagar el alto firmamento. Pero ha creado el libro que es una extensión de su imaginación, y de su memoria". J. L. Borges

- **Un aspecto vinculado a los que se plantean en los dos apartados precedentes de esta fundamentación: la conveniencia de explorar en la escolarización básica -y no sólo en el área de Literatura- la relación: *lectura-escritura- educación y tecnología***

Este aspecto impone, como mínimo, las cuestiones acerca de qué pasa dentro y fuera de la Escuela con esta relación; cómo se comporta la Escuela frente a los cambios en los modos lectores a los que invitan las nuevas formas de presentación y circulación de la información y el conocimiento.

Como lo formula Sarlo -en “La máquina de leer”- : “Es indiferente el soporte material de la lectura: ¿una página impresa, un microfilm, la pantalla de una computadora, un holograma? En el límite, todos exigen esa capacidad infinitamente difícil: interpretar algo que ha sido escrito por otro.”

Pero las cosas no son sencillas tal cual se enuncian. Resulta imprescindible en el contexto actual de la educación -y más aún en la básica- plantearse la enseñanza de la lectura y la escritura escolar en relación con los Medios de Comunicación y los dispositivos tecnológicos que imperan en las distintas sociedades. Se aprecia claramente en ellas la vertiginosa transformación de espacios sociales tradicionales y la igualmente rápida generación de otros nuevos debido al influjo de las tecnologías digitales de la producción, almacenamiento y comunicación.

Esta realidad hace necesario repensar “los hilos que entretejen la cultura de la Escuela en el contexto de una sociedad de cambio” (Rodríguez, 2003), así como analizar los modos pedagógicos de formar lectores críticos. Parece inconveniente asumir la relación de Escuela-medios-tecnología, como excluyente. En particular, porque los medios de comunicación son, hoy, elementos estructuradores de la realidad y la experiencia social, de la subjetividad individual y colectiva; y en ese sentido la Escuela ya no debería dar la espalda a la cultura mediática ni desentenderse de la forma cómo ésta impacta en la realidad de los niños y jóvenes que concurren a ella.

“La democratización de la información y la comunicación en las instituciones escolares, y la consolidación de modalidades abiertas y respetuosas entre sus miembros son condiciones fundamentales para alcanzar los fines emancipadores de la educación” (Rodríguez, 2003).

Los cambios en la sociedad se acompañan al ritmo de las transformaciones de los medios y de las tecnologías de la información y en esta dinámica se construyen, inevitablemente, nuevas maneras de leer y escribir.

A la necesidad de la alfabetización tradicional se agrega la de una alfabetización múltiple (basada en tres sistemas de signos comunicativos: el sonido, la imagen y el texto), la cual entra en tensión con los sistemas escolares que parecen destinados a no poder superar la concepción fragmentada del saber basada en la sumatoria de conocimientos sin conexión. Esta alfabetización múltiple haría posible el desarrollo no precisamente tradicional de la capacidad de leer y escribir.

Por tanto, puede ser apropiado pensar nuevas formas de acceder a la información y al conocimiento mientras “la escuela y la familia pueden ser las dos instituciones más afectadas por las transformaciones habidas en los modos de circulación del saber, que

constituyen una de las más profundas mutaciones que sufre la sociedad contemporánea. Esta mutación se manifiesta en la circulación de los saberes por fuera de la escuela y de los libros (descentramiento), y por la difuminación de las fronteras que separaban los conocimientos académicos del saber común” (Barbero, 2003).

Según Piscitelli, la escritura no secuencial es un nuevo modo de organizar la información. Y un producto concreto de ello es la tecnología del hipertexto; en palabras de Susana Pajares: “una estructura de base informática para organizar información que hace posible la conexión electrónica de unidades textuales a través de enlaces dentro de un mismo documento o con documentos externos”. Una red de posibilidades que requiere de la manipulación activa del lector para poder ser leído y utilizado, y no sólo la actividad cognitiva que demanda un proceso de lectura tradicional, lineal.

Así, un hipertexto es un texto electrónico (nodos) y enlaces entre elementos internos y externos; un nodo puede constar de pocas o miles de palabras, puede ser simple o complejo, contener sólo texto, o imágenes y sonidos, es decir la combinación de los tres sistemas antes mencionados.

El autor de un hipertexto puede hacer que los diversos caminos se complementen y se pueda “saltar” de unos a otros escogiendo entre los diversos órdenes de la lectura; o sea, que las decisiones del lector pueden determinar el desarrollo del “texto” o no, si obliga a recorrer caminos preordenados.

El hipertexto tiene la posibilidad de ir más allá de la linealidad de los textos impresos, permite que los textos dialoguen, pero si se retoma la idea bajtiniana de que “todo texto nos remite a otro” dependiendo, claro, de la experiencia lectora, no hay grandes diferencias entre textos impresos y textos virtuales. Es más, los lectores curiosos siempre han buscado conexiones entre textos para ampliar los temas que les interesan y con amplias opciones no fijadas por otros, como ocurre con los hipertextos. Si bien, el formato hipertextual permite la integración de múltiples medios expresivos como el visual, el sonoro y el verbal, y esto se traduce en diversas estimulaciones

Aunque actualmente, son varios los problemas que se superponen con respecto al tema de la Escuela y las formas de encarar la lectura de la Literatura, la Escuela y las formas de encarar los avances de la tecnología, la Escuela y las formas de inclusión social, la tecnología de Internet ya está instaurada en la cultura del mundo. Por lo tanto, en medio de la expansión tecnológica ¿se dejará a los niños y jóvenes librados “a la lectura salvaje”? ¿no habrá que hacerle lugar a los modos de lectura de los que son portadores -por otras vías- los niños y jóvenes que asisten a la escuela?

Sitios en Internet como, por ejemplo, revistas literarias que articulan literatura y tecnologías digitales, pueden resultar seductoras para los jóvenes que se inician en el viaje de la lectura por placer. Tal señalan Leiza-Duarte, no se puede “olvidar que un texto literario es siempre una construcción de sentidos en su origen y es también campo de generaciones de sentidos para los lectores, sentidos que exceden lo puramente textual, sentidos que le ayudan a leer el mundo/los mundos, no sólo para conocerlos, sino para modificarlos”.

Favorecer y promocionar el acercamiento de niños y jóvenes a la literatura es imprescindible, leer y leerles con pasión, más allá de un formato, es fundamental para su formación integral; y, por tanto, implementar efectivamente dentro y fuera de la Escuela la mediación diversa para el acceso a la lectura (esa que da placer).

Según plantea Fisher “los niños, la nueva generación, nos presentan un desafío enorme en el campo de la educación; no quieren más libros, no quieren aceptar la autoridad quieren aprender sin esfuerzo, quieren aprender como un juego...”

Pero la tecnología también puede ayudar.

Es probable, que en muchos casos, con la visita a un sitio web se encuentre una propuesta literaria que también contribuya a la alfabetización múltiple de la que antes se habló; que estimule la imaginación, el juego, la lectura lineal o no lineal; que ofrezca textos, reseñas de libros, informaciones sobre autores, sugerencias, publicaciones, links y posibilidades de expansión, imágenes, sonidos y otro punto de vista lector por descubrir.

Las cibertecnologías podrían facilitar algunas cosas en el campo de lo ludo-educativo por cuanto lo multimedial representa la aventura y la libertad digital, y porque, como señala Rodari, con los niños y adolescentes se puede hablar de todo “siempre que se les pida ayuda para hallar el ‘lenguaje’ justo para hacerlo.”

Según ha sucedido a lo largo de la historia, siempre la introducción de algo nuevo en la sociedad ha generado polémica (la imprenta, la radio, el cine, la T.V...). Hay quienes dicen que la tecnología de Internet contribuye al aislamiento, otros, que es un recurso sumamente enriquecedor porque favorece al acceso de la diversidad de la información. Hay multiplicidad de posturas al respecto. Pero la cuestión central, hoy, es cómo convertirla en aliada del trabajo escolar sin el temor históricamente recurrente del “esto matará aquello” que lúcidamente señala Eco (2003).

Al decir de Nancy Kaplan las “e-literacies” designan “los conocimientos y las habilidades que se requieren para realizar señales en una era electrónica y con dispositivos electrónicos”.

Pero lo relevante hasta el momento es que no hay manera de considerar que esos conocimientos y habilidades podrán adquirirse fuera de un marco sistemático de aprendizaje. La cultura electrónica para sobrevivir necesita de la Escuela como nunca necesitó la cultura audiovisual.

Los textos digitales (politextos o hipertextos) no requieren sólo de modelos de lectura como notación e interpretación o de alfabetizados digitales, sino, y fundamentalmente, de teóricos de lectura que recuperen la lectura no sólo como experimentación sino como experiencia removedora y formativa.

La Escuela seguirá enseñando la lectura y la escritura imprescindible para el desarrollo de los niños y jóvenes en la sociedad y la cultura, y requisito, para que accedan a las nuevas formas de presentación y circulación de los bienes simbólicos.

Y seguirá enseñando la lectura literaria porque ésta siempre se ha tratado de la participación esencial de un ser humano en un tipo de conocimiento, también esencial, y no, con la cuestión de la instrumentación de la circulación de la cultura. “El Quijote” es una valiosa obra literaria, y lo seguirá siendo incontestablemente. Sólo sucede que además de estar en las bibliotecas del mundo también está en la Internet. Las paredes de la caverna, el papiro, los vitrales, el manuscrito, el impreso, el libro electrónico, la

Internet, sólo ratifican el valor de proceso personal intransferible de la lectura a través de los tiempos. Esto es, que sólo es posible hacerlo desde y con la persona.

Los conceptos que concurren a esta fundamentación, justifican la presencia, la pertinencia y el impacto formativo del área de Literatura en la educación básica. Y también un hecho que se considera relevante para su implementación: si bien el eje artístico reviste sus propias especificidades (en virtud de la naturaleza epistemológica de la estética-literaria y del tipo de experiencias cognitivas al cual convoca), su resolución pedagógica en el contexto del Plan se prevé en articulación interdisciplinaria con las distintas dimensiones de la cultura presentes en él: arte, técnica, ciencia, humanidades, deportes etc. Y como se ha expuesto antes, con la tecnología (proyectos).

OBJETIVOS

En esta dimensión del diseño programático, la reformulación supone la revisión de algunos objetivos.

En relación con el estudiante y el Plan

- **Posibilitar el ejercicio del derecho a una educación integral** e integradora a los jóvenes que cursan el Ciclo Básico Tecnológico 2007, dentro de la oferta de la Enseñanza Pública Nacional.
- **Propiciar, desde un área netamente humanística, la afirmación de actitudes y aptitudes personales** (apertura, flexibilidad, autocrítica, autonomía, valores individuales...) **e interpersonales** (solidaridad, espíritu de cooperación, trabajo en equipo...) que favorezca el desempeño del estudiante en el contexto escolar, socio-cultural, en un amplio sentido.
- **Contribuir al desarrollo de procesos de subjetividad pedagógica** tendentes a la plena habilitación personal del estudiante ante el aprendizaje, **tomando en cuenta la perspectiva interdisciplinaria prevista en el Plan.**
- **Contribuir al desarrollo de la competencia lingüística global del estudiante en relación con la pluralidad de lenguajes que supone el currículo escolar básico.**
- **Proponer al estudiante -a través de vínculos con la tecnología- la experiencia de la alfabetización múltiple** (lenguaje-imagen-sonido) asociada a modos de interactuar semiótica y dialécticamente con la cultura; de motivar y poner en práctica el pensamiento y la mirada divergente propios de la innovación; y otras formas de sentir, imaginar, pensar el mundo y la realidad cotidiana.
- **Posibilitar al estudiante el sondeo de facetas vocacionales** -aspecto fundamental en el Ciclo de la Educación Básica- concurrentes a su toma de decisiones respecto de su formación personal, y profesional.

- **Incorporar al conocimiento procedimental del estudiante** para la resolución pedagógica de la asignatura **la opción metodológica de trabajo en proyecto**. Modalidad de enseñanza y aprendizaje que lo pondrá en condiciones de evidenciar su capacidad de: problematización, reflexión, previsión, regulación, y manejo estratégico en la dimensión realizativa de los saberes (concreción en proyectos de alcance transversal).

Implementar un tipo de estrategia que permita al estudiante **la lectura completa** de, por lo menos, **una obra literaria** durante el curso.

Un objetivo que se estima por demás pertinente teniendo en cuenta que si bien con este curso el estudiante hace su iniciación formal en la Literatura, también finaliza el ciclo de la educación básica.

En relación con el estudiante y la asignatura

- **Desarrollar en el estudiante la percepción estética a partir del encuentro personal con la obra literaria que:**

-lo sitúe en condiciones reales de contemplar, apreciar, criticar y gozar los valores artísticos y de reconocer sus implicancias humanas y éticas; individuales y colectivas, y en relación con los distintos momentos y contextos histórico-culturales;

-lo implique en experiencias educativas que también involucren su sensibilidad, su mirada subjetiva; la búsqueda de la belleza, la afectividad y el gusto;

-lo oriente a descubrir y valorar su potencialidad creadora para concebir y plasmar productos artísticos que le permitan expresarse y reconocer la estrecha vinculación existente entre el arte, la vida, la ciencia y la tecnología.

- **Posibilitar al estudiante la adquisición de las nociones teóricas-prácticas que lo habiliten para el análisis de un texto literario;** y asimismo para apropiar un *saber leer literario* que contribuya a un **hábito lector autónomo**, fundamental en esta etapa de su desarrollo.
- **Continuar desarrollando en el estudiante el comportamiento lector y escritural competente** tomando como guía la riqueza de la lengua realizada en las obras literarias leídas y estudiadas, y mediante el ejercicio habitual de macrohabilidades como: escuchar, hablar, leer, escribir.
- **Continuar proporcionando al estudiante los sustratos teórico-prácticos para la adquisición de la competencia lingüística** incluyendo, pero superando, el uso instrumental y funcional de la lengua, por cuanto en la Literatura como arte se realizan todas las potencialidades del lenguaje:
 - competencia lingüística, de carácter formal, relacionada con el conocimiento sintáctico, lexical y fonológico de la lengua;
 - competencia socio-lingüística, reguladora de la propiedad de las emisiones en relación con la situación de comunicación;
 - competencia discursiva, responsable del dominio de las reglas del discurso;
 - competencia estratégica, aplicación de las estrategias de comunicación por parte del estudiante para solucionar las deficiencias de las otras tres

competencias. Todos ellos niveles de competencia implicados en los procesos de desarrollo de: la oralidad, la escritura, la lectura, la interpretación y la producción creativa.

- **Habilitar el comportamiento semiótico del estudiante como herramienta fundamental para codificar/decodificar, ante la multiplicidad de lenguajes y** la variedad de representaciones, y acceder al plano de la abstracción; reconocer, interpretar y movilizar el conjunto de claves que forman, diferencian e interrelacionan los distintos tipos de textos culturales (literarios y no literarios) y sus intertextualidades.
- **Desarrollar en el estudiante el pensamiento crítico y reflexivo** que le ayude a interaccionar de manera autónoma, consciente y ética frente a la realidad, en sus múltiples manifestaciones (desde su sensibilidad, observación, cuestionamiento, indagación, análisis, argumentación, valoración, proposición...).
- **Elaborar con el estudiante elementos de juicio** que le permitan valorar:
 - las manifestaciones literarias como expresión de la creatividad humana,
 - la importancia de la dimensión creativa del hombre, en general,
 - el tipo de relación que establecen los textos literarios con la verdad, por diferencia o similitud con otros textos del currículo; por ejemplo, los textos científicos.

CONTENIDOS

La resolución de este aspecto del Programa ha remitido ineludiblemente a la consideración previa de dos aspectos fundamentales para la misma:

-Uno, el de la literatura en términos de asignatura: “obras literarias” y autores, y el estudio de ellos.

-Otro, el del canon literario; la cuestión de qué literatura, qué obras, y por qué; en otras palabras, la cuestión de la selección y jerarquización literariamente valiosa, más allá de las tensiones entre centralidades y periferias, pedestales y olvidos.

En tal sentido se han tenido en cuenta las sugerencias aportadas por los docentes que se desempeñan en el Área, a la luz de un análisis de la pertinencia del Programa de Literatura del Plan Ciclo Básico, 1996.

Tomando como punto de partida la sistematización de las mismas es que ha sido posible:

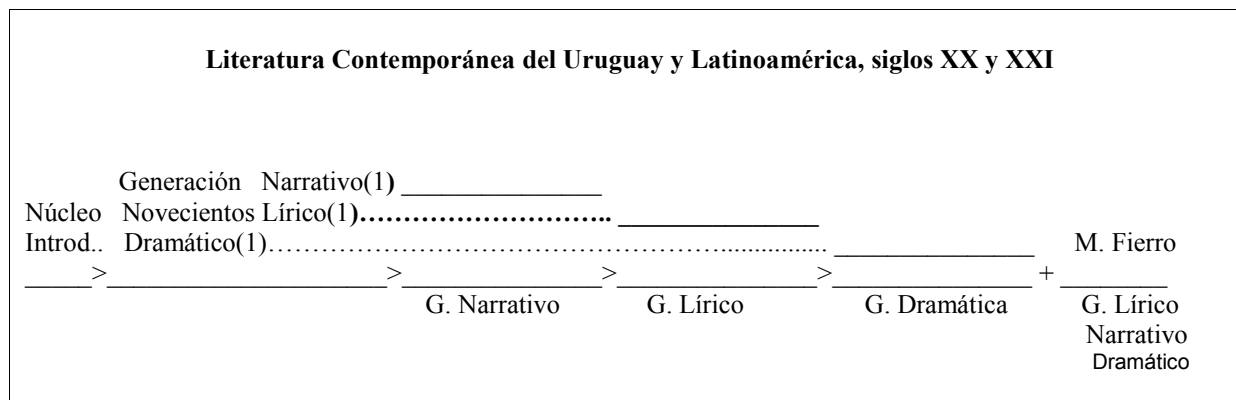
1- Mantener la vigencia de algunos aspectos del mencionado Programa (canon de Literatura Latinoamericano, y énfasis en Literatura Uruguaya, la división en géneros, el criterio histórico para su abordaje didáctico con estudiantes que hacen su

iniciación en la asignatura; el dejar para cursos superiores a este nivel, “la cuestión de los géneros”).

2- Incorporar un componente de innovación que, a su vez, puede desagregarse en los siguientes:

- Apertura del programa-curso con un breve núcleo introductorio de autores.
- La reorganización de géneros en la unidad: Generación del Novecientos (**primero** un autor por cada uno de los géneros, **luego** el estudio de los demás autores según el orden de génesis histórica: narrativo-lírico-dramático).
- La inclusión de algunos autores nuevos en cada uno de los géneros.
- El acercamiento del Programa en el tiempo (hacia la segunda mitad del S XX; XXI); y la posibilidad de trabajar con autores locales.

Representación gráfica de la secuencia de contenidos del Programa



Según emerge de la representación gráfica del Programa el mismo está compuesto por: 1) un núcleo introductorio y 2) cuatro núcleos fundamentales; los cinco obligatorios.

1) El introductorio, de carácter breve (unas diez clases) se incluye con la finalidad de propiciar una entrada simpática, a la vez que formal, del joven en la Literatura. Con miras a la implementación efectiva de esta apertura, se propone el trabajo con distintos tópicos: mitos, leyendas, romanticismo, humor, ciencia ficción, el adolescente en la literatura, la literatura como tema y otros, que quedan librados a la sensibilidad, el saber y tacto pedagógico del docente para elaborarlos.

Su tratamiento, dado este objetivo tendrá el rasgo saliente de la flexibilidad; no implicará transitar por el estudio de cuestiones teóricas o de marcos histórico-culturales sino, más bien, abordar aspectos vinculados con la sensibilidad del estudiante ante la lectura literaria; la exploración de su gusto, placer, intereses; motivaciones, vínculos, memoria e identidad lectoras...

Se sugiere para su resolución pedagógico-didáctica considerar la opción de trascender el marco literario y tempo-cultural propuesto en el Programa (pudiéndose incluir autores del canon universal).

Sólo a modo de ejemplo se señalan algunos autores: G. A. Bécquer, Bartolomé Hidalgo, Julio César Castro, Jorge Curi, Jorge Amado, Ray Bradbury...

2-Los otros cuatro constituyen los núcleos fundamentales que deben ser objeto del estudio literario propiamente dicho: Género narrativo, género lírico, y género dramático; con énfasis en el canon contemporáneo, nacional y latinoamericano; al final de los cuales se incluye el estudio de la obra Martín Fierro, como una posible síntesis de los tres.

Esta delimitación del Programa, en cuanto a contenidos, no representa la clausura de las posibilidades de extensión o profundización del canon que puedan derivarse de ciertos aspectos de la metodología (por ejemplo, la implementación de la intertextualidad).

Con respecto a la sincronización del programa-curso éste se deberá comenzar, en primer lugar, por el abordaje nucleado de los géneros y sus respectivas estéticas; y, luego, seguir por el desarrollo profundizado -según criterio histórico- de cada uno: narrativo-lírico- dramático. En la implementación de esta sincronización también se deberá prever la atención a los aspectos innovadores:

- el núcleo introductorio;
- la experimentación con Proyectos Tecnológicos Virtuales de Lectura que se desarrollarán a lo largo del curso, en el marco de la interdisciplinariedad.

CONTENIDOS DEL PROGRAMA

LITERATURA CONTEMPORÁNEA URUGUAYA Y LATINOAMERICANA

1-Núcleo introductorio

2-Cuatro núcleos fundamentales

2.1: Narrativa, lírica y dramática de la Generación del Novecientos (cuentos, poemas, piezas del “género chico”)

Escritores y estéticas:

- . Horacio Quiroga
- . Javier de Viana
- . Julio Herrera y Reissig
- . María Eugenia Vaz Ferreira
- . Delmira Agustín
- . Florencio Sánchez
- . Ernesto Herrera

1(un) autor en cada uno de los géneros

2.2: Género narrativo: subgénero cuento Narradores y estéticas

- . Francisco Espínola
- . Juan José Morosoli
- . Felisberto Hernández
- . Mario Benedetti
- . Mario Delgado Aparain

1(un) autor del presente grupo

- . Gabriel García Márquez
- . Julio Cortázar
- . Juan Rulfo
- . Augusto Roa Bastos
- . José Donoso

1(un) autor del presente grupo

Otros autores que se proponen para trabajar el Proyecto Tecnológico Virtual de Lectura, y a los que se podrá incluir autores locales actuales:

- . Eduardo Galeano
- . Julio Da Rosa
- . Juan Carlos Onetti
- . Silvia Lago
- . Roberto Fontanarrosa
- . Eduardo Acevedo Díaz
- . Mario Arregui
- . Cristina Peri Rossi
- . Enrique Estrázulas
- . Julio César Castro
- . Luis Britto García
- . Alejo Carpentier
- . Jorge Amado
- . José Ma. Arguedas
- . Edmundo Paz Soldán
- . Iván Egüez
- . Alfonso Chase
- . Augusto Monterroso
- . Sergio Ramírez
- . Eduardo Bahr
- . Rogelio Sinán
- . René del Risco Bermúdez
- . Alfonzo Quijana Urías
- . Ana Lydia Vega
- . Ángeles Mastretta

2.3 Género lírico Poetas y estéticas:

- . Juana de Ibarbourou
- . Esther de Cáceres
- . Líber Falco
- . Juan Cuhna
- . Idea Vilariño
- . Marosa Di Giorgio
- . Circe Maia
- . Amanda Berenguer
- . Washignton Benavides
- . Jorge Arbeleche
- . Rafael Courtoisie
- . Rubén Darío
- . José Martí
- . Pablo Neruda
- . Alfonsina Storni,
- . Juan Gelman
- . Nicolás Guillén
- . Manoel de Barros
- . Elbio Romero
- . Liudmila Quincoses
- . Gustavo Pereira
- . Álvaro Mutis
- . Alejandra Pizarnik
- . Gonzalo Escudero
- . Jorge Carrera Andrade
- . Pedro Shimose
- . Jorge Eduardo Eielson
- . Vallejo, César
- . Juan Manuel Roca

4 (cuatro) autores del presente grupo (dos uruguayos y dos latinoamericanos teniendo en cuenta: su pertenencia a distintas generaciones; representatividad estética, contextos).

Los otros autores se proponen, además, para trabajar el Proyecto Tecnológico Virtual de Lectura. Aparte se podrá incluir autores locales actuales. Y para la lectura "artística" complementaria del hecho literario, los que se consignan en el numeral: 2. 3(1)

2. 3(1): **Literatura lírica musicalizada**

- . Alfredo Zitarrosa
- . Eduardo Darnauchans
- . Leo Masliah
- . Mauricio Ubal
- . Rúben Lena
- . Daniel Viglietti
- . Fernando Cabrera
- . Washington Benavides
- . Gastón Ciarlo (Dino)
- . Eduardo Mateo

2.4: **Género Dramático Dramaturgos y estéticas rioplatenses**

- . Jacobo Langsner

- . Mauricio Rossencof
- . Carlos Maggi
- . Milton Schinca
- . Carlos Varela
- . Víctor Manuel Leites
- . Ricardo Prieto
- . Carlos Liscano
- . Mercedes Rein
- . Jorge Curi
- . Roberto Art
- . Griselda Gambaro
- . Eduardo Pavlovsky
- . Agustín Cuzzani
- . Roberto Cossa
- . Osvaldo Dragún

1(un) autor del presente grupo. Los otros autores se proponen, además, para trabajar el Proyecto Tecnológico Virtual de Lectura. A ellos se podrá incluir autores locales actuales.

2(1.2.3.4)- Literatura gauchesca

José Hernández: "Martín Fierro"

El presente Programa de Literatura en cuanto a enfoque teórico, cantidad regular de contenidos, y sugerencias metodologías se prescribe para el Ciclo Básico Tecnológico en sus dos modalidades de implementación: urbana y agraria en alternancia.

Se corresponde con un tiempo pedagógico planificable de aproximadamente: 184 (ciento ochenta y cuatro) horas, a razón de 5 (cinco) por semana para la modalidad C.B.T. urbano. Y con un tiempo pedagógico planificable de aproximadamente 220 (doscientos veinte horas), a razón de 6 (seis) por semana para la modalidad C.B.T. agrario en alternancia.

METODOLOGÍA

Algunas orientaciones didáctico-metodológicas de orden general

Como es sabido existen múltiples formas de entender la enseñanza, conceptualizar y describir, explicar y organizar las actividades con las que es posible dar cuenta de ella. Cada perspectiva se nutre de cierta filosofía, según una manera global de concebirla, que no debiera ser indiferente a los implicados en resolverla. Y, por eso, cada filosofía, al respecto, presenta una relación determinada entre el nivel de la Conceptualización (qué es la enseñanza) y el nivel de la intervención o de la acción (cómo se debe enseñar; cómo se logra la buena enseñanza).

Al parecer como señala Bauman, no es posible separar los modelos de comprensión de los modelos de intervención y las metodologías. Las visiones, los pensamientos o las creencias sobre la enseñanza influyen fuertemente sobre las actitudes, las acciones y las formas de relación que tienen lugar en su desarrollo. Esto cambia según se la piense como una mera transmisión de saberes científicos, es decir, una actividad técnica de ciencia aplicada que se regula por modelos tecnológicos apoyados en el conocimiento y la investigación científica, y cuya finalidad es la eficiencia de la actuación. O según se la conciba -siguiendo a Stenhouse- como un trabajo semejante al de “un jardinero” que cuida con esmero del crecimiento natural de sus plantas y, por tanto, encarado como un proceso, que tiene mucho de arte y política. Una actividad no-mecánica, intersubjetiva que conlleva interpretación, transformación y creación de significados; que consiste en ayudar al alumno a someter su propio texto a nuevas lecturas mediante su intercambio con los textos de otros y en distintos con-textos; a plantearse y resolver nuevas y posibles lecturas; nuevos y posibles problemas. En este contexto de consideraciones, que comprende la cuestión de la metodología, se recomienda pertinente:

>**La asunción del rol docente intelectual, reflexivo y crítico.** En el entendido de que el enseñante, además de ser representante legítimo de un saber y quien convoca al estudiante a interesarse en ese saber, debe poder disponer de los espacios de autonomía que le permitan pensar, proponer, aplicar, argumentar y responder por sus decisiones de enseñanza; y sus decisiones metodológicas concurrentes a la misma. Así como también respecto de los grados de actualización y profundización de los aspectos teóricos de la asignatura que enseña, y debe conocer bien.

>Anclar la resolución de este importante aspecto de la enseñanza de la asignatura en **la perspectiva pedagógica crítica y activa (con especial atención al rol participativo y responsable del sujeto pedagógico en el aprendizaje).**

>Enfocar esta dimensión del trabajo docente en el aula como **un aspecto siempre posible de más exploración pedagógica**, en cuanto a su pertinencia para la enseñanza; y siempre **susceptible de más innovación.**

>Considerar, en esta instancia de decisiones y justificando su valor didáctico-pedagógico para el trabajo específico en la asignatura, **la pluralidad de métodos y técnicas** disponibles:

>**Orientar la acción general de la enseñanza por los principios didácticos** concediendo especial **atención a las consideraciones sobre el** sujeto de aprendizaje, implícitas en ellos; cuestiones vinculadas a la **diversidad (en su amplia acepción)**, y a la **inteligencia múltiple** de este sujeto pedagógico.

>Prever en las decisiones metodológicas la posibilidad de **articular la atención a: la especificidad didáctica de la asignatura** con arreglo a sus leyes y principios, **y a la interdisciplinariedad prevista en el Plan.**

>Experimentar **el método pedagógico de proyecto.**

>Abordar las cuestiones didácticas inherentes a la práctica de enseñanza en un **marco de trabajo docente interprofesional y coordinado.**

>Prever y resolver la enseñanza con especial atención a las características de sus destinatarios. También, **del medio** en que se imparte. Al respecto, aprovechar creadoramente los espacios que permita el Programa para trabajar con contenidos emergentes “significativos para los jóvenes”, y en la resignificación sensible-cognitiva-ética de lenguajes, representaciones, conocimientos previos, supuestos y valoraciones eventualmente negativos por parte de los estudiantes respecto del aprendizaje (y del aprendizaje de la asignatura), asociados al contexto.

> Enriquecer la metodología de enseñanza del curso con salidas didácticas vinculantes (teatro, cine, exposiciones, museos, rutas arquitectónicas, musicales, feria del libro...). También, con la participación de los alumnos en concursos, competencias, muestras, obras de teatro, performance, “movida joven”...

Algunas orientaciones didáctico-metodológicas de orden específico

En el marco de la didáctica específica de aula se recomienda jerarquizar:

-La planificación -diaria- del trabajo teórico-práctico de enseñanza de la asignatura.

-La participación del estudiante también en la **decisión del canon** que será analizado en clase, durante el curso.

-El lugar de la lectura por parte de los estudiantes, como fundante para el desarrollo de todo trabajo con el texto; la experiencia lectora -individual y colectiva-; el vínculo con el texto: el texto como “un otro”, como enigma, como provocación, como aventura, como disfrute; conocimiento, comprensión, análisis, interpretación hasta como pre-texto para otro texto.

-La combinación armónica de los métodos específicos de enseñanza con los enfoques teóricos pertinentes y actualizados del hecho literario, considerando el desarrollo histórico de los estudios literarios (retórica, biografía, historia de la literatura, análisis estilístico, teoría literaria -eje inmanentista o intratextual; eje sociológico o contextual; eje psicologista o extratextual; el eje receptivo o cotextual- entre otros) y posibilitando la interpretación hermenéutica y teórica del mismo por parte del estudiante.

-La dosificación de los objetivos cognitivos y los contenidos teóricos propios de cada género; así como de los aspectos propios de las estéticas que enmarcan las distintas obras (Realismo, Modernismo, Ultraísmo, Nativismo).

-El trabajo específico sistemático y riguroso del lenguaje literario y su signo estético.

-**El abordaje de la índole epistémica de la Literatura (arte-estética-función poética)** y el tipo de experiencia cognitiva humanista a la cual convoca, por diferencia con las otras asignaturas del currículo; y privilegiar, en este marco, la experiencia del goce estético.

-**El trabajo progresivo, pautado, y orgánico de la metodología del análisis literario** de los textos (comprensión lectora-comentario-análisis-interpretación- crítica).

-**El lugar de las prácticas de escritura** por parte del estudiante: con relación a la amplia gama de las actividades académicas inherentes al desarrollo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en la asignatura, y del currículo global; y con relación a la producción creativa.

-**Las posibles relaciones de intertextualidad** (voces, tópicos, géneros, tiempos...).

-**El texto literario en sus relaciones semióticas**, inserto en el gran texto de la cultura (artes, técnicas, ciencias, humanidades). También, el abordaje integral del texto literario con respecto a otros textos del arte: música, pintura, danza, cine...

-**La pertinencia de matizar, enriquecer, expresar y, por supuesto, VARIAR todo lo posible el canon que se prescribe.** Sobre todo, en el entendido que la Escuela no sólo imparte el canon, sino que canoniza. Y que la enseñanza formal en su función de asegurar la transmisión cultural debe incidir en pro de la distribución diversa y equitativa de los bienes simbólicos entre la sociedad.

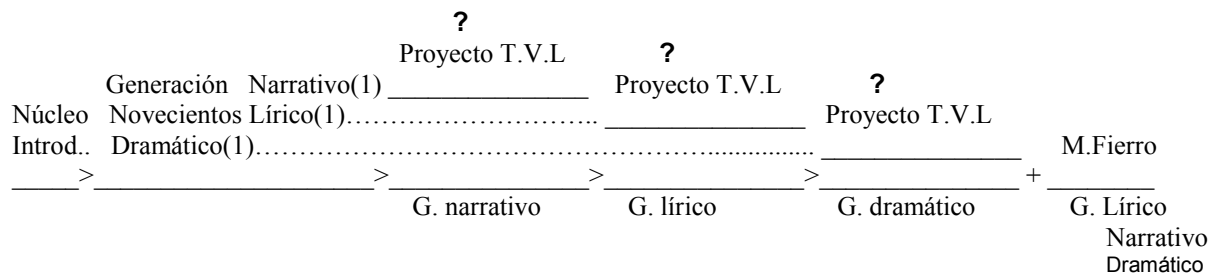
-**La pertinencia de enriquecer la metodología específica** de trabajo del texto **con el planteo de actividades** que hagan propicia al estudiante la mayor comprensión posible de la especificidad de los géneros, y la perspectiva recreativa de los mismos. Por ejemplo, implementar a propósito del género dramático, **la realización de actividades teatrales.**

Algunos aportes en cuanto a la metodología de proyecto

Tal como emerge del documento base del Plan al cual corresponde este Programa, y como ha sido recogido en los apartados: fundamentación, objetivos, contenidos, del presente, el aprendizaje del estudiante mediante la modalidad pedagógica de proyecto debe constituir un rasgo propio de la enseñanza en la oferta Ciclo Básico Tecnológico 2007, del C.E.T.P.

En atención a ello, y buscando, además, una articulación con otros dos rasgos salientes del Plan: la impronta tecnológica y la perspectiva interdisciplinaria, en la resolución pedagógica del Programa se prevé la implementación de **PROYECTOS TECNOLOGICOS VIRTUALES DE LECTURA:**

Literatura Contemporánea del Uruguay y Latinoamérica, siglos XX y XXI



Antes de consignar algunas orientaciones al respecto, corresponde puntualizar -y compartir, con los destinatarios del Programa- que esta previsión supone, por lo menos:

- Una innovación en el orden metodológico de la enseñanza de la asignatura.
 - Un contenido procedimental (y conceptual) nuevo para buena parte de los docentes que se desempeñan en su enseñanza; y también -aunque es de suponer que en menor grado- para los estudiantes que la cursan, y ya han transitado un primer y segundo año del Plan.
 - El desarrollo de un proceso de apropiación y acendramiento del trabajo por proyecto que requiere estudio, dedicación, tiempo, acompañamiento.
- En síntesis, un desafío más en pro del enriquecimiento pedagógico-didáctico que hace a la labor docente.

En este marco de puntualizaciones se recomienda como apropiado:

Buscar la solidaridad interdisciplinaria con: aulas de informática y aulas multimedia para la implementación del Proyecto.

>Trabajar en la clarificación conceptual de PROYECTO, como **método pedagógico** (cuyos antecedentes se reconocen en W. Kilpatrick) procurando su adecuación al tipo de proyecto que contemple la impronta de la asignatura.

En términos muy generales, este método es una modalidad de enseñanza-aprendizaje que se inscribe en el marco de la pedagogía activa (Escuela Nueva).

Se caracteriza por la realización de un proyecto de trabajo pedagógico cuyo principal objetivo educativo es lograr una mejor adaptación individual y social del niño-joven.

Según Kilpatrick, su creador, es “una actividad previamente determinada cuya finalidad dominante es una finalidad real, que orienta los procesos y procedimientos y les confiere una motivación”.

Dicho en otros términos, consiste en una unidad de actividad pedagógica intencional, un plan de trabajo sistemático (intención, preparación, ejecución,

apreciación) emprendido voluntariamente por el alumno, que conlleva la función de hacer activo el aprendizaje, tomando las materias o asignaturas como un medio para la resolución de situaciones cognitivas y problemáticas de la vida.

En este caso, entre otros posibles concebidos por el educador, un proyecto de aprendizaje específico, depositario de las tareas o funciones pedagógicas que se le atribuyen clásicamente a la Escuela.

>Planificar el proyecto en todos sus componentes:

Tema, denominación, fundamentación, objetivos, participantes, áreas del currículo involucradas, actividades, técnicas e instrumentos, tiempo, recursos, indicadores de avance del trabajo, evidencias de producción, criterios de evaluación; comunicación y socialización del proyecto; “impacto” pedagógico en relación con el estudiante, la asignatura, el Plan.

>Tener en cuenta como marco de referencia para su fundamentación la que se incluye en este Programa, en particular su último apartado. Y no perder de

vista que la implementación del proyecto debe ser de índole tecnológica-virtual (internet, blog, correo-electrónico).

>Tomar siempre como núcleo generador del proyecto un texto literario; considerar la pertinencia de trabajar con textos de autores locales.

>Orientar el proyecto en la línea cognitiva de la **indagación-experimentación-producción-creación** y en un marco pedagógico conceptual que permita relacionar las categorías: **diversidad***, **inteligencia múltiple****, **interdisciplinariedad***** (para variadas evidencias de realización).

*DIVERSIDAD, en especial con respecto a lo biológico-psíquico del sujeto pedagógico ante el aprendizaje; lo lingüístico, lo cultural, lo social y lo político.

** INTELIGENCIA MÚLTIPLE en el sentido en que lo conceptualiza Gardner; más allá de la inteligencia lógico-matemática y coeficiente racional de inteligencia (inteligencia musical, lingüística, interpersonal, visual y espacial, corporal, naturalista, emocional...)

*** INTERDISCIPLINARIEDAD, según consigna Assumpção (1991) como aquella acción que se da a partir de dos o más personas o cosas; en la que se pone en evidencia la relación sujeto- objeto. Significa el orden que conviene al funcionamiento de una organización impuesta o libremente aceptada.

Aplicado a la enseñanza, remite a una convergencia epistémica (contenidos) de las disciplinas, y su didactización mediante metodologías integradas. Desde el punto de vista conceptual supone que cada asignatura mantiene su perfil, no se difumina y se integra a un determinado objetivo común para logros pedagógicos y sociales. En tanto perspectiva conceptual y metodológica la interdisciplinariedad aparece como la necesidad de cambiar recíprocamente entre las diversas áreas del conocimiento y de externalizar una comprensión holística del conocimiento escolar, y del mundo.

Nota: Se sugiere VER cuadros que se incorporan a continuación del apartado METODOLOGÍA

Algunas cuestiones referidas a la implementación del proyecto con los estudiantes en el curso

Según se ha señalado el tipo proyecto que se propone es: un Proyecto Tecnológico Virtual de Lectura (lectura literaria-tecnología-interdisciplinariedad).

Respecto al cuándo y cómo proponerlo:

>Comenzar después de que los estudiantes hayan tenido la experiencia de conocimiento de los tres géneros: Esto es, cuando hayan conocido un autor representante de cada género dentro de la Generación del '900: de manera que cuenten con elementos subjetivos y teórico-prácticos que les permitan orientar su gusto y la decisión de trabajar en proyecto en un género u otros.

>Presentar el proyecto a los estudiantes como propuesta pedagógica-curricular asistida por la tecnología; que surge de la asignatura y se abre al trabajo en el currículo en general.

>Convocar a los estudiantes a participar en estos proyectos, según un género de preferencia, y en subgrupos. Aspecto de pertinencia y metodológico que hará viable que distintos subgrupos trabajen -si o sí- en proyectos, siguiendo el orden temporal del estudio de los géneros dentro del Programa. Algunos subgrupos en narrativa, otros en lírica, otros en dramática, con la condición de que a lo largo del curso todos (pero, quizá no todos a la vez) deberán participar en los Proyectos Tecnológicos Virtuales de Lectura.

>Jerarquizar en los contenidos del proyecto cuestiones vinculadas al autor, obra, lectura, comentario; indagación interdisciplinaria de los temas, y producción lingüística y no lingüística.

>Planificar y comunicar en forma precisa a los estudiantes los aspectos referidos a la dimensión escritural del proyecto; y al registro de la memoria subjetiva, cognitiva y de indagación en otras asignaturas (con qué cuestiones, tópicos, actividades, instrumentos y evidencias han podido nutrir el tema del proyecto desde las otras disciplinas del currículo etc.).

>Prever y resolver con exigencia los aspectos relacionados con la comunicación y socialización del proyecto, dentro del grupo, en el Centro, inter-Centros; por distintos medios, e incluyendo los tecnológicos electrónicos.

>Abordar en forma congruente con a la metodología el tema de la evaluación de los proyectos; con perspectiva democrática y, por tanto, con participación activa del alumno en la evaluación; y en forma consistente respecto a cómo se propone que se resuelva la enseñanza en aspectos que se pretenden transversales del Plan (por ejemplo, la propia metodología de proyecto, la integralidad, la interdisciplinariedad).

Nota: Se sugiere VER cuadros que se incorporan a continuación del apartado METODOLOGÍA (disciplina-interdisciplinariedad-proyecto; inteligencia; Sor Juana Inés/inteligencia múltiple; Horacio Quiroga/inteligencia múltiple-interdisciplinariedad; interdisciplinariedad).

Como se señaló en la parte de presentación de este Programa:

El presente Programa de Literatura en cuanto a enfoque teórico, cantidad regular de contenidos, y sugerencias metodológicas se prescribe para el Ciclo Básico Tecnológico en sus dos modalidades de implementación: urbana y agraria en alternancia.

En congruencia con esta prescripción, y en el caso de Ciclo Básico Tecnológico en modalidad agraria en alternancia, se recomienda especialmente:

- 1- Atender con exigencia pedagógica la incorporación de la metodología de proyecto que se diseña en el Plan.
- 2- Planificar el trabajo con esta metodología, de manera sistemática y rigurosa para la instancia de la semana no presencial de clase.
- 3- Sustentar y consolidar pedagógicamente la continuidad de la enseñanza del currículo también en el rigor de la metodología de proyecto durante la semana no presencial de clase.

UNIDAD: Género narrativo (primera parte). Texto “La insolación”, Horacio Quiroga

OBJETIVOS	C. CONCEPTUALES	C. PROCEDIMENTALES TRANSVERSALES	LOGROS DE APRENDIZAJE
<ul style="list-style-type: none"> • PONER al estudiante en situación lectora • PROPICIAR al estudiante la experiencia personal de la obra y la exploración del rol lector (impresiones, emocionalidades, gustos, puntos de vista, vínculos con lecturas previas) • ACERCAR al estudiante al conocimiento del texto narrativo. • POSIBILITAR al estudiante el reconocimiento de las características del género narrativo. • LOGRAR que el estudiante distinga la organización y estructura narrativa en el cuento. • PROPICIAR al estudiante el reconocimiento de las especificidades del texto narrativo literario en relación con otros tipos de textos • ORIENTAR al estudiante a descubrir la presencia y función de la connotación en el lenguaje. • PREDISPONER al estudiante a que establezca posibles relaciones entre el tema del cuento y distintas áreas temáticas (medioambiente, clima, biología, geografía, agricultura, D.D.H.H., inmigración, técnica, tecnología...) 	<ul style="list-style-type: none"> • Ficción • Estética • Función poética • Comunicación literaria • Estilo • Estética modernista • Género • Cuento • Fábula • Recepción lectora • Narración • Procedimiento narrativo • Historia-relato literario • Hecho narrativo • Voz narrativa • Autor • Narrador • Personaje • Temporalidad/Espacialidad • Estructura • Secuencias • Tema-argumento-tema • Recursos de estilo • Simbolización • Intertextualidad 	<ul style="list-style-type: none"> • Elección de estrategias de acción ante orientaciones de enseñanza • Manipulación de distintos recursos • Lectura (y relecturas) • Expresión verbal • Comentario • Interpretación • Inferencia • Asociación/Relación • Revisión de información • Problematicación • Síntesis • Representación • Hipótesis, analogías • Planificación • Jerarquización de ideas • Producción • Registro • Resumen • Aplicación • Ejemplificación • Presentación de actividades • Descontextualización ★ INDAGACIÓN INTERDISCIPLINARIA 	<ul style="list-style-type: none"> • Lee adecuadamente el texto literario. • Expresa con naturalidad y adecuación sus impresiones ante la lectura. • Distingue la narración cotidiana de la narración literaria. • Identifica los rasgos del texto narrativo también en otros textos que se le presentan. • Reconoce los elementos organizativos de un cuento. • Reconoce la presencia de recursos literarios; figuras, rasgos de estilo. • Distingue los planos de la realidad y la ficción. • Establece relaciones de comprensión e interpretación con el texto • Aplica conceptos teóricos adquiridos a nuevos textos. • Establece relaciones con otras formas de representación del arte (plástica, ficción, cinematográfica, música...). • Produce escritura académica y creativa.

CONTENIDOS ACTITUDINALES

Valoración de la experiencia de la lectura.
Aprecio por las posibilidades de expresión de su sensibilidad ante el hecho artístico.
Aprecio por las posibilidades de la participación en la relación socio-pedagógica del aula.
Compromiso con el aprendizaje y la relación con el conocimiento para el desarrollo personal integral.
Respeto por las opiniones del otro y por las diferencias.
Búsqueda de la autonomía lectora.
Valoración del ejercicio del pensamiento crítico y la argumentación.
Sentido democrático y de equidad en actividades colectivas
Importancia de la toma de posición.
Asunción del sentido de responsabilidad.
Implicación solidaria en orden social compartido.
Respeto por la interculturalidades (en cuanto a personas, grupos y textos).
Interés por la experiencia del goce estético
Predisposición a la reflexión sobre el conocimiento, la creatividad y aplicación vinculada a éste.
Interés por la perspectiva interdisciplinaria para su aprendizaje y para la vida.
Reflexión sobre el VÍNCULO de la TECNOLOGÍA con ÁREAS HUMANÍSTICAS del currículo escolar básico.

ACTIVIDADES: VER cuadros a continuación.

PROYECTOS: VER cuadros a continuación,
INDAGACION desde: **diversidad- inteligencia múltiple-
interdisciplinarietàad.**

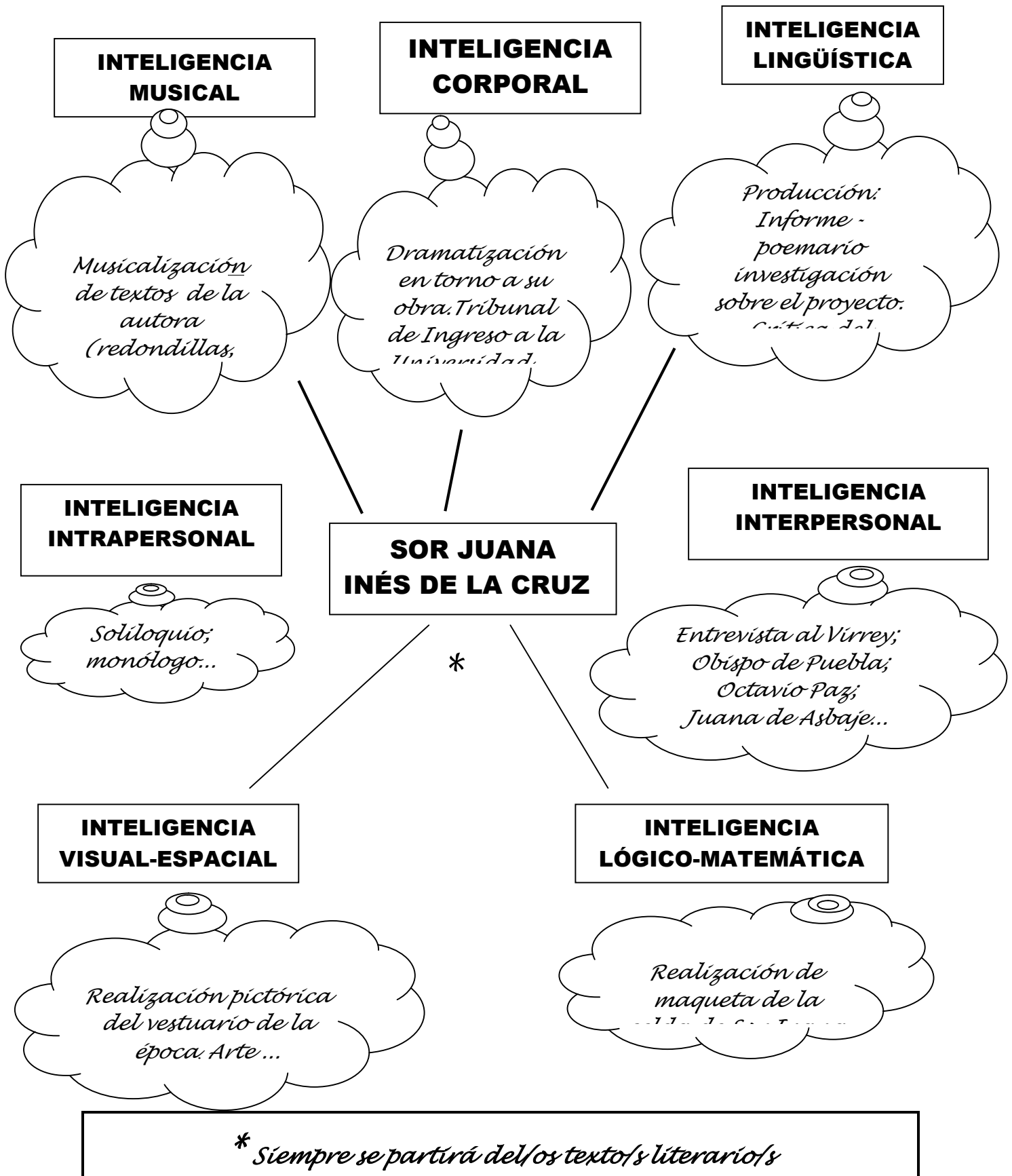
ORIENTACIONES: CONSULTAR orientaciones didácticos metodológicas que se incluyen en el Programa.

Inteligencia:

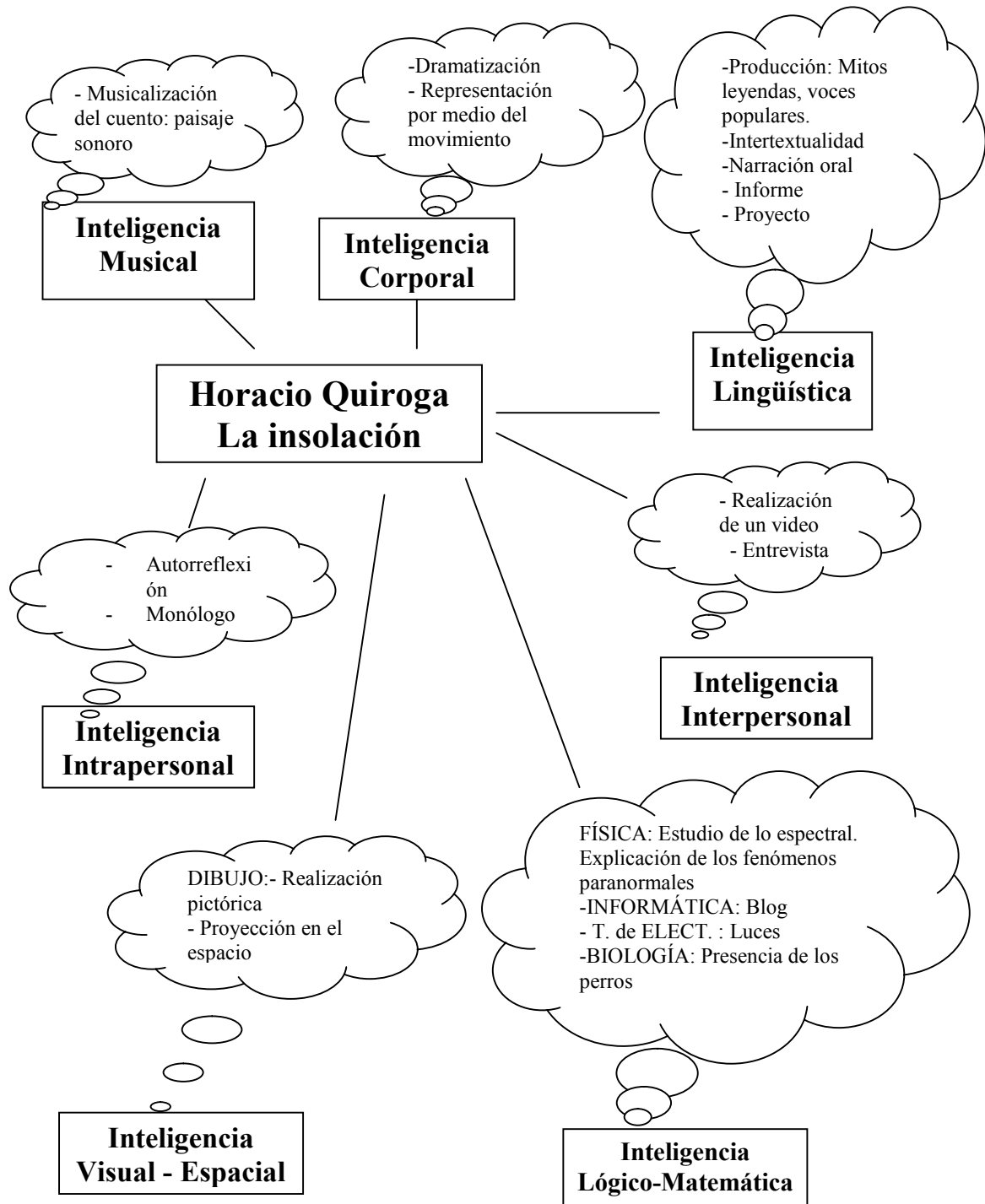
**“La capacidad de
resolver problemas,
o de crear productos,
que serán valiosos
en uno o más ambientes culturales.”**

Howard Gardner

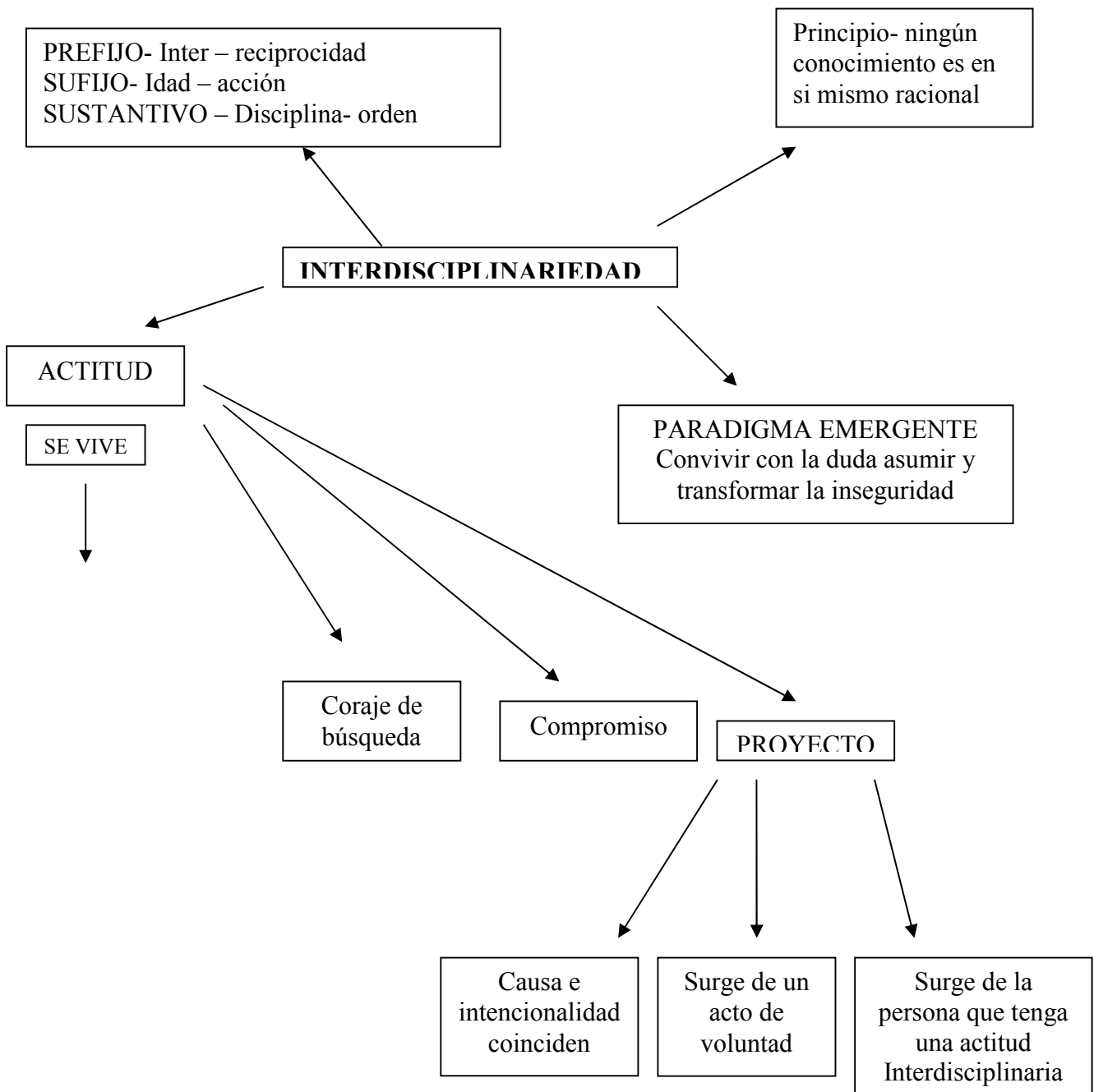
CUADRO: INTELIGENCIA MÚLTIPLE > INGENIERÍA INTERDISCIPLINARIA



CUADRO: INTELIGENCIAS MÚLTIPLE- INTERDISCIPLINARIEDAD



CUADRO: INTERDISCIPLINARIEDAD (red conceptual)



Fuente: a partir de Asumpcao (1991)

EVALUACIÓN

Para abordar este aspecto -y para otras posibles consideraciones que se incluyen en el ítem- se parte de la consideración básica de que la evaluación es, al igual que la metodología, una dimensión intrínseca de la enseñanza y su práctica; tanto en lo que respecta al docente como al estudiante.

En este sentido, abordar el tema de la evaluación implica, necesariamente, tocar todos los problemas de la Pedagogía: “Plantear el tema de la evaluación de los aprendizajes, es sinónimo de la evaluación del curriculum todo; lo que supone una dificultad mayor en tanto ésta no debe centrarse sólo en lo que sucede a nivel de los procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en el aula(...) esta cuestión significa entrar en el análisis de todos los elementos implicados en la escolarización y sus interrelaciones”. Fernández Enguita (1990).

Así, en el marco de la reformulación de un Plan, en este caso el Plan C.B.T.2007, puede ser prioritario definir un modelo evaluativo comprensivo de la actividad de la enseñanza en cualquiera de sus facetas. Que afecte, sin excepción, a todos los elementos que componen el currículo y la programación del conjunto de las Áreas; y, a su vez, de cada una de ellas: objetivos, contenidos jerarquizados, actividades, metodología, recursos y, por supuesto, los aprendizajes.

Al respecto se impone la atención a algunas cuestiones primarias, lo que puede contribuir a la mejor comprensión de la mirada sobre la evaluación que aquí se consignan:

1-El hecho de que, en general, “en su aula el Profesor piensa o puede llegar a pensar que es autónomo, podríamos decir que más o menos inconscientemente, en mayor o menor medida busca definir un enfoque de evaluación, o llega a poner el trabajo al servicio de esa evaluación seleccionada; en definitiva, trabaja en función de unos objetivos educativos que considera pertinentes para sus alumnos, que a su vez quedan supeditados al modelo social elegido” (Rosales, 1985).

2-El modo en que los docentes abordan la realidad de que las implicancias de la evaluación en la enseñanza son múltiples, y mucho más profundas y más fuertes que las que suelen señalarse. Que exceden ampliamente la proclamada dificultad de determinar el: qué, a quién, cómo, cuándo, para qué a los que, por lo general, se pretende reducir todo el problema de la evaluación. Y también, la movida cuestión de evaluación diagnóstica si, evaluación diagnóstica no.

3-La evidencia de que más allá de las prácticas de evaluación que en efecto se resuelven en las aulas, existe una serie de problemas que inciden negativamente en la resolución de las mismas. Por nombrar sólo algunos:

>Que se siga tratando la evaluación como un tema exógeno a la agenda de las Reformas y, en un nivel menos macro, a la agenda didáctica.

- >La manera prácticamente acrítica como se adoptan los instrumentos de evaluación (que se diseñan externamente por los expertos del currículo) por parte de quienes resuelven las prácticas de la enseñanza.
- >El escaso y poco provechoso uso que se hace de la información que se obtiene de la evaluación (aun cuando esté bien implementada).
- >El postergado lugar que ocupa el estudiante en la “cola” de los receptores de información (después y luego de casi todos).
- >El desencuentro entre el discurso sobre la evaluación y su práctica.
- >La sobrevaloración instituida de la evaluación sumativa (aunque se predica la importancia de capturar y evaluar procesos).
- >La tendencia a tratar con ligereza ciertos aspectos técnicos clave de la evaluación como pueden ser: la explicitación de referentes a los involucrados en ella, la validez, la confiabilidad, la utilidad y otros.
- >La dificultad que implica para el docente la gestión adecuada de la evaluación cuando debe modificar aspectos de la enseñanza que derivan en nuevos objetos de evaluación (caso del trabajo interdisciplinario, la enseñanza mediante talleres o proyectos).
- >El escaso énfasis en la función de mejora que debería tener la evaluación escolar.
- >La dificultad para instituir una cultura educativa y participativa de la evaluación, que permita la construcción de consensos en pro de la inclusión y no de la exclusión escolar.
- >Las patologías que siguen acusando las prácticas de enseñanza estructuradas centralmente en la función de la evaluación.
- >Los excesos que se cometen en nombre de la evaluación.
- >La falta de flexibilidad para la apertura hacia el cambio, con respecto a la práctica hegemónica de la evaluación.
- >El poco peso que parece tener un tema, con semejantes repercusiones, en la globalidad de la enseñanza, para aquellos llamados a impulsar cambios en la educación.

En congruencia con lo puntualizado, se considera pertinente enmarcar la evaluación de la enseñanza de la asignatura en este Plan, **en el paradigma de evaluación**

formativa. Consignar que desde esta perspectiva, según consigna Casanova (1997) la evaluación aplicada a la enseñanza y aprendizaje puede considerarse: “un proceso sistemático y riguroso de recogida de datos, incorporado al proceso educativo desde su comienzo, de manera que sea posible de información constante y significativa para conocer la situación, formar juicios de valor con respecto a ella, y

tomar decisiones adecuadas, para continuar la actividad educativa mejorándola progresivamente”. Y, por tanto, que sus objetivos y finalidades van más allá de la rendición de cuenta a través de la medición de resultados. Una concepción y tipo de evaluación que permite suponer que la pretensión del Sistema es la de conseguir sujetos bien formados, con sus capacidades desafiadas y desarrolladas; ante sí mismos y la sociedad.

Con este alcance, la intervención evaluativa desplaza su interés sobre el qué tanto se enseña para evaluar al qué tanto se evalúa para enseñar, porque la concepción de la evaluación es la de “un componente realizador de la enseñanza “(Gimeno, J. 1998) y no la de su finalidad. Así vista, dicha intervención puede desagregarse, entonces, en una serie de objetivos útiles en pro de la mejora de los procesos educativos y sus réditos pedagógicos:

-Detectar la situación de partida, en general, con miras a comenzar o continuar un proceso concreto de enseñanza y aprendizaje.

-Facilitar la planificación de las formas de intervención idónea y adecuada para atender las necesidades de los estudiantes, en función del diagnóstico o información previa.

-Ante la resolución de una unidad didáctica determinada: permite conocer las ideas previas de los estudiantes; adaptar el conjunto de componentes de la unidad a la situación real del grupo; regular y monitorear el proceso de enseñanza y aprendizaje; controlar los resultados obtenidos; resituar objetivos no alcanzados, administrar el tiempo pedagógico

En el entendido que el enfoque expuesto es el idóneo para le evaluación de los aprendizajes en el área de la lengua y de la Literatura se propone a los docentes TENER EN CUENTA:

1- La pertinencia de un posible enfoque didáctico que habilite a replantear y ampliar reflexiones con respecto al plexo: enseñanza- evaluación.

2-Que como se ha señalado en la fundamentación de este Programa la especificidad del aula de Literatura es el trabajo con el lenguaje y su función poética, y que su evaluación demanda, necesariamente, la coherencia entre esa especificidad que se enseña y el cómo se enseña (qué se enseña/cómo se enseña/cómo se evalúa).

3- Modos y propuestas de evaluación que privilegien más la función formativa y, por ende, de mejora de los procesos educativos y sus resultados; que posibiliten la habilitación y no la exclusión lingüística del joven.

4- La importancia de la evaluación a lo largo del proceso, de forma paralela y simultánea a la actividad de enseñanza y de aprendizaje que se lleva a cabo y se está valorando. De no restringir la enseñanza y la evaluación a una mera mecánica de comprobación de resultados, y orientarlas como prácticas inherentes al despliegue de los procesos educativos, propiamente dichos, caracterizados por la impronta de lo formativo.

5-La necesidad de adecuar la práctica de la enseñanza y la evaluación sin descuidar que:

- la evaluación condiciona el enfoque de los procesos de enseñanza y de aprendizaje;
- aunque la tendencia visible del Sistema parece ser convertir la evaluación en una práctica no intrínseca (o no realizada durante y por dentro mismo del desarrollo de la enseñanza escolar), es posible un cambio en la calidad con que ésta se resuelve. **Un cambio a favor de un cambio semejante** en los procesos y resultados pedagógicos;
- la lengua constituye el eje de desarrollo personal y la base para cualquier aprendizaje. Por lo cual, si se logra fortalecer la práctica de un modelo evaluador que favorezca la mejora de los procesos y se aplica efectivamente al Área de Literatura, pueden ser, al menos, dos las vías que contribuyan a potenciar la formación de los estudiantes.

6- La intencionalidad que puede llegar a tener el modelo evaluador que incorpora una sociedad en su conjunto de prácticas (a lo que no es ajena la Escuela) determina su finalidad; la inclusión o la exclusión.

7- El peso que -mientras se predica la importancia de valorar procesos- ha pasado a tener la evaluación sumativa y final, la que, en general, sólo se utiliza para comprobar los resultados finales del estudiantado después de un tiempo, y en base a cuya información se permite su incorporación o veto en la sociedad.

8- La pertinencia de recoger información con miras a la evaluación por otros medios que superen los convencionales y rutinizados. Que complementen formas de evaluación como, por ejemplo, el escrito mensual puntual y el examen final, los cuales posibilitan valorar conceptos, saber declarativo y, o, algunos procedimientos, pero no procesos, comportamientos y aptitudes de los estudiantes en otros aspectos importantes para su desarrollo. Algunos de fuerte demanda actual en los ámbitos social y laboral externos a la Escuela. A modo de ejemplo, el manejo competente de la oralidad y la dimensión actitudinal que pone en juego a la persona del estudiante a través de este ser y hacer desde el lenguaje (Glaser, 1993).

9- Que todo intento de cambio en la evaluación de la enseñanza debe ir acompañado de la decisión de instituir y, o, resignificar el uso con rigor de ciertas técnicas que lo hagan posible. Que habilite obtener y movilizar información significativa, válida, confiable y, por cierto, útil para la reintervención oportuna, pertinente, eficaz en los procesos educativos (por el lado de la enseñanza y del aprendizaje). En ésta o en cualquier otra área del currículo.

10-Que se hace necesario la incorporación de métodos, técnicas e instrumentos que, de modo congruente a lo antedicho, permitan dar cuenta apropiadamente del trabajo de la ejercitación, la producción, el abordaje realizativo de la lengua y la Literatura en toda su extensión.

Técnicas como pueden ser: *la observación*, el debate, la exposición oral orientada, el coloquio, la entrevista, las concurrentes a un tipo de trabajo en taller, en proyecto que contribuyan a ampliar y a enriquecer el conocimiento sobre el trabajo didáctico evaluativo de lengua y Literatura. Y posibles de emplear para develar y capturar lo que sucede en una serie de facetas del mismo,

Entre los nombrados, se encuentra la técnica de la observación. Mediante ella (incluso colegiada) se puede relevar aspectos del hacer específico en el aula, del trabajo de las dimensiones y núcleos curriculares y de la fuga de información significativa en tal sentido; y también se le puede otorgar al proceso de evaluación

en el Área un rasgo cualitativo en cualquiera de sus fases. Del mismo modo, esta técnica logra aportar a la resolución del tema crucial de la pertinencia, validez y confiabilidad de esta evaluación.

Un buen uso de la misma requerirá la adecuación de las prácticas habituales de observación en el aula, la formalización de éstas y una implementación prolija con atención a ciertas objetivaciones:

- planificación,
- definición clara y precisa de objetivos,
- sistematización,
- delimitación de la información que se piensa recoger,
- registro escrito de los datos
- triangulación de las observaciones realizadas

11- Que en todos los casos, las técnicas que se empleen para la recogida de información deben contribuir a que ésta resulte rigurosa, sistemática y lo más completa posible. De manera que el modelo de evaluación cumpla sus finalidades previstas. Es decir, permita como se busca mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje durante su puesta en práctica.

Además de las cuestiones que preceden hay algunos aspectos que se consideran ineludibles en esta dimensión de la enseñanza:

- 1-El énfasis en la integración a la evaluación de la perspectiva cualitativa.
- 2-La importancia que para la mejora tiene la corrección dentro de la evaluación.
- 3-El rol evaluador del alumno a través de la modalidad de autoevaluación (también en el caso del Proyecto Tecnológico Virtual de Lectura).
- 4-La necesidad de que, además, se implemente en forma adecuada el aspecto de la evaluación vinculado específicamente a la metodología de proyecto (en la asignatura y en el contexto de las asignaturas que participen de esta).

1- El énfasis en la integración a la evaluación de la perspectiva cualitativa.

No es posible pasar por alto las tensiones que suponen la pretensión del grado de propiabilidad respecto al abordaje cualitativo que puede generar el trabajo desde esta perspectiva.

Si bien se comparte que en el trayecto de Literatura“ la naturaleza de los objetivos que se propone y los contenidos que trabaja exigen que los datos que se recogen, la evaluación que se realiza, y la información que se facilita a los involucrados debe responder a una formulación descriptiva ”(Mendoza,2000), la cuestión aquí no pasa por el rechazo frontal al número, ni puede simplificarse a la pregunta ¿ qué significa un “ 7” en Literatura?.

A efectos de lo que interesa -la mejora del proceso del alumno- ¿qué información, cuánta, de qué tipo, da una calificación “7”?, ¿qué dice?, ¿acaso que el estudiante escribe bien y habla mal o viceversa; que conoce muy bien la gramática, pero tiene faltas de ortografía?, ¿qué domina los saberes literarios?, ¿que lee defectuosamente y produce más o menos bien? ¿qué quiere decir?

Sin embargo, este uso arbitrario del número para valorar un proceso, no encuentra en la formulación descriptiva de la evaluación una contrapartida del todo válida a nivel del Sistema.

Sucede que siempre que se habla de técnicas como las citadas, y de la modalidad de evaluación asistida por ellas “suele oponerse la falta de objetividad de las mismas como razón fundamental para que no puedan ser utilizadas o generalizadas en el Sistema educativo. Es decir, a la hora de valorar los aprendizajes de los estudiantes, justificando así el continuar aplicando exámenes y pruebas similares, teóricamente más fiables para poder determinarlos” (García, y otros, 1995).

Resulta evidente que la valoración del aprendizaje no es más o menos objetiva por su forma de expresión -sea ésta numérica o descriptiva-, sino por el modo en que se ha llegado a ella; y que este modo, antes que nada, debe ser de calidad y pedagógico para el estudiante.

Como contraargumento a esta falta de objetividad nociva que se remarca en una forma de evaluación anumérica, y en defensa de una evaluación que incluya también el aspecto cualitativo en el contexto intra y extra aúlico, sin sensación de trasgresión a la norma, no hay más que la propia experiencia de trabajo. El hacer en la clase, en el área, con los estudiantes, y enfrentados diariamente a la delicada tarea de evaluar. Tarea en la que se aprecia, en vivo, con cuánta facilidad entran en tensiones: aspiraciones, prescripciones, cuestionamientos, búsquedas, impotencia, insatisfacción, creatividad, desafío ético.

Hay cosas, pues, que se pueden hacer de otra manera; aspectos de la fenomenología de la enseñanza y del aprendizaje, de la dimensionalidad de los procesos que involucran a docentes y estudiantes que no pueden ni deben ni basta que queden a prueba de una calificación numérica, Y es, por ello, que con la inclusión del aspecto cualitativo-descriptivo la evaluación en LITERATURA podría mejorarse y ganar en calidad.

A lo mejor, sin perder de vista que el Área de LITERATURA, precisamente, debe resultar la más adecuada para facilitar informaciones escritas y descritas (“porque donde se enseña a pensar, a expresarse, a comprender no parece oportuno simplificar en un número la riqueza de los datos que se poseen acerca del proceso formativo de la persona” -Mendoza, 2000).

También, a lo mejor, afirmando “la evaluación como instrumento para la mejora del proceso educativo” (Rosales, 1986)”, hasta es posible negociar un uso, se diría, más comprensivo y menos maquinal del número. Una cuantificación cualitativa para la valoración del aprendizaje de los estudiantes.

Si como establece Junger (1987): “el impulso a pensar en cifras y ser pensado en cifras crece con la merma de la fuerza creativa”, se tendría - ante el reto de ser creativos- que integrar a la retórica de la negociación para intentar salvar lo que vale la pena salvar, en beneficio de la mejora de la evaluación y sus involucrados.

Algo más que interesa plantear, dentro de este aspecto, tiene que ver con diseñar según criterios técnicos cuidados, una serie de instrumentos que contribuyan al trabajo con las técnicas ya referidas, y sean coherentes con el enfoque de evaluación que se pretende.

Un conjunto de instrumentos que facilitaría la práctica de este enfoque podría integrar, por ejemplo:

- la ficha de apreciación
- la lista de control,
- la escala de valoración de diferentes tipos,
- la grabación,
- la filmación,
- el autoinforme,
- el anecdotario cognitivo del estudiante.

Su funcionalidad y alcance, en el marco de las actividades de enseñanza que se implementen, permitiría relevar información de distintas dimensiones y especificidades curriculares del Área y del desempeño de los estudiantes en ellas. También, al mismo tiempo, podría ser aplicado para la autoevaluación de discentes y docente.

Como lo señalado para el caso de la observación, algo importante que tener en cuenta para el uso adecuado de estos instrumentos, puede ser la exigencia de elaborar buenos referentes, de modo de lograr información lo más significativa posible para intervenir en el proceso.

Esto le hace a una diferencia cualitativa, respecto a cómo, en general, se procede en la realidad actualmente.

2- La importancia que para la mejora, tiene la corrección dentro de la evaluación.

Junto a la que se estima la primera y más inminente actividad de evaluación: la lectura y valoración del “texto de aprendizaje” de cada estudiante, juega un papel primordial la corrección de dicho texto.

“Lo que empieza a definir la evaluación como un proceso no es sólo la reiteración de los momentos evaluadores sino el sentido que se otorga a la corrección” (Bernard, 2000).

La corrección, entendida como “un sistema de aprendizaje” (Cooper, 1998), como estrategia que efectivamente proporciona información válida para la rectificación y la mejora. “La evaluación no consiste en registrar el fracaso o el éxito, tiene que informar constructivamente no sólo comentar en qué se falla, sino por qué y de qué forma superarlo. El error tiene que ser factor de aprendizaje, no un elemento de penalización” (Álvarez Méndez., 1993); puesto que el sujeto que aprende tiene que tener la oportunidad del error y de la confusión.

La corrección debe orientarse a dimensionar el tratamiento oportuno y adecuado de los errores, ya que éstos constituyen especie de ventanas por donde observar el proceso a través del cual se realiza la tarea (Stermber, 1995). Y lo que, comodocentes, se ayude al estudiante a hacer con lo que no sabe determinará, al final, lo que alcanzará a saber.

La perspectiva de la evaluación que se está trabajando tiene sentido, si se busca generar cambios, para la mejora, en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Por lo tanto, no se puede dejar de lado el tratamiento adecuado y oportuno de determinados aspectos:

- La detección del error, en el momento que se produce, como estrategia para asegurar el abordaje y aclaración de posibles cuestiones no comprendidas suficientemente por el estudiante. Para que éste pueda continuar avanzando en su formación sin rémoras por conceptos no adquiridos, procedimientos no utilizados, actitudes negativas ante la consigna de trabajo o el contexto de aprendizaje, o por componentes de otra índole.

- La integración del error detectado, sin efectos sancionadores; como “llamada de atención” para superar una disfunción de aprendizaje” (Aebli, 1988); como oportunidad de mediación para la reconstrucción, como chance de andamiaje para la progresiva consolidación del aprendizaje por parte del estudiante.

Se tiene la percepción de que, lamentablemente, en el enfoque de trabajo y evaluación del área de Literatura no se tiene claro el valor formativo de la corrección. De que no se la considera suficientemente, y como debería, un factor para la mejora; de que no se llega a su implementación pedagógica para ese objetivo, y de que hay escaso tiempo dedicado a la corrección.

También, de que la visión categorizante y polarizada: “salvé /perdí” que tienen los estudiantes de la calificación (con los efectos y las consecuencias académico-sociales que ella acarrea) más las creencias instituidas para el calificado: “todo termina ahí”, esta actuación “ya fue”, “es cosa juzgada”; se corta el proceso y, para bien o para mal, tendrá que volver a empezar, se constituyen en fuertes obstáculos para la comprensión del sentido formativo del proceso de evaluación. Por lo tanto, también, del papel fundamental que juega en él el componente de la corrección.

Por eso es, que al respecto se debe buscar otras formas de obtener, ofrecer, y hacer uso de la información vinculada a la enseñanza y el aprendizaje que se busca en el aula con los estudiantes; que no se puede resignar la búsqueda de esos medios .

Otro aspecto que se incluye, por último, es el de abrir la evaluación en la clase de Literatura a la participación activa y responsable del estudiante. Se considera que éste debe ser capaz de actuar, en tanto sujeto de aprendizaje, también como sujeto de su propia evaluación. En tiempos en que se busca más que la transmisión informativa el desarrollo de procesos educativos significativos, éste no debería enfrentarse a la evaluación como a algo de lo que va a ser objeto, sino como un agente. Un sujeto crítico que puede aportar desde su rol si se lo anima a ello y se lo orienta; si se le generan las oportunidades e instrumentos, o la información para su evaluación.

Se habla de la alternativa de plantear en el aula actividades didácticas, metodología, técnicas e instrumentos de evaluación acordes, que amparen la toma de decisiones respecto a, por ejemplo: qué información jerarquizar para intervenir, cómo, con qué intensidad, oportunidad, frecuencia, rigor técnico-pedagógico, y resolver hasta lo que podría ser un laboratorio de corrección. Todo, en pro de una práctica de corrección útil y de incidencia. Una corrección informada, “una información para el alumno no sobre el alumno” (Álvarez Méndez, 1993) focalizada en su proceso, su evolución, sus errores, dificultades, y necesidades propias.

3-El rol del alumno en la evaluación a través de la práctica de la autoevaluación.

Una práctica que, antes que nada, se estima podría instituirse con mayor fuerza y naturalidad. Esto puede ser demandante y delicado, pero posible de lograr si se

elaboran pautas para el estudiante con el fin de que “lo haga con seriedad, corrección y criterios válidos -no arbitrariamente ni como juego-; conociendo la influencia que su juicio puede llegar a tener en la valoración global de su desempeño y progreso” Bernard, 2000). También, si, como docentes, se interviene para contribuir a la comprensión del significado de la evaluación por parte del estudiante, y para encauzar las tendencias a la infra o sobrevaloración que se pueden dar cuando él interviene para evaluarse.

Esta mirada inclusora del estudiante en la evaluación, no sólo es más democrática, sino que es congruente con mucho de los objetivos declarados para la enseñanza obligatoria de la Educación Básica. Ya que en este marco, y en términos generales, se pretende, que se ponga al estudiante en situación de valorar o “ser capaz de valorar” según las áreas del currículo. Un aspecto que puede reportar en la visualización y comprensión del proceso educativo como objetivo didáctico, a la vez que generar información desde y para el estudiante a favor del análisis y la reflexión sobre su trabajo personal. Y, por supuesto, también ayudar a determinar las herramientas adecuadas con el fin de orientar y retroalimentar su superación; reforzar su sistema actitudinal; motivación, juicio crítico, metacognición.

Lo señalado sobre la apelación e incorporación del estudiante en su proceso de evaluación parece de gran importancia formativa, aunque se pueda enfrentar la tensión de una doble lógica evaluadora, incluso, por desacuerdos entre aspectos consensuados y calificación. Además, porque, por derecho y en carne propia, esta perspectiva aproxima a los estudiantes a la experiencia directa de un tema escabroso que, naturalizado por la prescripción, los atraviesa constantemente y siempre con consecuencias. También, porque, quizá por esta vía, puedan ellos -conociendo más y diferenciando cosas- advertir un poco mejor la importancia de la vertiente formativa y procesual de la evaluación. La importancia y, por qué no, riquezas, de sus propios procesos.

Aparte de representar una fuente de información siempre útil, por ejemplo, para contrastar la información que se puede tener sobre él y ayudar a ambos a mejorar las estrategias formativas, “desafiar al alumno a la autoevaluación implica desafiarlo a un proceso de autocrítica. Un proceso valorativo mediante el cual se generan hábitos enriquecedores de reflexión y de fundamentación, dando pie a la construcción compartida de lo curricularmente importante: el buen aprendizaje con la participación, reflexión y acuerdos de sus protagonistas ” (Álvarez Méndez , 1993).

4- La necesidad de que, además, se implemente adecuadamente el aspecto de la evaluación vinculado específicamente con la metodología de proyecto.

Algunas ideas que podrían servir para orientar la resolución de la evaluación de este tipo de trabajo son:

- aplicar una concepción democrática,
- integrar el aspecto cualitativo desde adentro del subgrupo que lleva adelante el proyecto,
- generar la participación activa y real de los estudiantes que lo componen,
- tomar debida cuenta de los procesos personales y colectivos que concurren al aprendizaje; y de sus “evidencias de producción” (“una realización material”: registro-memoria de la actividad, escritura colectiva, mural, informe,

cartel, grabación, álbum, afiche, ilustración de un proceso, cartelera, encuesta, fichas, representación, notas para publicar, manual de instrucciones, logos, eslogan, resultados de una indagación, fotografía para comunicar, socializar por medios electrónicos),
-emplear criterios, técnicas e instrumentos adecuados;
-combinar las formas de evaluación: autoevaluación, co, hétéro, colegiada; considerar, incluso, formar "tribunales (entre pares, con el docente, con otros docentes implicados en el trabajo interdisciplinario del Proyecto),
-atender el sentido pedagógico y la coherencia ética que requiere la evaluación a efectos de que cumpla su función formativa.

En síntesis, con respecto a este apartado: EVALUACIÓN, cabría establecer que la prioridad es la conceptualización e implementación adecuada de la función de mejora que se entiende debe tener la evaluación de los aprendizajes escolares.

Tender a ello por todos los medios, aun cuando no siempre ésta y las distintas funciones de la evaluación son compatibles; o la visión y los intereses de los diferentes actores al respecto pueden ser distintos y, como tal, manifestados en sus demandas explícitas e implícitas.

Incluso siendo así, esta defensa de la concepción de la evaluación como instrumento para la mejora de los procesos debe contribuir al cambio de imagen y de valoración que, en general, remite a ella y sus fines. Es decir, respecto al hecho de cómo los conceptos, prácticas e impactos de la evaluación que se manejan habitualmente, la justifican y hacen de ella un instrumento sancionador o desvirtuado por el poder.

De acuerdo con lo dicho recurrentemente por varios teóricos, sobre el tema (Rosales; Casanova; Bernard; de Camilloni; Gimeno; Fernández Pérez; Elliot; Nevo; Santos Guerra, Ravela) resulta urgente diseñar un modelo evaluador acorde con la sociedad que se desea, y con el referente de persona que se pretende idónea para resolver su presente vital en forma digna y enfrentarse de manera entusiasta, crítica y competente a los desafíos futuros.

Como, por su parte, señala Casanova (1998) ante el reto de resolver mejor el tema de la evaluación de aprendizajes (y para respaldar la viabilidad de algún aporte en tal sentido) "es requisito que todas las personas que incidan en la educación desde los niveles macro a micro, la estructura y organización del Centro, sus normas de funcionamiento, su clima, el estilo de Dirección, la resolución del aula, los proyectos institucionales, el enfoque de cada uno de los elementos curriculares que se programen puedan ir en una misma dirección; compartir los mismos objetivos y estar imbuidos por unos principios y filosofía coherentes (...)"

Y no se puede, sino en estos términos, propiciar cambio alguno en el difícil terreno de la evaluación.

Pero se impone la cuestión ineludible: ¿y mientras esto no se logra qué?

Entonces: mientras esto no se resuelve es necesario advertir -resulta inobvio advertir- que la Escuela, en su ser y en su poder ser, no puede quedar por más tiempo, en lo que respecta a evaluación, reducida a instituidos. A prácticas sancionadoras y excluyentes; controles, notas, exámenes como castigos, y descalificaciones varias de visibles y ocultas consecuencias académico-sociales sobre los estudiantes. Necesita ver, desde todos sus ámbitos y con todos sus actores, que contiene potencialmente otras posibilidades de trabajo; más

constructivas, más formativas, más realizantes, más inclusoras para los niños y jóvenes que la transitan.

De modo similar a cómo se hizo al principio de este recorrido con respecto a algunos tópicos insoslayables en el presente apartado sobre evaluación -y luego del mismo-, se resitúa la cuestión:

¿Qué estrategia de intervención, queda seguir para, si no resolver, disminuir el desencuentro entre didáctica-evaluación en el área de LITERATURA?

Cabe creer que vale la pena (aunque sea a nivel de nuestra comunidad escolar, del reducto del aula y para los cientos de estudiantes que “hacen a los docentes cada día”) intentar trascender el discurso. Reinterpretar el sentido de la prescripción, desestructurar metodologías, crear y crear actividades; reinventar técnicas, diseñar más instrumentos, escribir más, hablar más; registrar más de lo que se pide, negociar con los estudiantes argumentos y consensos sobre el cambio para la mejora. Y, por supuesto, tomar más y mejores decisiones.

Para acicate existen los problemas de los contextos sociales y culturales presentes en la Escuela: los de la pobreza y la masificación; los de la diversidad y la exclusión, y hasta la amenaza de perder de vista la especificidad de la función escolar.

Por lo mismo, queda -para todos- el compromiso de reclamar ante todos los niveles la preservación de la especificidad de la Escuela: el enseñar -y enseñar lenguaje- la lectura autónoma, placentera y crítica. Y el desafío, como docentes, de resolverlo en la acción de la mejor manera posible.

Se trata de una consigna demandante, si las hay, y que en el área de LITERATURA debe consistir en poder dotar de todos los recursos de lenguaje, del más elaborado y potente código cultural posible a los estudiantes. E, indisociablemente, en evaluar para la mejora y para la inclusión.

Es un hecho de justicia que ni la enseñanza ni la evaluación contribuyan a la exclusión escolar. Pero gran parte de la calidad de la enseñanza y de la calidad de la evaluación se juega en las aulas, y sólo en las aulas. Tal parece que no se ha podido saltar el escollo que representa en los hechos: que después de todo un trabajo evaluativo en el aula (con énfasis en la mejora, lo cualitativo, la participación de los implicados) todo deba quedar reducido a lo que explicita un boletín con números (explicita?).

Es una lástima que el gran condicionamiento que ejerce la sociedad sobre la evaluación, orille a docentes, estudiantes y demás actores educativos a asumir semejante divergencia.

Por se hace impostergable trabajar con respecto a las concepciones, conocimientos y prácticas sobre la evaluación que movilizan los distintos implicados en ella. Trabajar bienaprovechando todo posible intersticio (que al fin de cuentas de eso se trata) otras posibles miradas (e implementaciones) para la mejora de esta dimensión tan gravitante de la enseñanza.

Acaso, se tenga que hacer una valoración e interpretación más escolar y socialmente compartida del hecho irreductible de que -como señala Santos Guerra, 996)-: si en materia de evaluación de aprendizajes en el aula (y más allá de que el Sistema lo explicita o no) *“la evaluación en todos sus componentes y potencialidad no se usa en beneficio del alumno y del docente antes que nada, carece de sentido”*

BIBLIOGRAFÍA RECOMENDADA

SOBRE LA ASIGNATURA Y LOS ESTUDIOS LITERARIOS

DIDÁCTICA

ALLENDE, F. y CONDEMARIN, M. (1982), La lectura: teoría, evaluación y desarrollo. Chile. Andrés Bello.

- BASSOLS, M. y TORRENT, A. (1997), *Modelos textuales. Teoría y Práctica*. Barcelona. Octaedro.
- CASSANY, D. (1988), *Describir el escribir*. Barcelona. Paidós.
- CONDEMARIN, M. y CHADWICK, M. (1989), *La escritura creativa y formal*. Chile. Andrés Bello.
- GARCÍA CAEIRO, I. y otros (1988), *Expresión oral*. Alhambra.
- GROPPI, M. y MALCUORI, M. (1992), "Acerca de las dificultades en la producción de textos". *Publicaciones/I de la S.P.I.E.* Montevideo.
- JOLIBERT, J. (1988), *Formar niños productores de textos*. Chile. Hachette.
- JOLIBERT, J. (1991), *Formar niños lectores de textos*. Chile. Hachette.
- LOMAS, C. (1999), *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Tomos I y II*. Barcelona. Paidós.
- PASEL, S. (1994), *Aula-Taller*. Aique.
- PEREIRA, J. L. (1980), *Enseñanza de la redacción y composición*. *Revista Latinoamericana de Lectura* (1990-91), "Lectura y vida". Buenos Aires.
- STRICKLAND, D. y de BRASLAVSKY, B. P. (1981), *Teoría y técnicas para la comprensión del lenguaje escrito*. Chile.
- ALISEDO, G.-Melgar, S. (1994), *Didáctica de las Ciencias del Lenguaje*. Ed. Paidós. Barcelona.
- BOURNEUF, D. y Paré, A. (1975), *Pedagogía Activa. Animación de un rincón de lectura*. Ed. Kapeluzs. Bogotá.
- BRUNER, J. (2002), *La fábrica de historias*. Ed. F de C E. Buenos Aires.
- CONDEMARÍN, M. (1999), *Taller de lenguaje II*. Ed. Dolmen. Santiago de Chile.
- COOPER, J.D. (1998), *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Ed.visor. Madrid.
- CHARTIER, A.M. y HÈBRARD, J. (2003), *Enseñar a leer y escribir*. Ed.Gedisa. Barcelona.
- DE CELIS, Gloria (1997), *Talleres Pedagógicos*. Ed.Dolmen. Santiago de Chile.
- DEBRAY, R. (1994), *Vida y muerte de la imagen. Historia de la mirada en occidente*. Ed. Paidós. Barcelona-Buenos Aires.
- DERRIDA, J. (1971), *De la gramatología*. Ed. S XXI. Méjico.
- DIJK van, Teun -compilador- (2000), *El discurso como interacción social*. Ed.Gedisa. Barcelona.
- ECO, U. *Resistirá. Conferencia. Diario Página 12. Año 2003*.Bs. As.

- FELDMAN, C. (1995), *Cultura escrita y oralidad*. Olson, D. y Torrance, N. (Comp.) Ed. Gedisa. Barcelona.
- GABBIANI, B. (2000), *Escuela, Lenguaje y poder*. Montevideo. Departamento de Publicaciones, UDELAR.
- GADAMER, Hans George (1995), *El giro Hermeneúutico*. Ed. Cátedra. Madrid.
- GARCÍA RIVERA, G. (1995), *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Ed. Akal. Madrid.
- GARDNER, H. (1994), *Educación artística y desarrollo humano*. Ed. Paidós. Buenos Aires.
- GOODY, J. y Watt, I. (1962), "Las consecuencias de la cultura escrita", en: Godoy, J. (Comp.) *Cultura escrita en sociedades tradicionales*. Ed. Gedisa. Barcelona.
- LARROSA, J. y otros. (1995), *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Ed. Laertes. Barcelona.
- LAVANDERA, Beatriz (1985), *Curso de Lingüística para el análisis del discurso*. Buenos Aires. Centro Editor de América Latina.
- LEMKE, J. (1997), *Aprender a hablar ciencia. Lenguaje, aprendizaje y valores*. Ed. Paidós. Barcelona.
- LOMAS, C. (1998), *Cómo hacer cosas con las palabras I y II*. Ed. Paidós. Barcelona.
- LOMAS, C. -compilador- (2002), *El aprendizaje de la comunicación en el aula*. Ed. Paidós. Barcelona.
- MENDOZA FILLOA, A. y otros. (1998), *Conceptos clave en didáctica de la Lengua y la Literatura*. Ed. Horsori. Barcelona.
- PAJARES, S. (2003), *Literatura digital. El paradigma hipertextual*. Cáceres. Universidad de Extremadura.
- PAMPILLO, G. (1999), *Permítame contarle una historia*. Ed. Eudeba. Buenos Aires.
- PETIT, M. (1999), *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. Ed. F de C E. Méjico.
- POLLIERI, A.-Rovira, M. (1994), *Arte (Comunicación Visual)*. Ed. Banda Oriental. Montevideo.
- RENKEMA, Jan (2000), *Introducción a los estudios sobre el Discurso*. Ed. Gedisa. Barcelona.
- RICOEUR, Paul (1969; trad. 2003): *El conflicto de las interpretaciones*. Ed. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.
- SILVESTRI, A. (1998), *En otras palabras. Las habilidades de reformulación en la producción del texto escrito*. Ed. Cántaro. Buenos Aires.
- SOLÉ, I. (1992), *Estrategias de lectura*. Ed. Graó. Barcelona.

SOLVES, H. (1987), *Taller literario. Una alternativa de aprendizaje creador*. Ed. Plus Ultra.

TOLVA, J. "Miedo y ansiedad en la era tardía de la imprenta", en: Vega, MJ. (2003): *La literatura hipertextual*. Marenostrum. Madrid.

SARLO, B. (2001), *Tiempo presente. Notas sobre el cambio de una cultura*. Ed. S XXI. Buenos Aires.

SARLO, B. (2004), *Historia de la Literatura argentina*. Ed. S. Xxi. Buenos Aires.

WRAY, D. y Lewis, M. (2000), *Aprender a leer y escribir textos de información*. Ed. Morata. Madrid.

SEMIÓTICA Y SEMIOLOGIA

COURTES, J. (1980), *Introducción a la semiótica narrativa y discursiva*. Buenos Aires. Hachette.

ECO, U. (1977), *Tratado de semiótica general*. Barcelona. Lumen.

ECO, U. (1967), *Obra abierta*. Barcelona. Planeta.

GREIMAS, A. J. (1983), *La semiótica del Texto*. Paidós.

HALLIDAY, M. A. K. (1982), *El Lenguaje como semiótica social*. México. Fondo de Cultura Económica.

HENDRICKS, W. V. (1982), *Semiología del discurso literario*. Madrid. Cátedra.

ILLERA, A. (1986), *Estilística, poética y semiótica*. Alianza.

ANÁLISIS DEL DISCURSO

BERNARDEZ, E. (1982), *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid. Espasa-Calpe.

LAVANDERA, B. (1990), *Curso de lingüística para el análisis del discurso*. Centro Editor de América Latina.

LOZANO, J., M. C. y M. G. (1989), *Análisis del discurso*. Madrid. Cátedra.

MAINGUENAU, D. (1989), *Introducción a los métodos del análisis del discurso*. Buenos Aires. Hachette.

MUTH, K. D. (comp.) *El texto expositivo. Estrategias para su comprensión*. Aique.

SCHMIDT, S. (1973), *Teoría del texto*. Cátedra.

SEGRE, C. (1985), *Principios de análisis del texto literario*. Barcelona. Crítica.

STUBB, M. (1983), *Análisis del discurso*. Alianza.

VAN DIJK, T. (1978), *La ciencia del texto*. Barcelona. Paidós.

VAN DIJK, T. (1980), *Texto y contexto*. Madrid. Cátedra.

VAN DIJK, T. (1989), *Estructuras y funciones del discurso*. México. Siglo XXI.

VIGNEAUS, G. (1986), *La argumentación. Ensayo de lógica discursiva*. Buenos Aires. Hachette.

LINGÜÍSTICA GENERAL

a) Direcciones de la lingüística del siglo XX

BENVENISTE, E. (1985), *Problemas de la lingüística general. T. I y II*. México. Siglo XXI.

COSERIU, E. (1965), *Teoría del lenguaje y lingüística general*. Madrid. Gredos.

COSERIU, E. (1973), *Sincronía, diacronía e historia. (El problema del cambio lingüístico)*. Madrid. Gredos.

COSERIU, E. (1973), *El hombre y su lenguaje*. Madrid. Gredos.

CHOMSKY, N. (1987), *Problemas actuales en la teoría lingüística*. México. Siglo XXI.

HJELMSLEV, L. (1971), *Prolegómenos de una teoría del lenguaje*. Madrid.

HOCKETT, CH. (1971), *Curso de lingüística general*. Buenos Aires. Eudeba.

HOCKETT, CH. (1981), *Lingüística y poética*. Madrid. Cátedra.

JAKOBSON, R. y H. M. (1973), *Fundamentos del lenguaje*. Madrid. Ciencia Nueva.

LAZARO CARRETER, F. (1980), *Estudios de lingüística*. Barcelona. Crítica.

MARTINET, A. (1965), *Elementos de la lingüística general*. Madrid.

SAPIR, E. (1962), *El lenguaje*. Fondo de Cultura Económica. México.

SAUSSURE, F. De. (1945), *Curso de lingüística general*. Buenos Aires. Losada.

SULLER, K. (1967), *Teoría del lenguaje*. Madrid. Revista de Occidente.

TRUBETZCOY, N. (1973), *Principios de fonología*. Madrid. Cincel – Kapelusz.

VENDRYES, J. (1958), *El lenguaje*. México.

b) Textos de comentarios

ALARCOS LLORACH, E. (1951), *Gramática estructural*. Madrid. Gredos.

CONTRERAS H. (1971), *Los fundamentos de la gramática transformacional*. México. Siglo XXI.

KOVACCI, O. (1966), *Tendencias actuales de la gramática*. Buenos Aires.

LLORENTE MALDONADO, A. (1953), *Los principios de gramática general de Hjelmslev y lingüística*. Granada.

MANACORDA DE ROSETTI, M. (1964), *La gramática estructural en la escuela secundaria*. Buenos Aires.

MIERES, C. y M. E., *Comentarios sobre el "Esbozo de una nueva gramática de la lengua española"*. Academia Nacional de Letras.

PEDRETTI, A. (1983), *El lenguaje de los uruguayos*. Montevideo. Banda Oriental.

c) *Historia de la Lingüística*

MALMBERG, B. (1967), *Los nuevos caminos de la lingüística*. México. Siglo XXI.

MOUNIN, G. (1980), *La lingüística del siglo XX*. Gredos.

FONÉTICA Y FONOLOGÍA

ALARCOS LLORACH, E. (1971), *Fonología española*. Madrid. Gredos.

GILI GAYA, S. (1971), *Elementos de fonética general*. Madrid. Gredos.

NAVARRO TOMAS, T. (1966), *Manual de entonación española*. México.

NAVARRO TOMAS, T. (1980), *Manual de pronunciación española*. Madrid.

QUILIS, A. (1981), *La fonética acústica de la lengua española*. Madrid. Gredos.

MÉTRICA

DE BALBIN, R. (1961), *Sistemas de rítmica castellana*. Gredos.

HENRIQUEZ UREÑA, P. (1960), *Estudios de versificación española*. Eudeba.

GRAMÁTICA

a) *Generales*

ALARCOS LLORACH, E. (1978), *Estudios de gramática funcional*. Madrid. Gredos.

BELLO, A. (1951), *Gramática de la lengua castellana*. Caracas.

CHOMSKY, N. (1987), *Temas teóricos de gramática generativa*. México. Siglo XXI

- GILI GAYA, S. (1961), *Curso superior de sintaxis española*. Barcelona. Vox.
- HAGEGE, C. (1981), *Gramática generativa. Reflexiones críticas*. Madrid. Gredos.
- HERNÁNDEZ ALONSO, C. (1984), *Gramática funcional del español*. Madrid. Gredos.
- MANOLIU, M. (1977), *El estructuralismo lingüístico*. Madrid. Cátedra.
- MARCOS MARIN, F. (1980), *Aproximación a la gramática española*. Madrid. Cincel – Kapelusz.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (1979), *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*. Madrid. Espasa – Calpe.
- SECO, M. (1983), *Gramática esencial del español*. Madrid. Aguilar.

b) *Obras que atienden el estudio de aspectos particulares*

- ALONSO, A. (1951), *Estudios lingüísticos. Temas españoles*. Madrid. Gredos.
- ALONSO, A. *Estudios lingüísticos. Temas hispanoamericanos*. Madrid. Gredos.
- BENVENISTE, E. (1985), *Estructuras sintácticas transitivas en el español actual*. Madrid. Paidós.
- CANO AGUILAR, R. (1981), *Estructuras sintácticas transitivas en el español actual*. Madrid. Gredos.
- LUJAN, M. (1980), *Sintaxis y semántica del adjetivo*. Madrid. Cátedra.
- SOBEJANO, G., *El epíteto en la lírica española*. Madrid. Gredos.

SEMÁNTICA LINGÜÍSTICA

- BRASERAS, E. y LEYTOUR, C. (1991), *La semántica. Uso productivo de sinónimos, antónimos, parónimos y homónimos*. Buenos Aires. La obra.
- COSERIU, E. (1977), *Principios de semántica estructural*. Madrid. Gredos.
- GREIMAS, A. J. (1971), *Semántica estructural*. Madrid. Gredos.
- LEECH, G. (1977), *Semántica*. Madrid. Alianza.
- LYONS, J. (1980), *Semántica*. Barcelona. Teide.
- LYONS, J. (1981), *Lenguaje, significado y contexto*. Barcelona. Paidós.
- POTTIER, B. (1968), *Lingüística moderna y filología hispánica*. Madrid. Gredos.

PRAGMÁTICA

- AUSTIN, J. (1982), *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona. Paidós.
- DUCROT, U. (1984), *El decir y lo dicho*. Barcelona. Paidós.

RECANATTI, F. (1979), *La transparencia y la enunciación. Introducción a la pragmática*. Buenos Aires. Hachette.

SEARLE, J. (1990), *Actos de habla*. Cátedra.

EVOLUCIÓN DE LA LENGUA

ALONSO, A. (1942), *Castellano, Español, Idioma Nacional*. Buenos Aires. Losada.

GARCÍA DE DIEGO (1961), *Gramática histórica española*. Madrid. Gredos.

MENÉNDEZ, P. (1941), *Manual de gramática histórica de la lengua española*. Madrid. Espasa-Calpe.

LEXICOGRAFÍA

a) Diccionarios generales

GILI GAYA, S. (1963), *Diccionario general ilustrado de la lengua española*. Barcelona.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (1950), *Diccionario manual ilustrado de la lengua española*. Madrid.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (1992), *Diccionario de la lengua española*. Madrid.

b) Otros diccionarios

MALARET, A. (1946), *Diccionario de americanismos*. Buenos Aires.

MOLINER, M. (1946), *Diccionario de uso del español*. Buenos Aires.

POTTIER, Mme. H. (1960), *Argentinismos y uruguayismos en la obra de E. Amorín*.

SAUBIDET, T. (1960), *Vocabulario y refranero criollo*.

ACADEMIA NACIONAL DE LETRAS (1980), *Diccionario uruguayo documentado. "Selección de paremias"*. Montevideo.

CASARES, J. (1959), *Diccionario ideológico de la lengua española*. Barcelona.

COROMINAS, J. (1954-57), *Diccionario crítico etimológico de la lengua castellana*. Madrid

COROMINAS, J. (1973), *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*. Madrid.

GARCÍA DE DIEGO. *Diccionario etimológico e hispánico*. Madrid. Saeta.

GILI GAYA, S. (1970), *Diccionario de sinónimos*. Barcelona. Vox.

GRANADA, D. (1957), *Vocabulario rioplatense razonado I y II*. Montevideo. Biblioteca Artigas.

GUARNERI, J.C. (1979), *Diccionario del lenguaje rioplatense*. Montevideo

SECO, M. *Diccionario de dudas de la lengua española*.

SERRANO, ALFONSO et al. (2004), *Diccionario de símbolos*. Madrid. Libsa.

ALBERT DE PACO, J. M. 2003), *Diccionario de símbolos*. Barcelona. Ed. Optima

REST, JAIME. 1979), *Conceptos fundamentales de la literatura moderna*. Buenos Aires. Centro Editor de América Latina

c) *Diccionario de términos técnicos*

DUCROT, O. *Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje*.

LÁZARO CARRETER (1953), *Diccionario de términos filológicos*. Madrid. Gredos.

MOUNIN, G. *Diccionario de lingüística*.

PSICOLINGÜÍSTICA

BRUNER, J. (1984), *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid. Alianza Psicología,

FERREIRA, E. y GÓMEZ PALACIO, M. (1988), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México. Siglo XXI.

LURIA, A. (1984), *El papel del lenguaje en el desarrollo de la conducta*. México. Cartago.

MILLER, G. (1984), *Lenguaje y habla*. Madrid. Alianza.

ONG, W. (1982), *Oralidad y escritura*. México. Fondo de Cultura Económica.

RIVIERE, Á. (1988), *La psicología del Vigotski*. Madrid. Visro.

TEORÍA LITERARIA

ACOSTA, L. (1989), *El lector y la obra*. Madrid. Ed. Gredos.

ALONSO, A. (1980), *Materia y forma en poesía*. Madrid. Gredos.

BALL, M. (1985), *Teoría de la narrativa. Una introducción a la narratología*. Madrid. Cátedra.

BARTHES, R. (1982), *El placer del texto*. Argentina. Ed. Siglo XXI.

BLECUA .A et al. (2000), *Introducción al estudio del texto literario*. Barcelona. Ed. Ariel.

BARRENECHEA, A. M. (1985), *El espacio crítico en el discurso literario*. Buenos Aires. Kapelusz.

BLOCK, L. (1984), *Una retórica del silencio*. Madrid. Ed. Siglo XXI.

BOUSOÑO, C. (1966), *Teoría de la expresión poética*. Madrid. Gredos.

CULLER, J. (2000), *Introducción a la teoría literaria*. Barcelona. Ed. Crítica

CULLER, J. (1979), *a poética estructuralista*. Barcelona. Anagrama.

GARCIA, J. L. (1996), *La comunicación literaria*. Madrid. Ed. Arcos.

- GARRIDO, G. (1987), *La crisis de la literariedad*. Madrid. Ed. Taurus.
- GENETTE, G. (1966), *Figuras. Retórica y estructuralismo*. París. Senil.
- Gómez, E. (1999), *Vida y muerte en la escritura. Literatura y Psicoanálisis*. Montevideo. Ed. Trilce.
- GONZÁLEZ OCHOA, C. (1990), *Función de la teoría en los estudios literarios*. Argentina. Ed. Siglo XXI.
- ISER, W. (1987), *El acto de leer. Teoría del efecto estético*. Madrid. Ed. Taurus.
- JEMENSON, F. (1980), *La cárcel del lenguaje. Perspectiva crítica del Estructuralismo y del formalismo*. Barcelona. Ed. Seix Barral.
- KAYSER, W. *Interpretación y análisis de la obra literaria*. Gredos.
- KRISTEVA, J. (1999), *Sentido y sinsentido de la rebeldía. Literatura y Psicoanálisis*. Chile. Ed. Cuarto Propio.
- MAYORAL, J.A. (1987), *Estética de la recepción*. Madrid. Ed. Arco.
- MIGNOLO, W. (1986), *Teoría del texto e interpretación de textos*. Méjico. UNAM.
- MORAÑA, M. (2000), *Nuevas perspectivas desde/sobre América Latina. El desafío de los estudios culturales*. Chile. Ed. Cuarto Propio.
- POZUELO IVANCOS, J. M. (1989), *Teoría del lenguaje literario* Madrid. Cátedra.
- PROP, V. (1979), *Morfología del cuento*. Buenos Aires. Ed. Fundamentos.
- RICOEUR, P. (1984), *Hermenéutica y Psicoanálisis*. Buenos aires. Ed. La Aurora.
- ROSENBLATT, L. (2002), *La literatura como exploración*. Méjico. Ed. F.C.E.
- TODOROV, T. (2004), *Teoría de los formalistas rusos*. Argentina. Ed. Siglo XXI.
- TOMACHEVSKI, B. (1982), *Teoría de la Literatura*. Madrid. Ed. Akal.
- VERNIER, F. (1975), *¿Es posible una ciencia de lo literario?* Madrid. Ed. Akal.
- SANCHEZ, A. (1996), *Sociología de la Literatura*. Madrid. Ed. Síntesis.
- WARNING, R. (1989), *Estética de la recepción*. Madrid. Ed. visor.
- WELLEK, R. y WARREN, A. (1962), *Teoría literaria*. Madrid.
- ANTOLOGÍAS
- AGRAS, S. y BARREIRA, J. (1992), *Jugando a leer*. Montevideo. Vintén.
- ALONZO, DE CHIFFONE, T. y MACEDO DE BARREIRA, R. (1987), *Panorama latinoamericano. Antología*. Montevideo. La Plaza.
- BEINSTEIN y DE ALBERTI. *Ayer y hoy en las letras uruguayas*.

CÁCERES, S. y MARICHAL, Y. (1994), *Rumbo a las palabras*. Montevideo.

DE VALOIS, A. y DE CLERICO, R. *Lecturas hispanoamericanas*.

FONTANA, E., ISASMENDI, C. y DABALÁ, M. (1999), "Entre parloteos y lingüistas". Montevideo. Tardínco.

TORAL, R. (1973), *Selección de prosa y poesía. Lecturas explicadas*. Montevideo. Ejido.

OTROS

ADRADOS, F. et al. (1975), *Semiología del teatro*. Barcelona. Planeta.

AYALA, F.. (1984), *La estructura narrativa*. Barcelona. Crítica

BARTHES, R. (1974), *El placer del texto*. Buenos Aires. Siglo Veintiuno.

BARTHES, R. (1986), *El grado cero de la escritura, seguido de nuevos ensayos críticos*. México. Siglo Veintiuno.

BARTHES, R. et al. (1970), *Análisis del relato literario*. Buenos Aires. Comunicaciones

BARTHES, R. et al. (1971), *Ensayos estructuralistas*. Buenos Aires. Centro Editor de América Latina.

BARTHES, R. et al. (1972) *La semiología* Buenos Aires. Ed. Tiempo contemporáneo.

BARTHES, R. et al. (1982), *Análisis estructural del relato*. Barcelona. Comunicaciones

BASSOLS, M. et al. 2003), *Modelos textuales*. Madrid. Octaedro

BERISTÁIN, H.. (1984), *Análisis estructural del relato literario*. México. Unam Noriega Editores.

BERNÁNDEZ, E. (1982), *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid. Espasa Calpe.

CASSETTI, F. (1980), *Introducción a la semiótica*. Barcelona. Ed. Fontanella

CLEMENTE, J. E. (1977), *Descubrimiento de la metáfora*. Buenos Aires. Monte Ávila

FRYE, NORTHROP. (1957), *Anatomía de la crítica*. Caracas. Monte Ávila

GARRIDO, A.(1993), *El texto narrativo*. Madrid. Síntesis.

GIARDINELLI, M.. (2003), *Así se escribe un cuento*. Madrid Ediciones B

GREIMAS, A. J. (1973), *En torno al sentido. Ensayos semióticos*. Madrid. Fragua.

JAKOBSON, R. (1981), *Lingüística y poética*. Madrid. Cátedra.

JITRIK, N. (1982), *La memoria compartida*. Buenos Aires. Centro Editor de América Latina.

LAPESA, R. (1981), *Historia de la lengua española*. Madrid. Gredos.

LE GUERN, M. (1990), *La metáfora y la metonimia*. Madrid. Cátedra.

MAINGUENEAU, P. (1987), *Tiempo y narración*. Madrid. Cristiandad.

MOUNIN, G. (1970), *Introducción a la semiología*. Barcelona. Anagrama.

NAVARRO DURÁN, R. (1995), *La mirada al texto. Comentarios de textos literarios*. Madrid. Ariel.

PAZ, O.. (1971), *Los signos en rotación y otros ensayos*. Madrid. Alianza.

RIFFATERRE, M. (1971), *Ensayos de estilística estructural*. Barcelona. Seix Barral.

TODOROV, T. (1975), *Poética*. Buenos Aires. Losada.

UBERSFELD, A.. (1998), *Semiótica teatral*. Madrid. Cátedra.

VIANU, T. (1967), *Problemas de la metáfora*. Ed. Universitaria de Buenos Aires.

PARA BÚSQUEDA EN INTERNET

DOCENTES-ESTUDIANTES

www.comoescribircuentossobreotros cuentos.blogspot.com

www.laconstituyente.org

<http://www.narradores.cjb.net>

<http://notaszonadenoticia.blogspot.com/2006/06el-vanguardismo-espiritualista-dehtml>

<http://islanegra.zoomblog.com>

www.unesco.org/poetry

<http://www.epdlp.com/pacheco.html>

<http://home.houston.rr.com/literatura/pacheco>

<http://amediavoz.com/pacheco.htm>

<http://www.rae.es>

<http://axxon.com.ar/cuentos.htm>

<http://es.wikipedia.org/Wikipedia:Portada>

<http://fiscacf.blogspot.com/>

<http://librodot.com>

<http://www.ciudadseva.com>

<http://www.clubcultura.com/clubliteratura/clubescritores>

<http://www.ficticia.com/indicePorAutor.htm/>

<http://www.elpesanervios.bitacorras.com>

<http://www.cervantesvirtual.com>

<http://portal.educar.org>

<http://www.bibliotecasvirtuales.com/biblioteca>
<http://www.conoceralautor.com>
http://portal.uned.es/p/sportal/url/page/UNED_MAIN/LAUNIVERSIDAD
<http://www.nuevaliteratura.com.ar/tabescr>
<http://www.elnavegante.com.mx/>
<http://www.ucm.es/info/especulo>
<http://www.sai.com.ar/bibliotecologia/boletin>
<http://www.ucm.es/info/especulo>
<http://www.casabertolbrech.org.uy>
<http://www.universaria.edu.uy>
www.literatura.org.ve
<http://sololiteratura.com/borlabibliotecadebabel.htm>
http://cv.uoc.edu/~04_999_01_U07/pajares1.html
<http://www.ibiblio.org/cmng/1995/mar/kaplan.html>
<http://www.buenosaires.gov.ar/educavion/docentes/bibleduc/index.php>
<http://www.bne.es>
<http://www.bnf.fr>
<http://biblioteca.erg.ar>
<http://www.ibby.org>
<http://fundaciongsr.es/salamanca>
<http://www.chicosyescritores.org>

TICs

www.infonomia.com
<http://www.microsoft.es>
<http://www.softcatala.org/>
<http://www.webquestcat.org/>
<http://es.openoffice.org/programa/>
<http://www.halfbakedsoftware.com/guandary/index.shtm/>
<http://www.crystalgraphics.com/presentation/slideshtwin.main.asp>
<http://www.edumedia.ua.es/como/index.asp>
<http://www.microsoft.com/office/publisher/default.asp>
<http://dewey.uab.es/pmarques/perfiles.htm>
<http://www.rincondelvago.com>
<http://www.escolares.net/>
<http://www.lasalvacion.com/apuntes/>
<http://www.multiteca.com/Apuntes/Apuntes.htm>
<http://www.viajoven.com/diccionarioSMS/diccionariosms6.asp>
<http://www.zonanokia.com/indice-diccionario.htm>
<http://www.mindiet.com>
<http://www.melodysoft.com>
<http://www.microsoft.com/kids/creativewriter/>
<http://www.kidpix.com/>
<http://www.microsoft.com/catalog/display.asp?subid=12&site=267->
<http://3dmoviemaker.8k.com/>
<http://www.3dmm.com>
<http://www.3dmmstudio.co.uk/>
<http://www.neosoftware.com->
<http://terra.es/personal/fcaceres/home.htm>

[http://personal.telefonica.terra.es/web/neobookeducativo/-](http://personal.telefonica.terra.es/web/neobookeducativo/)
<http://www.tizaymouse.com>
<http://ing.unn.edu.ar/deownioad.htm>
[http://www.kidsfreeware.com/-](http://www.kidsfreeware.com/)
<http://www.kidsdomain.com>
<http://www.softonic.com>
<http://www.recursogratis.com>
<http://www.gifsnow.com>
<http://www.softcatala.org>
<http://www.google.com>
<http://home.student.utwente.nl/r.n.spruijt/sim/sim.htm>
<http://www.sourcecode.se/sokaban/>
<http://www.deinonych.com/lemmings/>
<http://www.utahdesign.com/lemmings/downloads.htm/>
<http://www.micronet.es/menu/mult/htmcata/ent03.htm>
<http://www.sierra.com/product.do?gamePlatformId=117>
<http://www.lego.com/dacta/home.asp>
<http://dictionary.com>
<http://www.altavista.com>
<http://www.freettranslation.com>
<http://www.reverso.net>
<http://www.svstransoft.com>
<http://www.foreignword.com>
<http://www.babylon.com>
<http://www.microsoft.com/office.putlook/default.asp>
<http://www.microsoft.com/windowsxp/moviemaker/default.asp>
<http://xtec.es/audiovisuals/>
<http://www.pangea.org/learn/>
<http://www.seccat.com/xarsec/>
<http://www.freeoldies.com/>
<http://dewey.uab.es/pmarquez/pizarra.htm>
<http://www.xtec.es/recursos/clic/esp/>
<http://www.microsoft.com/office/access/default.asp>
