

proyecto de mejora para la formación inicial de profesores para el nivel secundario

Áreas: Geografía, Historia,
Lengua y Literatura y Lenguas Extranjeras



Ministerio de
Educación

Presidencia de la Nación



SPU Secretaría de Políticas
Universitarias

Presidenta de la Nación

Dra. Cristina FERNÁNDEZ DE KIRCHNER

Ministro de Educación

Prof. Alberto SILEONI

Secretaria de Educación

Prof. María Inés ABRILE DEVOLLMER

Secretario General del Consejo Federal de Educación

Prof. Domingo DE CARA

Secretario de Políticas Universitarias

Dr. Alberto DIBBERN

Directora Ejecutiva del Instituto Nacional de Formación Docente

Lic. Graciela LOMBARDI

Área Desarrollo Institucional del INFD

Coordinadora Nacional: Lic. Perla FERNÁNDEZ

Área Formación e Investigación del INFD

Coordinadora Nacional: Lic. Andrea MOLINARI

Coordinadora del Programa de Calidad Universitaria

Lic. Mariana FERNÁNDEZ

**Coordinadora del Proyecto de Mejora para la formación inicial
de profesores para el nivel secundario**

Lic. Paula POGRÉ

Contenidos

Geografía	8
Historia	61
Lengua y literatura	122
Lenguas extranjeras	147

Presentación de los documentos

1. Una escuela secundaria que requiere repensar la formación de sus profesores

La obligatoriedad de la escuela secundaria abre un nuevo horizonte que nos convoca a repensar la formación de sus profesores con una perspectiva aún más desafiante que la que sin dudas se impone hace años en muchos países preocupados por el fracaso en el aprendizaje de los jóvenes, la rigidización de las formas de enseñar, la obsolescencia de algunos contenidos y la pérdida de sentido de este ciclo para docentes y estudiantes.

La secundaria de hoy desafía el carácter selectivo y las trayectorias escolares interrumpidas que caracterizaron al nivel medio. Tiene también el desafío de encontrar nuevos y diferentes caminos para constituirse en el espacio de la transmisión y recreación de conocimientos valiosos para los jóvenes y para la sociedad.

El mandato social actual renueva la confianza en la escuela como lugar privilegiado para la inclusión a través del conocimiento y para la concreción de una experiencia educativa donde el encuentro con los adultos permita la transmisión del patrimonio cultural y la enseñanza de los saberes socialmente relevantes para la construcción de una sociedad en la que todos tengan lugar y posibilidades de desarrollo.

Para ello, los docentes y las escuelas deben encaminarse hacia la construcción de formas de escolarización que reconozcan las características de la etapa adolescente y juvenil en sus diversas formas de expresión, para incluir efectivamente a los jóvenes y acompañarlos en la construcción de su proyecto de futuro.

La formación inicial y continua de los docentes constituye una de las estrategias fundantes para hacer frente al nuevo mandato social pero ¿qué docentes queremos formar y cómo lo haremos?

Uno de los debates de las últimas décadas ha planteado el siguiente interrogante: ¿qué peso y espacio asignar en la formación de los profesores de secundaria a los contenidos disciplinares específicos, a la denominada formación de fundamento y a la formación didáctico pedagógica? Diversas investigaciones (Martin, 1999; Pogré, 2003, 2005; Robalino & Corner 2006) dan cuenta de que lo que hace la diferencia en la formación no es el quantum de cada uno de estos campos sino el modo en que estos se articulan en los procesos formativos.

Por esta razón, y para aportar a los debates y las decisiones que se tomarán en un futuro próximo en relación con las propuestas formativas para los profesores de secundaria, es que hemos convocado, a un trabajo articulado entre la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) y el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD), a especialistas de Instituciones Superiores de Formación Docente y de las Universidades Nacionales de todo el país para repensar la formación inicial.

Para la elaboración de este documento, que se plantea como base para la discusión y revisión de los diseños curriculares de la formación, nos propusimos hacer foco en el proceso de aprendizaje de los futuros profesionales de la enseñanza, identificar las comprensiones necesarias y el tipo de experiencias formativas que es importante que transiten para construirlas, así como encontrar descriptores claros que permitan acompañar los procesos formativos.

Este documento no prescribe una malla curricular, es decir, no está proponiendo ni nombres de materias ni cargas horarias para cada una de ellas, sino que presenta, como producto de un consenso, los saberes importantes a ser construidos y que, desde las políticas públicas, las instituciones formadoras deberían comprometerse a garantizar con diseños posiblemente diferentes en términos de los espacios curriculares que se consoliden en los planes de formación.

2. El proceso de trabajo

2.1 Conformar equipos integrados por especialistas de los ISFD y las Universidades para trabajar juntos articulando voces y experiencias

Para la producción de este documento, la SPU y el INFD convocaron de manera conjunta a las instituciones formadoras (Universitarias y ISFD de todo el país) a que postulen especialistas disciplinares para conformar un primer equipo de trabajo que tendría el desafío de producir el documento que hoy estamos poniendo a disposición.

Para la conformación de los equipos, la comisión que seleccionó a los integrantes tuvo en cuenta no solo que sus perfiles fuesen acordes a la convocatoria sino que hubiese pluralidad de voces, experiencias y pertenencias institucionales.

Los equipos convocados participaron durante seis meses en tres talleres presenciales intensivos y cada uno generó un dispositivo para mantener el contacto permanente on line, además de encuentros por sub equipos que se generaron en cada área.

El proceso de elaboración de los documentos incluyó diferentes espacios de consulta. Se recibieron aportes tanto de colegas de las instituciones a las que pertenecen los integrantes de los equipos como de otros especialistas de todos el país. La versión que hoy ponemos a disposición tiene incorporadas muchas de estas voces.

2.2 Las preguntas convocantes

Ante una revisión de planes de estudio, las preguntas más frecuentes suelen ser dos: ¿qué enseñar a los futuros profesores en la formación inicial? o ¿qué espacios curriculares deben incluirse y con qué cargas horarias?

En esta convocatoria se propuso cambiar el eje de la pregunta y elaborar un documento que permitiese comunicar acuerdos en torno de qué debe comprender de su campo disciplinar un futuro profesor en su formación inicial.

Esta pregunta implica entender que los profesores deben adquirir en su formación el dominio de determinados marcos conceptuales rigurosos que los habiliten tanto para seguir profundizando en la disciplina como para poder transformar estos conocimientos en contenidos a ser enseñados.

Formular la pregunta desde esta perspectiva implica partir de diferentes asunciones:

- a) La formación inicial es parte de un proceso de desarrollo profesional continuo. Esto implica que la formación docente está marcada por las propias experiencias como alumno, comienza con el ingreso a la institución formadora, continúa luego de graduado en el proceso de socialización profesional y se desarrolla a lo largo de toda la vida profesional.
- b) Aceptar la idea de desarrollo profesional no implica restar el valor fundamental de la formación inicial. La posibilidad de un desarrollo profesional autónomo, crítico y riguroso se basa en sólidas comprensiones construidas en el proceso de formación inicial.

Partiendo de estas premisa fue necesario formular una segunda pregunta: una vez que definimos los alcances de las comprensiones deseables en la formación inicial, ¿qué tipo de experiencias debe transitar un futuro profesor; durante esta formación, para apoyar el tipo de comprensiones que definimos?

Sabemos que muchas propuestas interesantes ,que establecen contenidos para la formación, se chocan luego con los modos en que estos contenidos son enseñados y aprendidos. Consecuentemente el equipo convocado hizo el doble esfuerzo: no solo de establecer acuerdo acerca de los marcos disciplinares importantes a ser comprendidos y el alcance de estas comprensiones durante la formación inicial, sino también, de reflexionar y compartir el tipo de experiencias requeridas para construir tales comprensiones.

Quienes colaboramos en la producción de estos documento somos conscientes de que para la formación de un docente no basta con transmitir conceptos disciplinares actualizados y una nueva teoría de la enseñanza, lo que se busca

es la apropiación de concepciones educativas reflexivas que generen otras maneras de enseñar y de actuar en el marco de las instituciones educativas. Se pretende formar un docente autónomo, capaz de trabajar en equipo, con dominio disciplinar y un fuerte compromiso ético y técnico con los resultados de aprendizaje de sus alumnos

Por lo tanto, afirmamos que la nueva formación requiere la revisión de la articulación entre contenidos así como poner en discusión el tipo de experiencias que las instituciones formadoras están proporcionando a los futuros docentes para poder construir una comprensión profunda tanto de los contenidos disciplinares como de la complejidad de la tarea de enseñar en las instituciones educativas.

Las experiencias formativas que ha de brindar la nueva formación docente habrán de favorecer la comprensión de los temas centrales de cada campo en lugar de pensar en la mera acumulación de contenidos y pensar también en los desafíos que se enfrentarán al intentar enseñar de manera significativa esos contenidos a una diversidad de jóvenes que habitan y habitarán las aulas de la secundaria.

“Un tema central y bastante estudiado es el de “aprendizaje docente”. Este tema pone el acento en un enfoque de la formación que se refiere al proceso personal de construcción de identidad que debe realizar cada futuro docente, a la construcción de la base conceptual necesaria para enseñar y a la construcción de un repertorio de formas docentes apropiadas para las situaciones de enseñanza que deberá enfrentar. Como se advierte este enfoque se contrapone al concepto de “preparación específica para algo” y en lo posible con herramientas a prueba de fuego. Más bien, sostiene que el aprendizaje docente es una tarea que cada profesor comienza durante el período de su formación inicial, sigue con cierto nivel de inseguridad en los primeros dos o tres años de docencia y continúa haciendo durante el resto de su vida profesional, aun cuando el aprendizaje del experto cambie en términos de focos de atención o necesidades” (Ávalos, 2005, p.14).

Finalmente intentamos explicitar un conjunto de descriptores que den cuenta de que las comprensiones esperadas son alcanzadas por los docentes en formación. Por ello, acordamos tres momentos para lo que denominamos *mapas de progreso*. El primer momento lo establecimos al

promediar la formación; el segundo, en el momento del egreso y, finalmente, incluimos indicadores que den cuenta de que la comprensión ha sido alcanzada en el escenario del aula, es decir, cuando este docente en formación comienza a desempeñarse en la vida profesional. Este último momento, que consideramos fundamental, se inicia con las residencias y se extiende hasta primeros 5 años de su ejercicio. O sea no solo nos importó describir la comprensión y el proceso de apropiación disciplinar sino también cómo esta comprensión se evidencia en el desempeño docente.

3. La tarea, el contenido de los documentos

Tal como anticipamos, los equipos comenzaron a trabajar a partir de tres preguntas disparadoras:

- ¿Qué es lo que realmente importa que los futuros docentes comprendan del campo disciplinar?
- ¿Qué tipo de experiencias debería transitar un futuro profesor durante su formación para que alcance la comprensión deseada?
- ¿Cómo sabemos, tanto los formadores de profesores como los estudiantes del profesorado, que están construyendo comprensión?

Para dar posibles respuestas a estas cuestiones, los cuatro documentos que aquí se presentan se estructuran comunicando:

- Un marco que explicita posiciones desde las cuales se formulan respuestas a las preguntas;
- Un conjunto de núcleos problematizadores que vertebran la comprensión de cada área para la formación docente inicial.

Además, para cada núcleo se explicitan:

- ◆ El enunciado de objetivos de aprendizaje que establecen el alcance y profundidad de la comprensión esperada.

- ♦ Una propuesta de experiencias de aprendizaje que sería recomendable se proponga a los estudiantes de profesorado para el logro de tales objetivos. Esta propuesta se establece con la intención de mostrar algunos tipos de tareas, sin pretensión de exhaustividad.
- ♦ Matrices que explicitan criterios de evaluación y sus descriptores que permitirían identificar mapas de progreso del aprendizaje de los estudiantes.

Paula Pogré

Lengua y literatura

Primera fase:

- Hilda Albano (UBA)
- María Cristina Barrientos (ISFD “Dr. Juan Pujol”, Corrientes)
- Cecilia Broilo (Universidad Nacional de Catamarca)
- María Beatriz Carranza (ISFD “Dr. Juan Pujol”, Corrientes)
- Ana Laura Castro (IES N°9-01 I “Del Atuel”, Mendoza)
- María Alejandra Nallim (Universidad Nacional de Jujuy)
- Marta Negrin (Universidad Nacional del Sur)
- Mariana Provenzano (Universidad nacional de La Plata)
- Milagros Rojo Guñazú (Universidad Nacional del Nordeste)
- Miriam Villa (ISFD “Simón Bolívar”, Córdoba)

Segunda fase:

- Cecilia Broilo (Universidad Nacional de Catamarca)
- Marta Negrin (Universidad nacional del Sur)
- Valeria Sardi (Universidad nacional de La Plata, IES N° I “Alicia Moreau de Justo”)

Sumario

Introducción	124	Núcleo IV: Géneros, textos y discursos	142
Eje transversal: oralidad, lectura y escritura		Introducción	142
Introducción	125	Las metas de aprendizaje	142
Las metas de aprendizaje	125	Experiencias a transitar durante la formación	142
Experiencias a transitar durante la formación	126	Mapas de progreso	143
Mapas de progreso	127	 	
Núcleo I: El lenguaje como sistema		Bibliografía	146
Introducción	130		
Las metas de aprendizaje	131		
Experiencias a transitar durante la formación	131		
Mapas de progreso	132		
Núcleo II: El lenguaje en contexto			
Introducción	133		
Las metas de aprendizaje	134		
Experiencias a transitar durante la formación	134		
Mapas de progreso	135		
Núcleo III: El discurso literario			
Introducción	137		
Las metas de aprendizaje	137		
Experiencias a transitar durante la formación	138		
Mapas de progreso	139		

Introducción

En el marco del Proyecto de Mejora de la Formación Docente Inicial para el Nivel Secundario, este documento se propone como un aporte para la discusión y revisión de los diseños curriculares de la formación de profesores de escuela secundaria.

El documento parte de la pregunta inicial ¿qué debe saber y comprender un futuro profesor de Lengua y Literatura para enfrentarse a los desafíos que se presentan en la escuela secundaria actual? A partir de este interrogante, nos hemos propuesto identificar un conjunto de núcleos que vertebran la comprensión del área para la formación docente inicial y seleccionar, dentro de cada núcleo, aquellas metas y desempeños que darían cuenta del perfil de un egresado en esta carrera. Al mismo tiempo, sugerimos una serie de experiencias formativas por las que debería transitar el estudiante para construir las comprensiones esperadas.

Entendemos el espacio de la formación de profesores como el ámbito adecuado para que los estudiantes se apropien no solo de los saberes disciplinares requeridos para la práctica docente, sino también de las herramientas que les permitan la comprensión de la complejidad de la tarea de enseñar y el diseño de dispositivos de intervención adecuados a los múltiples y cambiantes contextos educativos. Se trata de promover la construcción de una mirada investigativa y analítica en torno a las prácticas docentes con el propósito de desnaturalizar la lógica que las organiza y las múltiples dimensiones que las atraviesan. La escritura de las experiencias docentes puede contribuir a este objetivo, en tanto produce conocimiento profesional sobre el día a día de la tarea de educar.

Por otra parte, consideramos relevante en la formación de un futuro docente la historización de la enseñanza de la disciplina, dado que permite analizar los procesos de transformación de los planes de estudio y programas como así también observar las continuidades y rupturas que se van produciendo en las prácticas concretas. La sociogénesis de la disciplina, además, advierte acerca de la constitución compleja del saber escolar, y sus dimensiones políticas y socio-históricas.

El documento se presenta estructurado de la siguiente manera:

- Un eje transversal que aborda la oralidad, lectura y escritura en su calidad de objeto de estudio de las diversas disciplinas involucradas en la formación y en su carácter de prácticas concretas, organizadas como experiencias a transitar y como metas y desempeños esperados. Su carácter de eje transversal responde a la centralidad que estas prácticas revisten no solo en el afianzamiento de las habilidades de los futuros docentes, sino como contenidos de enseñanza insoslayables en las escuelas, en tanto instrumentos privilegiados para el aprendizaje y la participación en la sociedad y la cultura.
- Cuatro núcleos temáticos en los que se organizan los aportes de las distintas disciplinas de referencia orientados a la enseñanza en el nivel secundario:
 - ◆ Núcleo I El lenguaje como sistema
 - ◆ Núcleo II El lenguaje en contexto
 - ◆ Núcleo III El discurso literario
 - ◆ Núcleo IV Géneros, textos y discursos

En cada núcleo se incluyen metas y desempeños estrechamente vinculados con el eje transversal y se explicitan:

- El enunciado de los objetivos de aprendizaje que establecen el alcance y la profundidad de la comprensión esperada.
- Algunas propuestas de experiencias de aprendizaje que sería recomendable se ofrecieran a los estudiantes de profesorado para el logro de tales objetivos.
- Matrices que explicitan criterios de evaluación y descriptores que permitirían identificar mapas de progreso del aprendizaje de los estudiantes.

Eje transversal: oralidad, lectura y escritura

Introducción

En este eje transversal se incluyen los aportes de las disciplinas o teorías que toman la oralidad, la lectura y la escritura como objeto de estudio, ya sea individualmente, en sus numerosas y variadas interrelaciones, o en las nuevas formas caracterizadas por la multimodalidad.

Si bien se las considera como prácticas para enfatizar su carácter de construcción social, ello no implica dejar de lado los saberes específicos sobre la lengua oral, la lectura y la escritura, punto de partida ineludible al momento de tomar decisiones curriculares y didácticas. Por tal razón, se incluyen núcleos temáticos vinculados con los aspectos socioculturales, lingüísticos y cognitivos implicados en el hablar, escuchar, leer y escribir. Al mismo tiempo, se trata de favorecer la reflexión metalingüística y metadiscursiva acerca de las propias prácticas, en virtud del efecto de doble mediación característico del proceso de formación de futuros profesores que serán docentes de otros alumnos.

Abordar la oralidad, la lectura y la escritura supone atender no solo a cuestiones de índole disciplinar y didáctica, sino que implica tomar en cuenta las dimensiones políticas involucradas, en tanto el acceso y la permanencia en la cultura letrada son factores clave en los procesos de inclusión social.

La interacción dialógica –contenido marginal en las aulas durante mucho tiempo– representa un objeto de estudio que en la práctica docente resulta relevante dado que se vincula con los usos de géneros orales más formales que se aprenden en la escuela, y también con la incidencia de los contextos en las interacciones, el respeto por la diversidad, la manifestación y resolución de conflictos.

En cuanto a la lectura y la escritura, mientras los modelos cognitivos de comprensión y producción de textos se centran en los procesos psicolingüísticos que realiza quien lee o escribe, la Teoría sociocultural plantea la existencia de diversidad de prácticas situadas en diferentes contextos a lo largo de la historia. Esta teoría abrevia en categorías provenientes de la historia de la lectura y la escritura, como el concepto de apropiación, que da cuenta del modo en que los sujetos se

vinculan con los textos y con la cultura escrita teniendo en cuenta sus propios recorridos biográficos y sus experiencias socioculturales.

Se incluyen también los aportes de la Didáctica sociocultural de la lengua y la literatura que promueven una mirada investigativa en torno a los modos de leer y escribir en el aula, y a partir de allí sugiere formas de intervención sobre las prácticas de enseñanza en contexto. Uno de los aspectos que se focalizan es la formulación de consignas por parte del docente y la corrección y reelaboración de los textos de los alumnos, atendiendo a sus particulares modos de apropiación de la lectura y la escritura.

Integran también este eje metas y desempeños referidos a la alfabetización, entendida como un proceso que atraviesa las distintas etapas de la escolaridad y continúa en el nivel superior; que requiere el dominio de los variados géneros discursivos académicos necesarios no solo para transitar los estudios superiores sino también para la práctica profesional. Este concepto de alfabetización atiende a las características epistemológicas de cada ámbito de especialización, puesto que considera que el conocimiento se construye discursivamente en cada contexto de manera particular.

Por su parte, el reconocimiento de las prácticas letradas vinculadas con el empleo de las nuevas tecnologías abre un espacio de problemas que complejizan y diversifican la noción misma de alfabetización, las relaciones entre oralidad y escritura, lectura y escritura, texto e imagen y que resultan insoslayables en la formación de los futuros docentes.

Las metas de aprendizaje

El profesor en formación debe comprender:

- las habilidades para hablar y escuchar como componentes de la oralidad;
- los distintos modos de producción del lenguaje hablado y escrito;
- la especificidad gramatical, léxica y textual de las producciones orales;

- el papel que desempeñan los elementos paraverbales y no verbales en la comunicación oral;
- la comunicación oral en relación con distintos usos y formas, tipos y géneros;
- la interacción dialógica oral como un discurso construido por varios interlocutores;
- la existencia de prejuicios, relativos a la superioridad o inferioridad de algunas variedades y su vinculación con conflictos socioculturales y políticos;
- la existencia de textos “híbridos”, definidos como los que tienen un origen (oral o escrito) en su fase de producción y se realizan como su opuesto;
- las relaciones entre oralidad y escritura a lo largo del tiempo;
- la importancia del lenguaje oral en la gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje;
- los modelos cognitivos de la lectura y la escritura como procesos;
- la teoría sociocultural de la lectura y la escritura;
- el concepto de apropiación;
- la dimensión epistémica de las prácticas de escritura;
- los variados modos de leer y escribir promovidos por la institución escolar a través del tiempo;
- la tradición argentina de talleres de escritura;
- la escritura como tarea compleja en tanto demanda la toma de decisiones sobre los propósitos, el género, el tema y los destinatarios;
- la consigna de lectura y escritura como dispositivo didáctico;
- la corrección de los textos como estrategia de intervención didáctica;
- los modos de lectura y escritura que requieren los textos científicos, académicos y de divulgación;

- la historia de la escritura y los cambios en los soportes;
- las vinculaciones entre la lectura y la escritura y las nuevas tecnologías de la palabra.

Experiencias a transitar durante la formación

Para construir comprensión sobre este eje es deseable que los futuros profesores, durante su formación, transiten por algunas de las siguientes experiencias:

- diseñar pautas para registrar discursos orales y organizar la entrada al campo;
- analizar los tipos de interacción más usados en los ámbitos académicos y escolares: clase magistral, sesiones de pregunta-respuesta-evaluación, trabajo en grupos, exposiciones de los alumnos, puestas en común, entre otras;
- reconocer la forma en que se presentan las relaciones de poder, dominación, exclusión e inclusión en las distintas interacciones dialógicas;
- participar en variedad de situaciones de lectura de diversos tipos de textos, con distintos propósitos, de modo que se generen en las aulas comunidades de lectores en las que se compartan hipótesis y se den razones sobre los sentidos construidos a partir de los textos;
- escribir diversidad de textos, con diferentes propósitos, a fin de reconocer la escritura como una práctica que se aprende leyendo y escribiendo;
- experimentar la lectura de objetos culturales variados de acuerdo con diferentes modalidades: lectura silenciosa y en voz alta, colaborativa, crítica, intensiva.
- analizar los modos de leer y de escribir en distintos contextos educativos a partir de la observación y el registro;
- diseñar proyectos de formación de lectores y escritores, considerando diversos contextos socioculturales, con niños, adolescentes, jóvenes y adultos;

- reconocer las relaciones entre las prácticas de oralidad, lectura y escritura pasadas y presentes en la escuela y fuera de ella;
- elaborar itinerarios de lectura, atendiendo a variados criterios, y fundamentarlos;
- analizar en distintos materiales didácticos las concepciones de lectura y escritura, lector y escritor;
- elaborar y discutir con sus pares consignas de lectura y escritura para trabajar determinados contenidos escolares;
- analizar textos de alumnos y elaborar criterios para la corrección y devolución;
- realizar prácticas sistemáticas de lectura y escritura de textos científicos, académicos y de divulgación a fin de comprender sus rasgos específicos;
- revisar teóricamente los modos de leer y escribir ligados a los avances de la tecnología de la comunicación y la información.

Mapas de progreso

Metas	Oralidad, lectura y escritura Descriptor del alcance de la comprensión		
	El alumno de profesorado debe comprender	Nivel 1. Al promediar la formación inicial	Nivel 2. Al finalizar la formación inicial
las habilidades para hablar y escuchar como componentes de la oralidad;	reconoce la responsabilidad de la escuela en el desarrollo de las habilidades para hablar y escuchar;	advierde el papel preponderante que desempeña la oralidad en la producción y transmisión del conocimiento en el aula;	organiza situaciones de registro y observación de prácticas de oralidad espontánea y formal en el aula y en otros contextos;
los distintos modos de producción del lenguaje hablado y escrito;	describe las exigencias diferentes que el lenguaje hablado y el escrito plantean a los usuarios;	determina la incidencia de los contextos de producción en los diversos formatos textuales orales y escritos;	tiene en cuenta las ventajas y desventajas de hablar/escribir en el momento de formular consignas de trabajo en el aula y de evaluar a sus alumnos;
la especificidad gramatical, léxica y textual de las producciones orales;	observa que la especificidad de la oralidad reside en el código, la finalidad y las características del contexto;	analiza los arranques fallidos, la vacilación, la reiteración, los solapamientos, las reformulaciones, como algunos de los aspectos propios del discurso oral;	ofrece muestras de producciones orales con el propósito de que los alumnos reconozcan sus aspectos específicos;
el papel que desempeñan los elementos paraverbales y no verbales en la comunicación oral;	advierde que los mensajes orales y gestuales pueden complementarse u oponerse;	analiza las relaciones entre el lenguaje verbal, el paraverbal y el no verbal en distintos tipos de interacciones orales;	genera situaciones de producción discursiva oral formal y coloquial que muestren la integración de aspectos verbales, paraverbales y no verbales;

<p>Metas</p> <p>El alumno de profesorado debe comprender</p>	<p>Oralidad, lectura y escritura</p> <p>Descriptor de alcance de la comprensión</p>		
	<p>Nivel 1. Al promediar la formación inicial</p>	<p>Nivel 2. Al finalizar la formación inicial</p>	<p>Nivel 3. En los primeros años del desempeño profesional</p>
<p>la comunicación oral en relación con distintos usos y formas, tipos y géneros;</p>	<p>clasifica los textos orales de acuerdo con el número de participantes en la interacción, las organizaciones discursivas, el grado de formalidad, las funciones de los textos y sus ámbitos de uso;</p>	<p>sistematiza parámetros adecuados para la descripción, la clasificación y el análisis de producciones orales;</p>	<p>proporciona a los alumnos corpus de discursos orales que permitan apreciar las diferencias de formatos, tipos o géneros;</p>
<p>la interacción dialógica oral como un discurso construido por varios interlocutores;</p>	<p>reconoce los rasgos específicos de la interacción oral tales como el sistema de turnos, las normas de la cortesía, las fórmulas de tratamiento;</p>	<p>reconoce los tipos, la estructura y las normas de las interacciones orales utilizadas en las aulas;</p>	<p>organiza actividades que planteen la interacción dialógica como objeto de análisis a fin de individualizar sus mecanismos y su proceso de construcción;</p>
<p>la existencia de prejuicios, relativos a la superioridad o inferioridad de algunas variedades y su vinculación con conflictos socioculturales y políticos;</p>	<p>determina y analiza las situaciones en las que la lengua oral y la escrita se vinculan con conflictos de diversa índole;</p>	<p>elabora criterios de evaluación de la lengua oral y escrita en diversas situaciones;</p>	<p>propone consignas de lectura y escritura que faciliten la formación de lectores y escritores respetuosos de la diversidad lingüística, cultural y social;</p>
<p>la existencia de textos 'híbridos', definidos como los que tienen un origen (oral o escrito) en su fase de producción y se realizan como su opuesto;</p>	<p>reconoce y describe fenómenos de hibridación en distintos textos: entrevista periodística, noticias de la prensa escrita, programas televisivos y radiales, entre otros;</p>	<p>elabora criterios de análisis de las huellas de origen en los textos resultantes de un proceso de hibridación;</p>	<p>recupera y complejiza saberes previos de sus alumnos acerca de la hibridación que se produce en las distintas discursividades que ofrecen las TIC;</p>
<p>las relaciones entre oralidad y escritura a lo largo del tiempo;</p>	<p>reconoce los cambios que han experimentado históricamente la oralidad y la escritura;</p>	<p>examina diacrónicamente la presencia de la escritura y la oralidad y sus relaciones en los ámbitos educativos;</p>	<p>promueve la reflexión en el aula acerca de las relaciones entre oralidad y escritura;</p>
<p>la importancia del lenguaje oral en la gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje;</p>	<p>advierte que las clases son espacios sociales que generan tipos específicos de discursos;</p>	<p>concibe la clase como un espacio de negociación de significados que se sustenta en los intercambios orales;</p>	<p>hace explícitos sus patrones comunicacionales: el registro que utiliza, la conducta no verbal, la estructura y la finalidad de sus intervenciones, las estrategias de reformulación, y solicita a sus alumnos que hagan lo propio;</p>
<p>los modelos cognitivos de la lectura y la escritura como procesos;</p>	<p>examina sus propios procesos cognitivos implicados en las tareas de lectura y escritura;</p>	<p>reflexiona en torno a las dimensiones cognitivas de la lectura y la escritura y su vinculación con la apropiación de saberes teóricos literarios y lingüísticos;</p>	<p>propone tareas de lectura que permitan que los estudiantes expliciten sus saberes previos, hipoteticen, infieran y monitoreen sus propia comprensión de los textos;</p>

Metas		Descriptor del alcance de la comprensión		
El alumno de profesorado debe comprender	Nivel 1. Al promediar la formación inicial	Nivel 2. Al finalizar la formación inicial	Nivel 3. En los primeros años del desempeño profesional	
la teoría sociocultural de la lectura y la escritura;	reconoce la lectura y la escritura como prácticas socioculturales e históricas;	reflexiona sobre la existencia de diversos modos de leer y escribir a lo largo del tiempo;	promueve prácticas de lectura y escritura en el aula que habiliten el desarrollo de diversidad de modos de leer y escribir;	
el concepto de apropiación;	advierte cómo, a lo largo de la historia, los sujetos se vinculan de distintas maneras con la lectura y la escritura;	asume una postura epistemológica sobre las prácticas de lectura y escritura que privilegie la riqueza de los sentidos socioculturales emergentes;	plantea sus clases como espacios de intercambio en los que se lee, se escribe y se comparten experiencias en torno a la cultura escrita;	
la dimensión epistémica de las prácticas de escritura;	advierte que la escritura puede devenir en un instrumento para desarrollar, revisar y transformar el propio conocimiento, siempre y cuando se aseguren las condiciones necesarias;	reconoce que el ámbito educativo es un contexto donde se pueden llevar adelante prácticas de escritura que favorezcan y promuevan la metacognición;	favorece la construcción de conocimiento a través de las prácticas de escritura en la clase de Lengua y Literatura;	
los variados modos de leer y escribir promovidos por la institución escolar a través del tiempo;	distingue en las prácticas docentes la convivencia de diversas tradiciones escolares y propuestas curriculares respecto de la lectura y la escritura;	identifica las perspectivas teóricas o tradiciones escolares que sustentan determinadas prácticas de lectura y escritura en las instituciones escolares;	adopta una postura crítica acerca de los modelos teóricos que inciden en el currículum escolar en relación con la lectura y la escritura;	
la tradición argentina de talleres de escritura;	reseña el legado de distintos escritores que, en forma individual o colectivamente, han contribuido a la tradición argentina de talleres de escritura;	revisa y clasifica consignas de taller de escritura adecuadas para implementar en el aula;	recrea propuestas de producción de textos ficcionales inscriptas en la tradición de talleres de escritura en Argentina, que capitalicen los significados culturales de los alumnos y sus saberes acerca de la lengua, los textos y la literatura;	
la escritura como tarea compleja en tanto demanda la toma de decisiones sobre los propósitos, el género, el tema y los destinatarios;	analiza sus propias prácticas escriturarias a la luz de las teorías que describen y explican los procesos de escritura;	produce textos pertenecientes a diversos géneros teniendo en cuenta los posibles destinatarios y modos de circulación;	promueve en el aula la reflexión metadiscursiva;	
la consigna de lectura y escritura como dispositivo didáctico;	indaga en materiales didácticos y propuestas editoriales con el objetivo de analizar las consignas de lectura y escritura;	elabora consignas de lectura y escritura y analiza sus efectos en las prácticas de enseñanza;	propone consignas de lectura y escritura para trabajar con sus alumnos determinados contenidos escolares;	

Metas	Oralidad, lectura y escritura		
	Descriptor del alcance de la comprensión		
El alumno de profesorado debe comprender	Nivel 1. Al promediar la formación inicial	Nivel 2. Al finalizar la formación inicial	Nivel 3. En los primeros años del desempeño profesional
la corrección de los textos como estrategia de intervención didáctica;	explica cómo la corrección de textos habilita, obstaculiza o impide la formación de un escritor;	analiza e interpreta textos de alumnos y propone consignas para su reescritura;	reflexiona teóricamente sobre los escritos de sus alumnos para elaborar criterios de corrección y devolución;
los modos de lectura y escritura que requieren los textos científicos, académicos y de divulgación;	establece relaciones entre modalidad discursiva, léxico específico y formatos textuales propios de los discursos científicos, académicos y de divulgación;	lee y escribe textos científicos, académicos y de divulgación propios de su disciplina;	plantea prácticas de lectura y escritura que permitan a sus alumnos reconocer y diferenciar los rasgos de los textos científicos, académicos y de divulgación relacionados con el conocimiento escolar;
la historia de la escritura y los cambios en los soportes;	analiza las condiciones que hicieron posible el surgimiento de la escritura;	describe las transformaciones materiales –tanto en el soporte como en las herramientas usadas para escribir- producidas a lo largo del tiempo;	organiza debates acerca de la vigencia o no del objeto libro frente al avance de las nuevas tecnologías;
las vinculaciones entre la lectura y la escritura y las nuevas tecnologías de la palabra.	reconoce las modificaciones que han experimentado la lectura y la escritura a partir de la flexibilidad y la virtualidad que ofrecen las TIC.	vincula los nuevos escenarios hipertextuales con los procesos de lectura y escritura.	ofrece propuestas de lectura y escritura multimediales, interactivas e hipertextuales y promueve la reflexión acerca de sus particularidades.

Núcleo I: El lenguaje como sistema

Introducción

Este núcleo temático propone un recorrido por las diferentes corrientes lingüísticas que entre el siglo XX y el actual han buscado dar una explicación acerca de la complejidad del lenguaje humano y el carácter sistemático de la lengua. El aporte de estas teorías contribuye al conocimiento del lenguaje en sí mismo y en relación con el pensamiento.

Las distintas líneas teóricas coinciden en que la lengua puede ser descrita como un sistema formado por subsistemas que interactúan y evolucionan permanentemente, cada uno de los cuales constituye un objeto de estudio diferenciable, posee unidades propias y métodos de análisis acordes a su naturaleza.

Los hablantes nativos saben emplear intuitivamente su lengua, conocen sus reglas, tienen un léxico más o menos amplio y pueden adecuar el uso a las diferentes situaciones. Sin embargo la habilidad metalingüística, entendida como la reflexión acerca de la relación entre la gramática y los niveles semántico, léxico y pragmático de la lengua, favorece el desarrollo de la competencia comunicativa, que se manifiesta en las prácticas de lectura, escritura y oralidad.

La contribución de este núcleo a la formación docente radica en que el conocimiento reflexivo de la lengua, considerada como un objeto de estudio, posibilita el paso del 'saber hacer' al 'saber científico'. La gramática explícita, en tanto descripción y explicación de los mecanismos lingüísticos, funciona como una herramienta que permite potenciar la reflexión sobre el lenguaje y facilita las instancias de recepción y producción de los textos.

Las metas de aprendizaje

El profesor en formación debe comprender:

- la distinción entre lenguaje humano o natural, lengua y uso;
- el lenguaje humano como una interrelación de complejos aspectos psicofisiológicos;
- la adquisición del lenguaje natural como una capacidad innata del ser humano que se desarrolla como un proceso;
- la intervención de diferentes procedimientos cognitivos en la producción del lenguaje;
- la lengua como un sistema formado por subsistemas interconectados;
- la reflexión metalingüística como herramienta para la autoformación y formación y de hablantes, lectores y escritores;
- los modos de uso y la enseñanza de la gramática en la escuela a lo largo del siglo XX;
- el abordaje de la gramática textual a partir del conocimiento del nivel oracional de la lengua;

- la norma como una codificación que establece parámetros de corrección y adecuación y que depende de las políticas lingüísticas y socioculturales.

Experiencias a transitar durante la formación

- Para construir comprensión sobre este núcleo es deseable que los futuros profesores, durante su formación, transiten por algunas de las siguientes experiencias:
- analizar distintas muestras de textos orales y escritos para identificar diversas estrategias de actuación de los usuarios de la lengua;
- diseñar e implementar instrumentos para la recolección de información sobre el saber intuitivo que poseen los hablantes de una lengua;
- elaborar protocolos de escritura que permitan analizar las reflexiones metalingüísticas que llevan a cabo los sujetos involucrados en esa tarea;
- analizar y comparar discursos orales de hablantes de distintas regiones para reconocer los componentes fonológicos y morfosintácticos propios de las distintas variedades;
- elaborar un corpus de textos apropiados para la reflexión gramatical en el aula;
- cotejar textos producidos a lo largo de la historia de la lengua española para identificar y explicar la variación de los componentes del sistema;
- investigar en diccionarios, gramáticas y diversos tipos de textos los cambios que ha sufrido la norma a lo largo del tiempo.

Mapas de progreso

Metas	Desempeños de Comprensión Descriptorios del alcance de la comprensión		
	El alumno de profesorado debe comprender	Nivel 1. Al promediar la formación inicial	Nivel 2. Al finalizar la formación inicial
la distinción entre lenguaje humano o natural, lengua y uso;	reconoce los aspectos que diferencian el lenguaje humano de otros lenguajes;	destaca la importancia de un abordaje comparativo para diferenciar lenguaje, lengua y uso;	proporciona ejemplos de diversos lenguajes para que los alumnos distingan la naturaleza del lenguaje humano y sus diferencias con otros lenguajes;
el lenguaje humano como una interrelación de complejos aspectos psicofisiológicos;	distingue los aspectos psicofisiológicos presentes en el lenguaje humano;	interpreta los procesos físicos, fisiológicos y psíquicos involucrados en el lenguaje humano;	reflexiona acerca de la incidencia de los aspectos psicofisiológicos que intervienen en las instancias de producción y recepción del lenguaje;
la adquisición del lenguaje natural como una capacidad innata del ser humano que se desarrolla como un proceso;	formula hipótesis acerca de la capacidad lingüística innata del ser humano;	expresa y fundamenta opiniones sobre las diferencias entre marcos teóricos respecto de la facultad del lenguaje;	tiene presente en sus prácticas docentes que la adquisición de la lengua es un proceso;
la intervención de diferentes procedimientos cognitivos en la producción del lenguaje;	identifica los mecanismos mediante los cuales los procesos cognitivos se vinculan con las formas lingüísticas;	explica los aportes del enfoque cognitivista acerca de la adquisición del conocimiento lingüístico;	explicita los procesos lingüísticos y cognitivos que se ponen en juego a partir de consignas tales como: "definir", "comparar", "ejemplificar", "reconocer", etcétera;
la lengua como un sistema formado por subsistemas interconectados;	analiza la lengua como un sistema de relaciones que vincula, a través de diferentes niveles, las secuencias de sonidos con los significados;	relaciona los distintos niveles de la lengua para establecer interfaces que permitan un análisis integrado;	plantea tareas de escritura que requieran la puesta en juego de los saberes relacionados con los subsistemas de la lengua;
la reflexión metalingüística como herramienta para la autoformación y formación y de hablantes, lectores y escritores;	deduce la relación directa entre la reflexión metalingüística y la competencia comunicativa;	teoriza acerca del saber lingüístico requerido para la comunicación;	elabora ejercicios que demanden la producción o transformación de enunciados, de acuerdo con pautas dadas, con el propósito de fomentar la conciencia lingüística de sus alumnos; introduce progresivamente en sus clases

Metas		Descriptor del alcance de la comprensión	
El alumno de profesorado debe comprender	Nivel 1. Al promediar la formación inicial	Nivel 2. Al finalizar la formación inicial	Nivel 3. En los primeros años del desempeño profesional
los modos de uso y la enseñanza de la gramática en la escuela a lo largo del siglo XX;	reseña las relaciones entre gramática y escuela a lo largo del siglo XX;	identifica los marcos teóricos que sustentaron la enseñanza de la gramática en la escuela a lo largo del siglo XX;	la terminología gramatical para crear un metalenguaje compartido por profesor y alumno, que haga posible el diálogo sobre el objeto de aprendizaje;
el abordaje de la gramática textual a partir del conocimiento del nivel oracional de la lengua;	examina las gramáticas propias de los distintos géneros textuales;	reconoce, a partir del estudio comparativo de los diferentes marcos teóricos sobre la gramática, qué elementos y métodos resultan pertinentes para trabajar con los textos en el aula;	selecciona diversas prácticas y conceptos de las distintas tradiciones escolares de acuerdo con sus propósitos didácticos;
la norma como una codificación que establece parámetros de corrección y adecuación y que depende de las políticas lingüísticas y socioculturales.	analiza la norma como una codificación histórico – cultural, común a todos los usuarios, que cambia a través del tiempo.	determina la norma lingüística pertinente de acuerdo con diferentes situaciones comunicativas.	presenta enunciados reales (titulares de la prensa, epígrafes de fotos, títulos de libros o películas, textos de los alumnos) como objeto de reflexión gramatical;
			propone actividades que faciliten la distinción entre las categorías de corrección y adecuación en diferentes situaciones de comunicación.

Núcleo II: El lenguaje en contexto

Introducción

Este núcleo aborda el lenguaje en su relación con el contexto de enunciación y el sociocultural. Se presentan las teorías que se ocupan del discurso y de las instancias en que éste es producido, es decir que se interesan por el lenguaje como fenómeno contextualizado histórica, social y culturalmente.

Por un lado, entonces, se incluyen las contribuciones de los estudios sobre la Enunciación y la Pragmática, que plantean una visión del lenguaje ligado al

discurso y a la subjetividad y, por el otro, los aportes de la Sociolingüística, que permiten introducir la variable sociocultural como lente a través de la cual se piensa la enseñanza de la lengua para reconocer y tomar decisiones didácticas vinculadas con los complejos escenarios de las prácticas actuales.

Asimismo, se incluyen los aportes teóricos de la historia de la lengua, en tanto disciplina que se ocupa de investigar los cambios y transformaciones que

experimenta el lenguaje, ligados a procesos sociohistóricos y políticos.

La comprensión de las metas incluidas en este núcleo permitirá, durante el trayecto de la formación docente, problematizar la cuestión del lenguaje en relación con el discurso, las posiciones de los sujetos en el mercado lingüístico, los intercambios contextualizados y el problema de la diversidad no como mera presentación de variedades sino dando cuenta de cómo el lenguaje está atravesado por relaciones de poder y, de este modo, no es ajeno a situaciones de conflicto.

En relación con el eje transversal Oralidad, lectura y escritura, este núcleo se vincula con las teorías socioculturales que recuperan las experiencias de los sujetos y, desde esta perspectiva, puede ser un importante aporte para repensar los modos de intervención didáctica y los usos de la lengua en el aula.

Las metas de aprendizaje

El profesor en formación debe comprender:

- la estructura, el sentido y la función pragmática de los discursos en un contexto determinado;
- la existencia de convenciones socioculturales que regulan las diferentes situaciones comunicativas;
- el lenguaje y su relación con la dimensión sociocultural, y la teoría del conflicto;
- la existencia de diversidad cultural y lingüística y de una norma estándar que responde a un mandato homogeneizador;
- la correspondencia entre variedad lingüística y comunidad de habla;
- el modo en que el uso de las distintas variedades sociolingüísticas puede condicionar las posibilidades de éxito o fracaso escolar y social;
- los cambios que experimenta la lengua a lo largo de la historia en relación con procesos socioculturales y políticos;

- la existencia de situaciones de contacto y conflicto lingüístico.

Experiencias a transitar durante la formación

Para construir comprensión sobre este núcleo es deseable que los futuros profesores, durante su formación, transiten algunas de las siguientes experiencias:

- seleccionar situaciones concretas de uso del lenguaje para analizarlo en sus diferentes dimensiones;
- comparar discursos, emitidos en diferentes circunstancias de enunciación, para interpretar y valorar la construcción discursiva de la realidad social que se realiza en cada uno de ellos;
- analizar casos aportados por el docente o producidos por los propios estudiantes en los que se pongan de manifiesto los prejuicios lingüísticos y el conflicto;
- participar en actividades de lectura y análisis de textos diversos con el objetivo de reconocer los cambios que ha sufrido la lengua históricamente;
- realizar exploraciones etnográficas en la comunidad de pertenencia para relevar situaciones de lenguas en contacto y en conflicto;
- comparar distintos momentos de la evolución de la lengua y determinar cuáles son los componentes del sistema que varían con mayor o menor celeridad;
- cotejar textos producidos a lo largo de la historia de la lengua española para identificar y explicar la variación de sus componentes;
- analizar escenas escolares o registros de clase donde se presenten situaciones de lenguas en contacto y en conflicto.

Mapas de progreso

Metas	Desempeños de Comprensión		
	Descriptor de alcance de la comprensión		
El alumno de profesorado debe comprender	Nivel 1. Al promediar la formación inicial	Nivel 2. Al finalizar la formación inicial	Nivel 3. En los primeros años del desempeño profesional
la estructura, el sentido y la función pragmática de los discursos en un contexto determinado;	distingue las dimensiones del contexto: la relación entre los participantes, la modalidad de lenguaje, la forma de discurso, y los tipos de contexto;	infiere los datos del contexto situacional a partir de las características del discurso;	plantea a sus alumnos la lectura y producción de discursos, en distintas situaciones comunicativas, que requieran del uso de diferentes géneros y de registros, y que supongan distintas relaciones entre los participantes, entre otras variables;
la existencia de convenciones socioculturales que regulan las diferentes situaciones comunicativas;	reconoce la relación entre los marcos situacionales y el empleo del lenguaje y los correspondientes registros de habla, géneros discursivos y tipos de texto;	identifica los valores ilocucionarios de los discursos en función del rol social del enunciador y de los marcos institucionales en los que habla o escribe;	selecciona textos orales y escritos producidos en diferentes situaciones comunicativas para analizarlos en vinculación con condiciones de producción y recepción;
el lenguaje y su relación con la dimensión sociocultural, y la teoría del conflicto;	observa la variable sociocultural en los intercambios lingüísticos;	observa la variable sociocultural en los intercambios lingüísticos;	considera la variable sociocultural en sus prácticas docentes;
la existencia de diversidad cultural y lingüística y de una norma estándar que responde a un mandato homogeneizador;	relaciona variedades lingüísticas con la diversidad sociocultural;	se sitúa críticamente ante la postura tradicional de considerar como “deficitarios” a los hablantes que presentan diferencias lingüísticas respecto de la norma estándar;	promueve actividades de análisis y reflexión para debatir la conformación y circulación de prejuicios lingüísticos;
la correspondencia entre variedad lingüística y comunidad de habla;	discrimina comunidades de habla en el interior de comunidades lingüísticas más amplias y reconoce que los individuos pueden pertenecer a varias de ellas;	deduce las reglas comunicativas de carácter sociolingüístico que caracterizan los intercambios en cada comunidad de habla;	propicia la comparación de distintas variedades lingüísticas y plantea la existencia de posiciones diferentes dentro del mercado lingüístico que dan cuenta de la relación entre lengua y poder;
			presenta casos para que los alumnos reconozcan que los usuarios pueden pertenecer a distintas comunidades de habla;

Metas	Descriptor del alcance de la comprensión		
El alumno de profesorado debe comprender	Nivel 1. Al promediar la formación inicial	Nivel 2. Al finalizar la formación inicial	Nivel 3. En los primeros años del desempeño profesional
<p>el modo en que el uso de las distintas variedades sociolingüísticas puede condicionar las posibilidades de éxito o fracaso escolar y social;</p>	<p>explora cuáles son las variedades más o menos prestigiosas en su comunidad lingüística;</p>	<p>utiliza los saberes sobre la diversidad lingüística y sociocultural para comprender situaciones de éxito o fracaso escolar y social;</p>	<p>planifica y lleva a cabo actividades que ofrezcan oportunidades para que todos los estudiantes se acerquen a las variedades prestigiosas, con el objetivo de contribuir a la igualdad educativa;</p>
<p>los cambios que experimenta la lengua a lo largo de la historia en relación con procesos socioculturales y políticos;</p>	<p>identifica los conflictos y tensiones -generados en distintos contextos sociohistóricos- que influyen en los cambios y transformaciones de la lengua;</p> <p>observa el grado de evolución de los distintos componentes de la lengua en un contexto sociohistórico;</p>	<p>reconoce la relación entre historia de la lengua y políticas lingüísticas;</p> <p>explica por qué el léxico evoluciona más rápidamente que los demás niveles del sistema lingüístico;</p>	<p>selecciona textos para ejemplificar los cambios lingüísticos y su relación con la historia de la lengua;</p>
<p>la existencia de situaciones de contacto y conflicto lingüístico.</p>	<p>describe situaciones de lenguas en contacto y en conflicto existentes en su comunidad.</p>	<p>analiza y compara situaciones de lenguas en contacto y propone modos de intervención educativa.</p>	<p>busca en las producciones orales y escritas de sus alumnos la presencia de rasgos que reflejan situaciones de lenguas en contacto;</p> <p>promueve el respeto por los diversos sustratos de lengua y favorece la conformación de un aula intercultural.</p>

Núcleo III: El discurso literario

Introducción

Este núcleo recoge una serie de problemas en torno a la especificidad de la literatura y a la pluralidad de perspectivas institucionales, sociales, históricas e ideológicas que develan que la noción de literatura resulta siempre inestable y conflictiva. Las condiciones socio-culturales de producción, circulación y recepción atestiguan también su carácter dinámico al articularse con las instituciones, las mediaciones del mercado editorial y la construcción de la literatura en tanto saber a ser enseñado. Por otra parte, se presentan los aportes de la teoría y la crítica literarias en tanto disciplinas especializadas que pretenden conceptualizar y delimitar los constituyentes del discurso literario.

La complejidad de las relaciones entre escuela y literatura demanda al profesor no solo el conocimiento de los distintos marcos conceptuales que se ocupan del hecho literario, sino también la ponderación acerca de los modos en que estos saberes entran en juego en los escenarios concretos de las prácticas de enseñanza. Este núcleo incorpora algunos de los debates actuales en el campo literario que resultan insoslayables en el trayecto de la formación: el género como condensador de temas, procedimientos y situaciones enunciativas; las nociones de canon, literaturas canonizadas y no canonizadas; literaturas orales; corpus, criterios de selección y mercado editorial. Al mismo tiempo, incluye la historización de la enseñanza de la literatura en la escuela media argentina, y con ello la explicación de muchas de las prácticas naturalizadas en la actualidad.

En lo que respecta al eje transversal, este núcleo propone vincular el discurso literario, la teoría y la crítica con los distintos modos de leer y de escribir textos literarios en el aula, donde cobran importancia la materialidad de los textos, los propósitos de lectura y escritura, las representaciones acerca de lo que se considera o no literario y la multiplicidad de sentidos que se habilitan.

Las metas de aprendizaje

El profesor en formación debe comprender:

- las distintas definiciones acerca del discurso literario, de acuerdo con lo que las instituciones sociales determinan que es literatura;
- la teoría literaria como área disciplinar en donde tensionan diferentes concepciones acerca de la literatura;
- la crítica literaria como una escritura de mediación de la lectura literaria;
- el carácter del discurso literario en tanto constructor de subjetividades y formador de identidades;
- la configuración de la literatura como un espacio discursivo, cuya especificidad reside en un empleo especial del lenguaje;
- los rasgos particulares y los procesos de desarrollo de las literaturas orales;
- la existencia de diversos modos de organizar la producción literaria;
- algunos problemas vinculados con el género como noción discutida en los estudios literarios: la mutación y la permanencia, el origen y la evolución, las clases y las denominaciones, el modo de configuración y de funcionamiento;
- las distintas conceptualizaciones acerca de los recursos discursivos propios de la narración literaria;
- el concepto de pacto de ficción y la noción de verosimilitud;
- las variaciones experimentadas por el género poético a través del tiempo en cuanto a la estructura, el estilo y los temas;
- los componentes del hecho teatral: el texto dramático y la representación;
- las distintas funciones que el teatro ha ido asumiendo a lo largo de la

historia;

- el canon como noción teórica y socioculturalmente construida;
- la conformación de un canon como resultado de tensiones en el campo cultural;
- el canon como modo de construcción de un corpus, resultado de procesos de inclusión y de exclusión;
- las discusiones en torno a la literatura infantil y juvenil;
- las relaciones entre los textos literarios, el curriculum y el mercado editorial.

Experiencias a transitar durante la formación

Para construir comprensión sobre este núcleo es deseable que los futuros profesores, durante su formación, transiten por algunas de las siguientes experiencias:

- leer diversidad de textos literarios con el objetivo de problematizar la noción de literatura y recorrer itinerarios de lectura variados;
- ensayar diferentes abordajes de obras literarias desde líneas críticas opuestas o heterogéneas, con la finalidad de discutir, cotejar, confrontar o asociar las formas de operar con la literatura;
- examinar críticamente diseños curriculares y propuestas editoriales, con el propósito de descubrir la impronta de las teorías literarias y la concepción de canon que sustentan;
- realizar escrituras críticas en sus variantes textuales: reseñas, contratapas, artículos de divulgación, entre otras;
- discutir con sus pares distintos criterios de agrupamiento de las obras literarias (por autores, escuelas, movimientos, poéticas, géneros, temáticas) e hipotetizar acerca de su productividad en las prácticas de enseñanza de la literatura;
- debatir en torno a ciertas categorías de literatura –best seller, textos de

autoayuda; literatura infantil y juvenil, entre otras– y su relación con los sistemas de regulación institucional y la conformación del canon;

- realizar una investigación exploratoria sobre la existencia de publicaciones periódicas vinculadas con la literatura;
- elaborar secuencias didácticas, reseñas, comentarios, informes y fichas de lectura para abordar los distintos géneros literarios;
- observar y analizar, a través de la lectura de bibliografía, el proceso de canonización de un autor o texto, a partir de un recorrido diacrónico de la percepción que la comunidad de lectores o la crítica literaria ha ido construyendo;
- acceder al canon 'académico' a través de la lectura crítica de programas de las distintas asignaturas de la formación docente;
- analizar los corpus constituidos por las instituciones y proponer otros recorridos y agrupaciones alternativas en función de diversas intencionalidades, argumentando la lógica de dichas reestructuraciones.

Mapas de progreso

Metas	Desempeños de Comprensión Descriptorios del alcance de la comprensión		
	El alumno de profesorado debe comprender	Nivel 1. Al promediar la formación inicial	Nivel 2. Al finalizar la formación inicial
las distintas definiciones acerca del discurso literario, de acuerdo con lo que las instituciones sociales determinan que es literatura;	distingue concepciones acerca del discurso literario y las vincula con perspectivas histórico-culturales y teórico-críticas;	asume una postura personal en torno a las distintas definiciones acerca del discurso literario;	selecciona y pone en juego en el aula diversidad de textos a efectos de favorecer la discusión en torno al discurso literario;
la teoría literaria como área disciplinar en donde tensionan diferentes concepciones acerca de la literatura;	confronta posturas de escritores, investigadores y docentes acerca del hecho literario; advierte el carácter político de las teorías literarias en tanto territorio ideológico;	descubre qué líneas teóricas sustentan la enseñanza de la literatura en los distintos materiales que circulan en el mercado;	solicita la escritura y la reescritura de textos, de modo que el producto final sea un texto literario, de acuerdo con lo que sus alumnos consideran que es la literatura;
la crítica literaria como una escritura de mediación de la lectura literaria;	analiza diferentes lecturas críticas sobre una obra y argumenta acerca de su validez;	produce ensayos críticos y reseñas de libros que incorporen distintas modalidades: descriptiva, valorativa, interpretativa y estética;	escoge, a partir de los distintos marcos teóricos, aquellos aspectos que considera pertinentes para el abordaje de los textos literarios en el aula;
el carácter del discurso literario en tanto constructor de subjetividades y formador de identidades;	reconoce que la literatura no constituye un hecho aislado sino que se produce dentro de un determinado contexto histórico, social y cultural;	argumenta acerca del papel de la literatura en la construcción de la memoria cultural;	selecciona textos críticos y los pone en diálogo con las lecturas de los alumnos y la suya propia;
la configuración de la literatura como un espacio discursivo, cuya especificidad reside en un empleo especial del lenguaje;	describe los constituyentes del discurso literario: la lengua poética, la ficción, la intertextualidad, el discurso autorreferencial, plurívoco y polisémico;	identifica los principales problemas relacionados con la determinación de las formas y el lenguaje literario;	escoge aportes de modelos teóricos que constituyan insumos para el trabajo con los textos;
			promueve el debate acerca de si los relatos de ficción escritos por los propios alumnos pueden o no ser considerados literarios;

Metas	Descriptor del alcance de la comprensión		
El alumno de profesorado debe comprender	Nivel 1. Al promediar la formación inicial	Nivel 2. Al finalizar la formación inicial	Nivel 3. En los primeros años del desempeño profesional
los rasgos particulares y los procesos de desarrollo de las literaturas orales;	reconoce que la literatura se manifiesta tanto en la escritura como en la oralidad;	analiza rasgos particulares de los sistemas de la oralidad y la escritura en el texto literario;	incluye en el canon escolar textos de literatura oral suministrados por él mismo y por sus alumnos;
la existencia de diversos modos de organizar la producción literaria;	identifica la existencia de distintos criterios de organización de la producción literaria: períodos, movimientos, escuelas, corrientes, generaciones, entre otros;	describe los modos de organización de la producción literaria, explícitos o implícitos, que aparecen en los manuales escolares;	adopta criterios fundamentados, desde una perspectiva didáctica, a la hora de organizar itinerarios de lectura en el aula;
algunos problemas vinculados con el género como noción discutida en los estudios literarios: la mutación y la permanencia, el origen y la evolución, las clases y las denominaciones, el modo de configuración y de funcionamiento;	incorpora las categorías de lo histórico, lo social y lo lingüístico al análisis del problema de los géneros literarios;	explica el surgimiento y la evolución de determinados géneros literarios, en vinculación con factores económicos, sociales, políticos y culturales;	contextualiza los géneros literarios a los que pertenecen las obras seleccionadas para ser leídas en el aula;
las distintas conceptualizaciones acerca de los recursos discursivos propios de la narración literaria;	distingue la situación narrativa o enunciación ficcional de la situación o enunciación literaria;	opera con las nociones de narrador, punto de vista y focalización, diégesis, espacio y personajes en los análisis literarios de novelas y cuentos de diversos períodos;	elabora propuestas didácticas para que sus alumnos reconozcan, en los textos literarios, el punto de mira que ofrece una visión de los acontecimientos narrados y la voz acorde con la perspectiva asumida;
el concepto de pacto de ficción y la noción de verosimilitud;	establece las características del pacto de ficción que el lector establece con los textos ficcionales;	reconoce las cláusulas que cada género incluye en el pacto ficcional que suscribe el lector;	formula consignas de lectura y escritura destinadas a que sus alumnos descubran de qué modo cada género establece su propio verosímil y ofrece un particular pacto de lectura;
las variaciones experimentadas por el género poético a través del tiempo en cuanto a la estructura, el estilo y los temas;	caracteriza los géneros poéticos y describe sus transformaciones a lo largo de la historia;	problematiza las representaciones habituales en torno al género poético presentes en las propuestas editoriales;	diseña actividades de taller tendientes a la producción de textos poéticos;
los componentes del hecho teatral: el texto dramático y la representación;	describe las convenciones propias del texto dramático;	construye criterios de análisis de textos dramáticos pertenecientes a distintas épocas;	selecciona textos dramáticos para ser leídos en el aula;

Metas	Descriptor del alcance de la comprensión		
El alumno de profesorado debe comprender	Nivel 1. Al promediar la formación inicial	Nivel 2. Al finalizar la formación inicial	Nivel 3. En los primeros años del desempeño profesional
las distintas funciones que el teatro ha ido asumiendo a lo largo de la historia;	enumera las distintas funciones que los dramaturgos de diferentes épocas han pretendido concretar con sus obras;	relaciona las distintas funciones asignadas al texto dramático con las condiciones socio-históricas en que fue producido;	organiza salidas al teatro para que sus alumnos se apropien de las convenciones del género y de los distintos códigos que participan en el espectáculo teatral; propone la escritura de escenas a partir de textos narrativos;
el canon como noción teórica y socioculturalmente construida;	reconoce los procesos que determinan la conformación de un canon, los agentes y los criterios que han intervenido, en distintos períodos históricos;	ejemplifica la influencia que algunos textos considerados canónicos han ejercido sobre autores y obras posteriores;	analiza, al seleccionar textos para sus alumnos, los efectos del canon como modelizador, prescriptor y regulador del funcionamiento del universo literario;
la conformación de un canon como resultado de tensiones en el campo cultural;	analiza las tensiones que se evidencian en la conformación del canon en las instituciones formadoras de docentes;	indaga los criterios de selección de textos adoptados en manuales y antologías;	pone en juego criterios plurales de selección de textos para el aula;
el canon como modo de construcción de un corpus, resultado de procesos de inclusión y de exclusión;	estudia los criterios de alto/bajo, interior/exterior, estabilidad/cambio, tradición/vanguardia, previsibilidad/imprevisibilidad, memoria/olvido en las discusiones en torno al canon;	argumenta acerca de la validez o no de algunas adjetivaciones que se le atribuyen a la literatura: infantil, juvenil, pseudo-literatura, entre otras;	elabora corpus de textos que amplíen el canon escolar en función de diversas intencionalidades didácticas y fundamenta sus decisiones;
las discusiones en torno a la literatura infantil y juvenil;	reconoce la existencia del campo de la literatura infantil y juvenil, y las particularidades que lo definen;	lee y analiza autores, poéticas, géneros del campo de la literatura infantil y juvenil;	selecciona textos poniendo en juego criterios superadores de los etarios y gradualistas con respecto a lo que se considera pertinente para que lean los jóvenes;
las relaciones entre los textos literarios, el currículum y el mercado editorial.	examina las vinculaciones entre literatura y escuela a lo largo del tiempo, a partir de programas de estudio y manuales escolares.	reseña los procesos de canonización de textos y autores que determinan su inclusión en los programas de estudio de la asignatura Literatura en la escuela media argentina.	analiza el valor y la calidad de los textos proporcionados por las editoriales como estrategia de mercado, antes de adoptarlos o no para el trabajo diario con los alumnos.

Núcleo IV: Géneros, textos y discursos

Introducción

Este núcleo temático propone un acercamiento a las nociones de género, texto y discurso y al problema de la diversidad de criterios utilizados para introducir un principio de clasificación. Se ocupa también de los fenómenos de polifonía, de las variadas modalidades de incorporación de las distintas voces en el discurso del enunciador, y de las relaciones de transtextualidad, no solo dentro de la literatura, sino también entre la literatura, otros géneros discursivos y distintas manifestaciones artísticas.

La escuela, a lo largo del tiempo, ha ido seleccionando y jerarquizando diferentes enfoques para la enseñanza de la lectura y la escritura, desde las adaptaciones del modelo retórico, presentes en la primera mitad del siglo pasado, hasta la incorporación, más o menos reciente, de un encuadre genérico que proporciona criterios para encauzar el trabajo con los textos en las clases. A partir de las últimas reformas curriculares, las tipologías suelen organizar los programas de la asignatura Lengua y Literatura, en tanto permiten relacionar los contenidos textuales con los gramaticales y los normativos.

El propósito de este núcleo consiste en acercar a los futuros docentes los marcos conceptuales y las discusiones actuales en el campo en torno a las nociones de géneros, textos y discursos, para que dispongan de una pluralidad de criterios que los autoricen a tomar decisiones fundamentadas a la hora de seleccionar textos y de elaborar consignas de lectura y escritura.

Las metas de aprendizaje

El profesor en formación debe comprender:

- las conceptualizaciones sobre género, texto y discurso en las teorías contemporáneas;
- la existencia de diferentes tipologías textuales basadas en criterios de orden diverso;

- la noción de géneros discursivos;
- las relaciones entre distintos ámbitos de la práctica social y los géneros discursivos;
- la importancia de los paratextos en la posibilidad de identificar los géneros discursivos;
- los modos en que las exigencias genéricas determinan la construcción del enunciador, el enunciatario y el enunciado;
- el funcionamiento de los géneros como horizonte de expectativas para los lectores y como modelos de escritura para los autores;
- los procesos de hibridación de géneros;
- las nociones de dialogismo, polifonía y transtextualidad;
- el diálogo que los textos entablan entre sí y con obras pertenecientes a otros lenguajes;
- los distintos modos en que los marcos teóricos sobre los textos y los discursos han ingresado en el curriculum y en las prácticas efectivas de enseñanza.

Experiencias a transitar durante la formación

Para construir comprensión sobre este núcleo, es deseable que el futuro profesor, durante su formación, transite por algunas de las siguientes experiencias:

- escribir textos dentro de determinados géneros discursivos y reflexionar acerca de las condiciones o restricciones que el género establece;
- elaborar consignas de escritura que demanden un cambio de tipo textual, producir los textos y analizar, con sus pares, las transformaciones operadas;

- conjeturar, a partir de la lectura de los paratextos de textos diversos, a qué género discursivo pertenece cada uno y explicitar las razones que permiten la realización de esas conjeturas;
- experimentar escrituras que impliquen cruces genéricos y discutir los resultados;
- identificar en los textos la presencia de variados tipos de discursos sociales: dialectos históricos, sociales y geográficos, jergas profesionales, lenguas de generaciones o grupos, el lenguaje de la autoridad, el de la propaganda, etc.;
- descubrir y describir procedimientos de absorción y de transformación en la construcción de textos literarios y obras pertenecientes a otras artes;
- discutir con los pares acerca de las posibles connotaciones que propor-

cionan los intertextos;

- analizar críticamente propuestas editoriales para identificar qué tipo de tratamiento didáctico efectúan en torno de las temáticas propuestas en este núcleo;
- proponer adaptaciones o modificaciones de las propuestas editoriales analizadas y argumentar desde una perspectiva teórica y didáctica;
- realizar búsquedas bibliográficas diversas a fin de componer un corpus de textos literarios y no literarios que presenten fenómenos de transtextualidad, en vistas a conformar un archivo personal que pueda ser utilizado en las prácticas de enseñanza;
- revisar críticamente distintos diseños curriculares para relevar qué posturas teóricas y metodológicas relacionadas con las metas incluidas en este núcleo aparecen explícitas o implícitas en esos documentos.

Mapas de progreso

Metas	Desempeños de Comprensión Descriptor del alcance de la comprensión		
	El alumno de profesorado debe comprender	Nivel 1. Al promediar la formación inicial	Nivel 2. Al finalizar la formación inicial
las conceptualizaciones sobre género, texto y discurso en las teorías contemporáneas;	diferencia las nociones de género, texto y discurso de acuerdo con las distintas perspectivas teóricas que las toman como objeto de estudio;	explica por qué texto y discurso a veces se separan conceptualmente y a veces se identifican en la noción que cubren;	elabora secuencias didácticas para que sus alumnos descubran sus saberes sobre clases textuales y para que transformen ese conocimiento "natural" en conocimiento reflexivo;
la existencia de diferentes tipologías textuales basadas en criterios de orden diverso;	compara tipologías que utilizan distintos criterios para clasificar textos;	problematiza la utilidad de la tipología textual como recurso para la enseñanza de la lengua;	plantea debates acerca de los distintos modos de clasificar variedad de textos y propicia argumentaciones en torno a los criterios utilizados;
la noción de géneros discursivos;	caracteriza distintos géneros discursivos teniendo en cuenta el contenido, el estilo y la estructura o composición;	explica la interrelación entre géneros secundarios y géneros primarios;	explicita criterios de selección de géneros discursivos a trabajar en cada etapa escolar;

Metas	Descriptor del alcance de la comprensión		
El alumno de profesorado debe comprender	Nivel 1. Al promediar la formación inicial	Nivel 2. Al finalizar la formación inicial	Nivel 3. En los primeros años del desempeño profesional
las relaciones entre distintos ámbitos de la práctica social y los géneros discursivos;	indica a qué esferas de la actividad humana corresponden distintos enunciados y fundamenta sus afirmaciones;	explica y ejemplifica la relación entre la diversidad y la heterogeneidad de las esferas de la actividad humana y la existencia de variados géneros discursivos;	propone tareas que propicien el análisis de las relaciones entre las esferas de la actividad humana y los géneros discursivos que les son propios;
la importancia de los paratextos en la posibilidad de identificar los géneros discursivos;	argumenta acerca de la importancia de los paratextos en la identificación del género de un texto;	explica la función del paratexto como orientador de la lectura de un texto;	diseña actividades para que sus alumnos realicen hipótesis de lectura a partir de los elementos paratextuales;
los modos en que las exigencias genéricas determinan la construcción del enunciador, el enunciatario y el enunciado;	describe marcas de subjetividad o estrategias de despersonalización en los textos y las vincula con las exigencias genéricas;	ilustra la vinculación entre conocimiento de los géneros discursivos y prácticas de lectura y escritura;	elabora consignas de escritura que demanden la construcción de un determinado tipo de enunciador y de enunciatario;
el funcionamiento de los géneros como horizonte de expectativas para los lectores y como modelos de escritura para los autores;	explica de qué manera los géneros funcionan como horizonte de expectativas para los lectores y como modelos de escritura para los autores;	pone en práctica, en sus propios procesos de lectura y escritura, sus saberes acerca de las posibilidades y las restricciones que establecen los distintos géneros discursivos;	propone situaciones comunicativas variadas para que sus alumnos seleccionen la opción genérica más adecuada y construyan el enunciador, el enunciatario y el enunciado correspondientes;
los procesos de hibridación de géneros;	explica el fenómeno de hibridación como consecuencia del movimiento continuo de las fronteras entre géneros;	ejemplifica distintos tipos de préstamos que se producen desde los discursos sociales hacia la literatura y viceversa;	elabora consignas de escritura que demanden cruces genéricos y propicia la discusión acerca de los efectos logrados por estos cruces;
las nociones de dialogismo, polifonía y transtextualidad;	registra las huellas de la presencia de un texto en otro; expone una variedad de ejemplos, pertenecientes a la literatura de diversas épocas, de los distintos fenómenos de transtextualidad;	define los rasgos propios de los diferentes fenómenos de transtextualidad; explica las vinculaciones entre la competencia cultural de los sujetos y el descubrimiento de relaciones de transtextualidad;	plantea actividades de escritura que impliquen la producción de comentarios, críticas, parodias o pastiches, entre otras formas; ejemplifica fenómenos de transtextualidad a través de películas, programas de TV, historietas, titulares periodísticos, entre otros;
el diálogo que los textos entablan entre sí y con obras pertenecientes a otros lenguajes;	identifica relaciones transtextuales entre obras pertenecientes a distintos lenguajes;	describe y analiza relaciones de transtextualidad entre obras pertenecientes a distintos lenguajes;	diseña actividades que planteen el reconocimiento y la comparación de casos de transtextualidad entre textos pertenecientes a distintos lenguajes;

Metas	Descriptor del alcance de la comprensión		
El alumno de profesorado debe comprender	Nivel 1. Al promediar la formación inicial	Nivel 2. Al finalizar la formación inicial	Nivel 3. En los primeros años del desempeño profesional
<p>los distintos modos en que los marcos teóricos sobre los textos y los discursos han ingresado en el curriculum y en las prácticas efectivas de enseñanza</p>	<p>reconoce la procedencia teórica de distintos conceptos relacionados con los textos y los discursos que aparecen en los diseños curriculares y en los libros de texto.</p>	<p>reseña los aportes teóricos y metodológicos que los distintos marcos teóricos sobre los textos y los discursos han realizado a la enseñanza de la lengua y la literatura, en los últimos años.</p>	<p>adopta una postura crítica y fundamentada respecto de la pertinencia de los distintos modelos teóricos a la hora de enseñar las nociones de géneros, textos y discursos.</p>

Bibliografía

- ABASCAL M. D. y otros (1993). *Hablar y escuchar. Una propuesta para la expresión oral en la enseñanza secundaria*. Barcelona: Octaedro.
- ALVARADO, M. (2001). *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Buenos Aires: Flacso Manantial.
- ARÁN, P. y BAREI, S. (2009). *Género, texto, discurso. Encrucijadas y camino*. Córdoba: Comunicarte.
- BAJTIN, M. (1995). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- BERNÁRDEZ, E. (1982). *Introducción a la Lingüística del Texto*. Madrid: Espasa-Calpe.
- BIXIO, B. (2003). Pasos hacia una didáctica sociocultural de la lengua y la literatura. Lulú Coquette. *Revista de didáctica de la lengua y la literatura*, 1(2), pp. 24-35.
- BOMBINI, G. (2006). *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- (2004). *Los arrabales de la literatura. La enseñanza de la literatura en la escuela secundaria argentina (1880-1960)*. Buenos Aires: Miño & Dávila.
- CAMINOS, M. A. (2003). *La gramática actual*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- CAMPS, A. (comp.) (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Graó.
- CHARTIER, R. (1995). *Sociedad y escritura en la edad moderna. La cultura como apropiación*. México: Instituto Mora.
- COOPER, R. (1997). *La planificación lingüística y el cambio social*. España: Cambridge University Press.
- CUESTA, C. ((2006). *Discutir sentidos*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- CUENCA, M. y J. HILFERTY (1999). *Introducción a la lingüística cognitiva*. Barcelona: Ariel.
- DITULLIO, Á. (1997). *Manual de gramática del español*. Buenos Aires: Edicial.
- EAGLETON, T. (1988). *Una introducción a la teoría literaria*. México: Fondo de Cultura Económica.
- ESCANDELL VIDAL, M. V. (2003). *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Ariel.
- FERREIRO, E. (2001). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- GARRIDO GALLARDO, M. Á. (comp.) (1988). *Teoría de los géneros literarios*. Madrid: Arco Libros.
- GENETTE, G. (1989). *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*. Madrid: Taurus.
- GERBAUDO, A. (2006). *Ni dioses ni bichos. Profesores de literatura, currículum y mercado*. Santa Fe: UNL.
- GUMPERZ, J. (ed.) (1998). *La construcción social de la alfabetización*. Barcelona: Paidós.
- Larrosa, J. (comp.) (1995). *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes.
- ONG, W. (1993). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México: Fondo de Cultura Económica.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (1999). *Ortografía de la lengua español*. Madrid: Espasa-Calpe.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2010). *Nueva gramática de la lengua española—Manual*. Madrid: Espasa-Calpe.
- ROCKWELL, E. (2009). *La experiencia etnográfica*. Buenos Aires: Paidós.
- SARDI, V. (2006) *Historia de la enseñanza de la lengua y la literatura. Continuidades y rupturas*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- SCHAEFFER, J-M. (2006). *¿Qué es un género literario?* Madrid: Akal.
- SULLÁ, E. (1989). *El canon literario*. Madrid: Arco Libros.
- STUBBS, M. (1984). *Lenguaje y escuela. Análisis sociolingüístico de la enseñanza*. Buenos Aires: Cincel-Kapelusz.