



Universidad Nacional del Litoral
Facultad de Humanidades y Ciencias

*Tratamiento del contenido ortografía en primer año del nivel
secundario: legislación, propuestas de aulas de lengua y
representaciones docentes (Santa Fe, 2021)*

**Tesis presentada para aspirar al grado de
Magíster en Didácticas Específicas**

Tesista: Esp. Rita T. Kurth

Directora: Dra. Micaela Lorenzotti
Codirectora: Dra. Lucila Santomero

Santa Fe
Diciembre de 2023

Dedicatoria

Para Ale, por invitarme a “soltar toda mi alegría”
desde hace más de veinte años.

Para Alejo y Guille, los amores de mi vida.

Agradecimientos

A mi esposo, Alejandro. GRACIAS por los mates hasta la madrugada, por comprender mis ausencias y faltas de tiempo, por ocuparte de todo mientras yo escribía. Por cada abrazo y palabra amorosa en los momentos de angustia. Por bancarme siempre y compartir mi alegría. Por creer en mí y alentarme a perseguir mis sueños.

A mis hijos, Alejo y Guillermina, por el amor, la alegría y la dulzura que me regalan todos los días. Por entender cuando no pude acompañarlos, por colaborar cuando mamá estaba en “modo tesis”. Son el motor que impulsa mi vida.

A mi familia extendida, Mima, Silvia, Biki y mi querido Bibi, por la invaluable ayuda y el amor que me brindan a diario. Gracias de todo corazón, hoy y siempre.

A mis amigas de la vida y mis “compamigas” de la docencia, por acompañarme durante toda la maestría. Su amistad es una de las cosas más lindas que me dio esta profesión.

A Mica y Lu, mis directoras, quienes con afecto me leyeron, corrigieron y guiaron durante este tiempo de escritura. Gracias por la paciencia y la confianza.

A todos los profes de lengua y literatura que me abrieron las puertas de sus aulas y compartieron sus experiencias, ideas y opiniones. Sin su ayuda esta investigación no hubiera sido posible.

A mis compañeros y directivos de las instituciones que colaboraron de distintas maneras. Desde quienes me consiguieron documentos y materiales perdidos en las profundidades de las bibliotecas y oficinas hasta aquellos que me “regalaron” horas para hacer entrevistas, escribir la tesis o, simplemente, me dieron palabras de aliento.

A todos los estudiantes que en estos años de docencia transitaron por mis aulas (y a los que vendrán).

Índice	3
Listado de siglas	6
Capítulo 1. Introducción	
1.1. Fundamentación del tema.....	7
1.2. Preguntas de investigación y objetivos.....	9
1.3. Organización de la tesis.....	10
Capítulo 2. Categorías de análisis y metodología	
2.1 Definiciones operacionales.....	12
2.2 Metodología.....	18
Capítulo 3. ¿Qué es la ortografía? Posibles definiciones y tratamiento didáctico	
3. 1. Concepciones de ortografía	23
3.1.1. El sistema ortográfico del español.....	28
3.1.2. El sistema ortográfico de puntuación del español.....	34
3. 2. Didáctica de la ortografía: la enseñanza en la escuela secundaria	
3.2.1. La alfabetización ortográfica en el nivel secundario.....	37
3.2.2. Enfoques y perspectivas en torno a la enseñanza de la ortografía.....	39
3.2.3. El error ortográfico: concepciones y posible tratamiento didáctico.....	47
Capítulo 4. El contenido ortografía en los diseños curriculares nacionales y jurisdiccionales	
4.1. Documentos nacionales	
4.1.1. El contenido ortografía en la Ley Federal de Educación N° 24.195/1993	
4.1.1.1. Caracterización de la Ley Federal de Educación.....	51
4.1.1.2 El contenido ortografía en los documentos de la Ley Federal de Educación.....	54
4.1.2. El contenido ortografía en la Ley de Educación Nacional N° 26.206/2006	
4.1.2.1. Caracterización de la Ley de Educación Nacional.....	63

4.1.2.2. El contenido ortografía en la Ley de Educación Nacional.....	66
4.2. Documentos jurisdiccionales de la provincia de Santa Fe	
4.2.1. El contenido ortografía en el Diseño Curricular Provincial de Santa Fe de la Ley N° 24.195/1994.....	76
4.2.2 El contenido ortografía en el Diseño Curricular de la provincia de Santa Fe de la Ley 26.206/2006.....	84
4.3. Cierre del capítulo.....	88
Capítulo 5. Ortografía, currículum y representaciones: tratamiento en aulas de primer año	
5.1. Representaciones docentes sobre el contenido ortografía, su enseñanza y aprendizaje	
5.1.1. Representaciones sobre la relevancia de la ortografía.....	90
5.1.2. Representaciones sobre el aprendizaje de la ortografía.....	93
5.1.3. Representaciones sobre la enseñanza de la ortografía.....	97
5.1.4. Cierre del apartado.....	100
5.2. El contenido ortografía en las planificaciones: desplazamientos y continuidades en relación con las propuestas curriculares oficiales	
5.2.1. Sobre la estructuración de las planificaciones.....	103
5.2.2. Sobre el contenido ortografía en las planificaciones anuales	
5.2.2.1. El contenido ortografía en las fundamentaciones.....	113
5.2.2.2. El contenido ortografía en los objetivos, propósitos, expectativas e indicadores de logros.....	117
5.2.2.3. El contenido ortografía en la selección de contenidos, las consideraciones metodológicas y la evaluación.....	120
5.2.2.4. El contenido ortografía en la bibliografía propuesta en las planificaciones.....	131
5.3. Representaciones docentes sobre ortografía y su incidencia en las prácticas de enseñanza.....	133
5.4. Cierre del capítulo.....	141
Capítulo 6. Conclusiones.....	144

Referencias bibliográficas.....150

Anexo

Modelo de entrevista.....164

Planificaciones anuales.....165

CBC CB.: Contenidos Básicos Comunes del Ciclo Básico

CBC CO.: Contenidos Básicos Comunes del Ciclo Orientado

DCJ.: Diseño Curricular Jurisdiccional

EESO.: Escuela de Enseñanza Secundaria Orientada

EESOP.I.: Escuela de Enseñanza Secundaria Orientada Particular Incorporada

EETP.: Escuela de Enseñanza Técnico Profesional

EETPPI.: Escuela de Enseñanza Técnico Profesional Particular Incorporada

EGB.: Educación General Básica

LEN.: Ley de Educación Nacional N° 26206

LFE.: Ley Federal de Educación N° 24195

NAP.: Núcleos de Aprendizajes Prioritarios

1.1. Fundamentación del tema

La preocupación respecto de la enseñanza de la ortografía no es una cuestión novedosa ni circunscrita únicamente al espacio escolar. Por el contrario, tiene trascendencia social y el tema es presentado con frecuencia en los medios masivos de comunicación¹, en los que se suele exponer la cuestión de los errores ortográficos como una problemática tanto de estudiantes como de docentes de las aulas argentinas de todos los niveles educativos (Silva, 2020). Asimismo, es poco habitual que se cuestione la validez o necesidad de la enseñanza de la ortografía, puesto que la importancia que se le otorga a su dominio excede el marco escolar porque se la considera un bien social² (Camps *et al.*, 1990; Bigas Salvador, 1996; RAE y ASALE, 2010; Gomes, 2013; Godoy, 2016b).

La ortografía suele ocupar un lugar central dentro de la enseñanza de la lengua ya que se la considera una competencia básica en el dominio del código gráfico (Camps *et al.*, 1990; Cassany *et al.*, 1994; Avendaño, 2009). Sin embargo, y a pesar de este espacio propio dentro del área de lengua (Sardi, 2009; Alvarado, 2013), se presentan dificultades didácticas que se han atribuido a diversas causas relacionadas con la escasez de estudios específicos sobre el tema, el temor y los prejuicios de los docentes acerca de la enseñanza de la ortografía (Camps *et al.*, 1990) y la mecanización de las actividades, además de la escasa reflexión metalingüística que se proponen en las aulas (Camps *et al.*, 1990; Alisedo *et al.*, 1994; Cassany *et al.*, 1994; Torres, 2002). A esto se suma el lugar marginal que muchos manuales escolares asignan a este

¹ Como ejemplos de la circulación de este tema en los medios durante el último tiempo, véanse: “La epidemia de las faltas de ortografía escala hasta la universidad” en <https://www.radiopopularsanluis.com.ar/mundo/2019/10/3/la-epidemia-de-las-faltas-de-ortografia-escala-hasta-la-universidad-42107.html>; “¿WhatsApp hace que los chicos escriban cada vez peor?” en <https://www.infobae.com/educacion/2019/04/25/whatsapp-hace-que-los-chicos-escriban-cada-vez-peor/>; “Aseguran que el problema de escribir mal nace en la escuela” en https://www.clarin.com/sociedad/ortografia-faltas_0_Sy8pgmYvXI.html; “Los alumnos de primaria tienen serias dificultades en ortografía según UNESCO” en <https://www.ambito.com/informacion-general/unesco/los-alumnos-primaria-tienen-serias-dificultades-ortografia-segun-n5399255>

² Referimos a las ideas sobre ortografía que circulan en los medios de comunicación social y el sistema educativo dado que, para Raiter *et al.* (2001), son los principales emisores institucionales que marcan la “agenda de las creencias”.

contenido, el cual se suele presentar en forma de anexos o compendios que difícilmente logran integrarse con las propuestas curriculares de quienes enseñan (Milan, 2016).

En cuanto a las representaciones circulantes en los discursos sobre las dificultades ortográficas, se suelen atribuir los “errores” a un abanico de posibilidades tales como la falta de lectura por parte de los estudiantes; el descuido a la hora de escribir; la complejidad del sistema ortográfico del español; y las dificultades del sistema escolar para lograr que los alumnos aprendan contenidos relativos a este tema (Matteoda, 1998; Carratalá, 2006).

Coincidimos con Bombini (2019) en que es necesario

problematizar y reflexionar teóricamente sobre las cada vez más complejas situaciones escolares y de enseñanza a las que nos enfrentamos cotidianamente, así como también poner en discusión las concepciones del lenguaje que operan en el microuniverso escolar y que inciden directamente en las representaciones y prácticas que se llevan adelante en las escuelas (p. 292).

En este sentido, consideramos que las formas de enseñanza de las lenguas tienen un alto grado de dinamismo, ya que son mudables en el tiempo y variables según los contextos. Por ello, es que indagamos en las representaciones docentes respecto de la ortografía, su enseñanza y aprendizaje, además de revisar el lugar de este contenido en los distintos niveles de concreción curricular:

para interpretar de manera adecuada la interacción que se da entre alumnos, o entre alumnos y profesor, se deberá tener en cuenta que su actividad está marcada por el contenido de enseñanza que es el objeto que media en dicha relación y por los objetivos que la escuela se plantea en relación con él (Camps, 2012, p. 28).

Los estudios que se constituyen como antecedentes de esta investigación se centran principalmente en el objeto ortografía en los niveles primario (Ferroni, 2013, 2019; Miranda y Abusamra, 2013) y superior (Martina, 2015; Ricca, 2017; Delgrosso, 2018; Dimángano y Delgrosso, 2018). Si bien estas producciones son referencias ineludibles para la temática propuesta, no se cuenta con antecedentes de investigaciones sobre prácticas de enseñanza de la ortografía en el nivel secundario en la región, por lo que consideramos pertinente indagar respecto de la problemática planteada en aulas e instituciones de la zona.

En función de lo expuesto y teniendo en cuenta que las dificultades ortográficas de los estudiantes constituyen una preocupación continua entre los profesores, en la presente investigación abordamos el tratamiento de la ortografía como contenido en “aulas de lengua” (Gerbaudo, 2006, 2011) de primer año de escuelas secundarias de la ciudad de Santa Fe. También pretendemos explorar las concepciones, creencias y representaciones de los docentes

respecto de este objeto, por ser estas un aspecto esencial para la comprensión de la tarea docente (Feldman, 1992).

1.2. Preguntas de investigación y objetivos

1.2.1. Preguntas de investigación

El lugar del contenido ortografía en la escuela secundaria puede ser cartografiado a partir del análisis de documentos curriculares nacionales y provinciales, ya que su tratamiento se vincula con un abanico de prácticas pedagógicas que incluyen el abordaje curricular. A su vez, indagar en las representaciones docentes, estimamos, permite profundizar en las creencias, expectativas y nociones a partir de las cuales los profesores interpretan, deciden y actúan en su hacer pedagógico-didáctico en torno a la ortografía. Teniendo en cuenta lo expuesto y recuperando a Litwin (1996), quien sostiene que “la pregunta ocupa un lugar privilegiado en el discurso educacional” (p. 108), los interrogantes que guían la investigación son los siguientes:

¿Qué representaciones tienen los docentes de lengua sobre el contenido ortografía y su enseñanza? ¿Cómo impactan dichas representaciones en el diseño de sus propuestas de aulas de lengua? ¿Cuáles son los fundamentos teóricos que sustentan las propuestas de enseñanza de los docentes en relación con la ortografía? ¿Qué lugar se le otorga a la ortografía en los documentos curriculares nacionales y jurisdiccionales? ¿Qué características presentan las “buenas prácticas” educativas vinculadas al tratamiento del contenido ortografía? ¿Cuáles son los principales “obstáculos epistemológicos” que operan hoy en las aulas de lengua en relación con la ortografía?

1.2.2. Objetivos generales y específicos

Este estudio se propone indagar, por un lado, en el lugar del contenido ortografía en los diseños curriculares nacionales y provinciales, además de las planificaciones y programas para primer año del nivel secundario. Por otro lado, se pretende describir las concepciones docentes

en lo que respecta a planteamientos didácticos, enfoques, técnicas, metodologías, prácticas evaluativas y recursos seleccionados para la enseñanza de la ortografía.

Objetivo general

Contribuir al conocimiento del tratamiento del contenido ortografía y la vinculación entre las representaciones docentes y sus propuestas de aulas de lengua en la ciudad de Santa Fe.

Objetivos específicos

(i) Sistematizar el tratamiento del contenido ortografía en los documentos curriculares nacionales y jurisdiccionales.

(ii) Cartografiar y describir propuestas de enseñanza del contenido ortografía de escuelas secundarias de la ciudad de Santa Fe en función de diferentes variables, a saber: lugar asignado al contenido ortografía en las propuestas; enfoques, modelos y metodologías utilizados en la enseñanza; materiales didácticos y formas de evaluación.

(iii) Describir las relaciones establecidas entre las propuestas curriculares oficiales y las propuestas docentes para la enseñanza del contenido ortografía en la ciudad de Santa Fe.

(iv) Identificar las representaciones de los docentes respecto del contenido ortografía y su enseñanza.

(v) Examinar la incidencia de las representaciones docentes en la configuración de “buenas prácticas” y/o la presencia de “obstáculos epistemológicos” y “obstáculos ideológicos” en la enseñanza de la ortografía en escuelas secundarias santafesinas.

1.3. Organización de la tesis

En esta investigación se indaga en el tratamiento del contenido ortografía en una muestra de “aulas de lengua” de primer año de escuelas secundarias de la ciudad de Santa Fe. Se estudian las propuestas docentes en relación con la legislación nacional y provincial para la

enseñanza del contenido ortografía; interesa especialmente atender a la selección de contenidos, los enfoques y las metodologías diseñadas para la enseñanza (propuesta de actividades, selección de materiales didácticos, formas de evaluación).

En el capítulo 1, se expuso la fundamentación del problema de investigación (§ 1.1), se plantearon los objetivos generales y específicos que guiaron el estudio (§ 1.2), y se describió la organización de la tesis. En el capítulo 2, se presentan las categorías operacionales (§ 2.1) y las consideraciones metodológicas (§ 2.2). En el tercer capítulo, se exponen diferentes posturas teóricas respecto de la ortografía y su tratamiento didáctico, puntualizando en las concepciones de ortografía (§ 3.1) y la didáctica de la ortografía (§ 3.2). En el cuarto capítulo, se indaga en el lugar otorgado al contenido ortografía en los documentos curriculares nacionales y jurisdiccionales propuestos para el área de Lengua, tanto de la Ley Federal de Educación N° 24.195/1994 (§ 4.1.1, § 4.1.2 y § 4.2.1) como de la Ley de Educación Nacional N° 26.206/2006 (§ 4.1.3, § 4.1.4 y § 4.2.2). En el quinto capítulo, por un lado, se identifican las representaciones de los docentes respecto del contenido ortografía y su enseñanza a los fines de examinar la posible incidencia de dichas representaciones en sus prácticas (§ 5.1). Por otro lado, se describe, analiza y sistematiza el tratamiento del contenido ortografía en los programas anuales que conforman la muestra a los efectos de rastrear continuidades y rupturas en relación con los documentos oficiales antes citados (§ 5.2) y la incidencia de las representaciones docentes en sus prácticas de enseñanza (§ 5.3). Por último, en el sexto capítulo, se formulan las conclusiones como cierre de la tesis (§ 6).

En el presente capítulo se exponen las categorías de análisis a partir de las cuales abordamos el tratamiento del contenido ortografía en los tres niveles de articulación curricular, es decir, Nacional, Jurisdiccional e Institucional. Asimismo, en este capítulo se presenta la metodología adoptada para el desarrollo de la investigación. Es importante señalar que no nos referiremos en esta sección a la ortografía, ya que profundizamos su conceptualización en el Capítulo 3 de esta tesis, titulado “¿Qué es la ortografía? Posibles definiciones y tratamiento didáctico” (pág. 22).

2.1. Definiciones operacionales

El eje vertebrador de esta investigación es la enseñanza de la ortografía en la asignatura Lengua y Literatura, en primer año de la escuela secundaria, por lo cual es pertinente realizar una primera aclaración. Entendemos a la didáctica como un campo poliédrico (Bolívar, 2008), en el sentido de que es “una disciplina teórica que se ocupa de estudiar la acción pedagógica, es decir, las prácticas de la enseñanza, y que tiene como misión describirlas, explicarlas y fundamentar y enunciar normas para la mejor resolución de los problemas que estas prácticas plantean a los profesores” (Camilloni, 2007, p. 22). Por su parte, Litwin (1996) define a la didáctica como “teoría acerca de las prácticas de la enseñanza significadas en los contextos socio-históricos en que se inscriben.” (Litwin, 1996, p. 94). Acordamos con Camilloni (2007) en que el objetivo propio de la didáctica es la intervención pedagógica, erigiéndose como una teoría de la enseñanza, heredera y deudora de otras disciplinas, con un objeto polisémico —los procesos de enseñanza y de aprendizaje— pero sólido de conocimiento y acción (p. 27).

La asignatura Lengua y Literatura requiere una “didáctica de doble objeto” (Bombini, 2001), en la que la especificidad del objeto lengua y la especificidad del objeto literatura necesitan un tratamiento didáctico particular. En la presente tesis nos enfocamos en las problemáticas emergentes de la enseñanza del objeto lengua y, específicamente, del contenido ortografía.

Podemos definir la didáctica de una disciplina, tal como señala Colomb (1999, citado en Bolívar, 2008), como el análisis y la teorización acerca de los fenómenos de enseñanza y aprendizaje específicos del contenido cognoscitivo de una asignatura. En este sentido, consideramos que la didáctica de la lengua se constituye como un espacio que permite abordar la toma de decisiones e implementación de estrategias de enseñanza que realizan los docentes en torno de cada contenido lingüístico y, al mismo tiempo, la apropiación de saberes por parte de los alumnos.

Coincidimos con Camps (2012) en que:

la didáctica de la lengua constituye un campo de conocimiento, por lo tanto, no nos estamos refiriendo a una simple práctica sino a los saberes teóricos, prácticos y teórico-prácticos necesarios para llevar a cabo esta práctica y para reflexionar sobre ella. El objeto de este conocimiento es el proceso de enseñar y aprender lenguas, en el que, como en todo proceso de enseñanza, intervienen tres factores: el aprendiz, el enseñante y el contenido de enseñanza, que en su conjunto constituyen un sistema de actividad: el didáctico –podría decirse un sistema de sistemas–, en el cual están implicados otros sistemas de actividad interrelacionados. (p. 24)

Asumimos junto a Carrió que, al momento de abordar la enseñanza del lenguaje, se precisa la diferenciación entre dos de sus dimensiones, ambas igualmente importantes para la escolarización. Nos referimos, por un lado, a la dimensión instrumental, es decir, la enseñanza de la lengua para el uso; por otro lado, surge la dimensión cognoscitiva, la enseñanza de la lengua como objeto de conocimiento (2013, p. 2).

No se reduce el análisis a lo que ocurre exclusivamente en las clases, entendiendo que el abordaje didáctico remite al docente y a su quehacer antes, durante y después de que sus alumnos construyan conocimientos. En este sentido, consideramos pertinente recuperar la noción de “aulas de lengua y literatura” de Gerbaudo (2006, 2011, 2013), categoría que ha sido reconfigurada como “aulas de lengua” en otras investigaciones. Para la autora, las aulas de lengua y literatura son:

construcciones que comprenden no solo el diseño didáctico de las clases sino el conjunto de decisiones previas que se ponen en juego en cada una de ellas a lo largo de un período escolar: la selección de contenidos, de materiales, los corpus (en plural dado que se trabajará con diferentes grupos de textos atados por distintas hipótesis según los contenidos a enseñar durante el ciclo), los ‘envíos’ (es decir, las interpelaciones que conducen a textos que no se incluirán en la ‘enseñanza oficial’ [en el sentido de que no figurarán en el programa] ni en la evaluación pero que se incorporan en las relaciones que establece el docente en sus planteos orales), el diseño de evaluaciones, la ‘configuración didáctica’ (Litwin, 1996) de las clases. (Gerbaudo, 2013, p. 3)

Siguiendo a Gerbaudo (2006) concebimos aquí al “docente como autor del currículum”, en tanto profesional que trabaja de manera autónoma y activa en la construcción de su propuesta de enseñanza, seleccionando previamente aquellos contenidos, teorías, materiales, actividades, métodos y formas de evaluar más pertinentes para la situación educativa a la que los destina. En este sentido, los profesores son sujetos capaces de recuperar los contenidos disciplinares — en este caso los vinculados a la ortografía— para volverlos “enseñables”, a la vez que se espera que puedan fundamentar sus elecciones y los paradigmas desde los que proponen la construcción de conocimientos.

Consideramos pertinente, también, recuperar la noción de “actuar docente” (Cicurel, 2023 [2011]) concebido como “conjunto de acciones verbales y no verbales, preconcebidas o no, que ejecuta un docente para transmitir y saber o un ‘poder-saber’ a un público determinado en un contexto determinado” (p. 155). La “cultura docente” (Cicurel, 2023 [2011], p. 23) de cada profesor, su historia personal, personalidad y formación inciden en el “actuar docente”, esto es, en las acciones y prácticas coordinadas, y muchas veces simultáneas, que realizan en pos de un objetivo o con una cierta intencionalidad.

Teniendo en cuenta que abordamos el tratamiento del contenido ortografía en aulas de lengua de nivel medio, es preciso definir qué entendemos por “contenido”. Siguiendo a Lorenzotti y Carrió (2015), los contenidos son los conceptos, categorías, operaciones, deducciones y explicaciones que no se dan por supuestos y efectivamente son enseñados, con independencia de que sean (o no) aprendidos. En palabras de las autoras:

son aquellos conocimientos para los que se requieren instrucción, teorización, en el sentido de que el alumno no puede saberlo sin que el otro se lo enseñe. Los “contenidos” son los “conceptos específicos” que se desarrollan en el aula y que se espera que el otro aprenda genuinamente para activarlos en el momento en que lo requiera. (2015, pp. 46-47)

Esta investigación se propone, además, describir las articulaciones observables entre el diseño curricular oficial y sus lineamientos en torno a la ortografía y las propuestas que realizan los docentes en el nivel secundario. En este sentido, recuperamos el análisis desarrollado en Santomero (2020) sobre la repercusión que tienen en el diseño e implementación de propuestas áulicas diversos componentes como son el currículum oficial, la formación docente y las particularidades institucionales.

Asimismo, para abordar la cuestión de la selección de contenidos que realizan los profesores se retoma la noción de “currículum”, en tanto “síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, creencias, costumbres) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios” (De Alba, 1994, pp. 38-39). Como señala la autora, estos elementos culturales se integran en un “proceso de determinación curricular” a partir de aspectos formales-estructurales, esto es, documentos y disposiciones oficiales, planes de estudio, organización jerárquica de las escuelas y legislaciones vigentes, en tanto “dimensión social amplia (cultural, política, social, económica e ideológica)” (1994, p. 44) y “dimensión institucional” (1994, p. 47). De igual forma, también se incorporan elementos mediante las prácticas áulicas concretas en las que el currículum se efectiviza, es decir, la “dimensión didáctico-áulica” (1994, p. 47).

Para analizar las relaciones entre los distintos niveles de elaboración curricular, con la intención de describir el tratamiento del contenido ortografía en las planificaciones docentes creemos pertinente retomar la distinción de las funciones de los “sujetos del currículum”, también propuesta por De Alba (1994):

- a) Sujetos sociales de determinación curricular: aquellos que pueden no tener presencia directa en el ámbito escolar, pero poseen intereses determinados en relación a ciertos elementos del currículum. Se incluyen aquí al Estado, la Iglesia, los grupos empresariales, los gremios y partidos políticos, entre otros.
- b) Sujetos sociales del proceso de estructuración formal del currículum: consejos técnicos y universitarios, academias, junto a equipos de elaboración y evaluación curricular quienes, siguiendo las líneas establecidas en el proceso de determinación curricular, dan forma y estructura al currículum en la elaboración de los planes de estudio.
- c) Sujetos sociales del desarrollo curricular: son quienes convierten el proceso de determinación curricular al imprimir al currículum diversos significados y sentidos mediante sus prácticas, estos son, los docentes y alumnos.

Considerando nuestro objeto de análisis —las planificaciones y programas docentes— creemos pertinente recuperar la noción de “currículum nulo”, que da cuenta de la exclusión que se realiza en las distintas etapas de conformación curricular. El currículum nulo está

constituido por aquellos conocimientos que no penetran en el discurso escolar o que en todo caso si lo hacen, se introducen de un modo banal” (Morzán, 2007, p. 107).

Específicamente para el contenido ortografía, analizamos también cómo impactan las representaciones sociales de los profesores con respecto a este objeto, entendiendo que intervienen tanto en la selección de contenidos como en las opciones teóricas y metodológicas que estos implementan en su quehacer diario. Para Jodelet (1986) las “representaciones sociales” son imágenes, conceptos, proposiciones o teorías que se constituyen durante la historia personal de los sujetos, tomadas de las prácticas y discursos predominantes, ya sea que se encuentren implícitos o explícitos. Además, siguiendo a la autora, forman el bagaje con que se mira, comprende y analiza la realidad y nutren a las individualidades, implicando lo socialmente consensuado. Es decir, que se destaca no solo su importancia al momento de analizar las decisiones y acciones de los sujetos, sino que describe su aspecto dinámico y mudable.

Acordamos con Feldman (1995), en que el estudio del “pensamiento del profesor” habilita procesos reflexivos en los docentes, tendiendo a la reconsideración de la plataforma teórica desde la cual analizan, orientan y explican sus acciones (y decisiones) pedagógicas. Coincidimos con Hirst (1977) en que las concepciones que tienen los docentes afectan las decisiones tomadas al momento de desempeñar su tarea. Enseñar y aprender, afirma Hirst (1977), son tareas polimorfos e interdependientes (aunque no se implican entre sí), que tienen en común su intención. Así, en una situación ideal, el profesor está en el aula para suscitar el aprendizaje y, a su vez, el estudiante aprende porque pretende hacerlo. En palabras de Carrió (2013):

la selección de la teoría desde la cual se piensa el objeto de enseñanza va a determinar, entre otras cuestiones, el tipo de actividades que se proponga al alumno, dado que esa elección trae consigo una concepción determinada acerca del lenguaje y del sujeto de lenguaje, esto es, del alumno mismo y su relación con el objeto. (p. 4)

Entendiendo que “una visión sobre la lengua arrastra consigo una visión sobre el mundo, sobre la sociedad y sobre los modos que tienen los sujetos de operar en ellas” (Bombini, 2019, p. 292) es que indagamos en las representaciones y percepciones de los docentes respecto de la ortografía, además del impacto en las motivaciones y decisiones teórico-metodológicas antes, durante y después de sus clases.

Como se ha señalado, pretendemos abordar la incidencia de las representaciones docentes en las propuestas pedagógico-didácticas buscando identificar las posibles “buenas prácticas” (Gerbaudo, 2011) y también los probables “obstáculos epistemológicos” (Camilloni, 1997) y/o “obstáculos ideológicos” (Gerbaudo, 2011) presentes en torno a la enseñanza del contenido ortografía en aulas de primer año de nivel secundario.

Según Gerbaudo, la noción de “buenas prácticas” remite al concepto de “configuraciones didácticas” esbozado por Litwin (1997) en tanto “llama la atención sobre el carácter artesanal y complejo de cada propuesta didáctica” (2011, p. 20). Las propuestas didácticas se constituyen a partir de los requerimientos de cada grupo de estudiantes y de las articulaciones con los contenidos que sugieren los documentos elaborados desde los distintos Ministerios, en este caso vinculados a la ortografía. Además, afirma Gerbaudo, esta categoría conecta las nociones de “lo bueno y lo malo” planteadas por Deleuze (1981) con la de “buena enseñanza” de Fenstermacher (1989), ya que recupera las dimensiones moral y epistemológica de las acciones docentes. Para Gerbaudo, hablar de “buenas prácticas” habilita también el análisis de las decisiones de quienes enseñan desde una perspectiva que “surge ante la necesidad de describir actuaciones potentes en diferentes escuelas secundarias” (2011, p. 20) y revaloriza las elecciones teóricas y epistemológicas de los profesores, pero sin anular “su historia y subjetividad” (p. 21).

Por otra parte, Camilloni (1997) propone, siguiendo a Bachelard (1988), el término “obstáculo epistemológico”, noción que refiere a situaciones en las que “lo que se sabe y, como ya se sabe, genera una inercia que dificulta los procesos de construcción de un saber nuevo que es, precisamente, lo que constituye el acto de conocer” (1997, p. 12). Es decir, que es un tipo de saber cristalizado que entorpece la reconsideración y reflexión acerca del objeto de conocimiento y genera cierta tendencia al ritualismo y a la formulación de “recetas” a la hora de presentar actividades en torno de la ortografía, en este caso.

En esta investigación, se indaga en las relaciones entre las representaciones docentes y las prácticas áulicas de los docentes en torno a la enseñanza de la ortografía, por lo que resulta productiva la adopción de la categoría de “obstáculo ideológico” acuñada por Gerbaudo (2011). La autora afirma que muchos de los “obstáculos epistemológicos” que se advierten en la enseñanza de la lengua y la literatura responden a “representaciones que impiden comprender o leer críticamente una situación debido a cristalizaciones de orden ideológico que promueven

interpretaciones a priori” (p. 19). De esta forma, enlaza en el concepto de “obstáculo ideológico” las ideas de Bachelard sobre los “obstáculos epistemológicos” con la noción de “ideología” de Eagleton al decir que “los obstáculos ideológicos son los que llevan a actuar como “dios” o como “bicho” (es decir, sobrevalorando o despreciando una posición que se internaliza al margen de los fundamentos teóricos)” (p. 19).

En línea con lo planteado por Edelstein (1995), distinguimos el concepto de práctica de la enseñanza del de práctica docente. Así, el primero refiere al trabajo en el interior del aula y se vincula estrechamente con la enseñanza de los contenidos disciplinarios de cada área, nivel y modalidad, en este caso la ortografía en el nivel medio. La práctica docente, en cambio, remite a una ampliación de la anterior ya que supone legitimar el análisis de los determinantes institucionales y contextuales que dejan huellas en el quehacer docente y que permiten reconocerlo como una tarea altamente compleja, que compromete de manera permanente la toma de decisiones éticas y políticas debido a su ligazón con el contexto que la atraviesa. En términos de Edelstein (2022), la enseñanza remite a

prácticas sociales históricamente determinadas, que se generan en un tiempo y espacio concretos dando lugar a una actividad intencional en un complejo proceso de mediaciones orientadas a imprimir, explícita o implícitamente, algún tipo de racionalidad al accionar docente que tiene lugar en una institución educativa, en particular al interior del aula. (p. 46)

Coincidimos con la autora en que la enseñanza responde a “necesidades y determinaciones” que exceden a los docentes. Sin embargo, son las decisiones y definiciones que concretan los profesores en torno al problema del conocimiento las que dan forma a su propuesta didáctica.

2.2. Metodología

El desarrollo de la investigación se basó en un diseño que parte de una metodología de carácter cualitativo (Taylor y Bogdan, 1986; Denzin y Lincoln, 2013) e interpretativo (Echevarría, 2005), en la que se combina la labor de rastreo, sistematización y actualización bibliográfica con el trabajo de campo etnográfico. En la investigación interpretativa, quien investiga “usa registros narrativos como fuente de evidencia empírica, tratando de llegar a comprender lo que piensan y sienten los actores sociales” (Echevarría, 2005, p. 30). Consideramos que esta perspectiva es la más adecuada para el presente trabajo, ya que refiere

a “la investigación que produce datos descriptivos, las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” y “consiste en más que un conjunto de técnicas para recoger datos. Es un modo de encarar el mundo empírico” (Taylor y Bogdan, 1986, p. 20).

Según Sabino (1992), el diseño de la investigación proporciona herramientas que permiten contrastar teorías con hechos. El autor distingue dos tipos básicos de diseños según los datos que se recogen: el “diseño bibliográfico” y el “diseño de campo”. En este sentido, el presente estudio se sostiene en ambos diseños en tanto, en un primer momento, recurrimos a la recolección de materiales de tipo secundario, es decir, publicaciones e investigaciones elaboradas por otros autores respecto de la ortografía y su enseñanza. En un segundo momento, apelamos al acopio de datos de interés obtenidos de forma directa, esto es, documentos curriculares nacionales y provinciales, además de las planificaciones y programas confeccionados por los docentes que componen la muestra. Estos datos captados de la experiencia empírica, conforman lo que Sabino (1992) denomina materiales de tipo primario.

Las técnicas y fuentes de recolección de información empleadas durante la investigación fueron las siguientes:

1. recopilación y análisis de documentos curriculares (diseños curriculares nacionales y jurisdiccionales, planificaciones docentes, materiales didácticos, entre otros),
2. entrevistas semiestructuradas (Ander-Egg, 2003) a docentes³ con el objetivo de reconstruir recorridos académicos personales e institucionales, sus propuestas áulicas, las concepciones que tienen respecto de la ortografía y sus posibilidades de enseñabilidad, los supuestos teóricos y epistemológicos en los que se sustentan sus propuestas y fundan sus clases, entre otros aspectos.

Como hemos indicado, se examinaron diseños curriculares y documentos de apoyo para el docente del área de Lengua, tanto nacionales como de la provincia de Santa Fe. En vinculación con estos documentos se observaron los programas y planificaciones anuales propuestos por los profesores a los efectos de rastrear continuidades y/o rupturas en relación con las estrategias

³ Siguiendo a Achilli (2005) en lo que refiere a la importancia del aspecto ético en toda investigación, resguardamos la identidad de los docentes y las escuelas participantes. Asimismo, entendemos que nuestro objeto de investigación son los despliegues en torno del contenido ortografía, no son los sujetos o instituciones particulares.

didácticas utilizadas. Como se señaló, se trata de caracterizar las “buenas prácticas” y los “obstáculos epistemológicos y/o ideológicos” observables en la enseñanza de la ortografía.

En cuanto al recorte temporal, se analizaron los programas y las planificaciones correspondientes al ciclo lectivo 2021.

Para este estudio, se recurrió a la técnica de entrevista semiestructurada o basada en un guion, es decir, “sobre la base de un formulario previamente preparado y estrictamente normalizado, a través de una lista de preguntas establecidas con anterioridad” (Ander-Egg, 2003, p. 90). La información recogida mediante esta herramienta nos permite, como afirma Achilli, indagar en el decir de los docentes y reconocer “la carga de significaciones individuales, institucionales, sociales que le son conferidas” (1986, p. 2), en este caso, acerca de la ortografía y su enseñanza. Asumimos junto a la autora que los datos obtenidos posibilitan reconstruir las principales “representaciones, aspectos imaginarios, fragmentos ideológicos, utopías afirmativas o negativas” de los profesores en relación al contenido ortografía.

Teniendo en cuenta que se describe la incidencia de las creencias y concepciones de los docentes sobre la ortografía en sus prácticas áulicas, la entrevista habilitó un espacio de reflexión acerca de los “ingredientes clave del individuo que somos o de lo que pensamos acerca de nosotros mismos; el grado en el que invertimos nuestro ‘yo’ en el modo de enseñar” (Goodson, 2003, p. 748). El modo de enseñar, además, nos remite a la relación entre la vida del docente y su visión acerca de la enseñanza y sus propias prácticas pedagógicas y didácticas (Porta *et al.*, 2017, p. 38). Asimismo, sostenemos junto a Litwin (2008) que los relatos de los docentes contienen sus interpretaciones pedagógicas y colaboran en el entendimiento desde una perspectiva más humana de los problemas de la enseñanza, por lo que la adopción de la entrevista como técnica de recolección de datos resulta pertinente en este trabajo.

2. 1. Contexto y participantes

La “población” o “universo” de esta investigación se constituye por la totalidad de escuelas secundarias de la ciudad de Santa Fe; dada la imposibilidad de abarcar toda la población en una investigación de esta índole, construimos una muestra mediante la técnica de “muestreo estratificado no proporcional” (Echevarría, 2015) que permite seleccionar distintos casos con el mayor número de atributos posibles (Miles y Huberman, 1994 citado en Echevarría, 2015).

En este caso, la muestra que estudiamos está compuesta por entidades educativas de nivel secundario de la ciudad de Santa Fe cuyos “rasgos y contornos” (De Alba, 1994) pueden considerarse como representativos de un grupo. Así, como primer criterio, se tuvieron en cuenta los dos posibles tipos de gestión escolar de las instituciones de nivel secundario dependientes del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, esto es, gestión oficial y gestión privada. El segundo criterio que definimos fue el de procurar la mayor diversidad posible en cuanto a la localización geográfica⁴ de los establecimientos en cuestión, motivo por el cual se seleccionaron instituciones emplazadas en barrios de distintos distritos de la ciudad. La tercera pauta de selección refiere a las modalidades y orientaciones que ofrece el sistema educativo argentino para el nivel secundario. De esta forma, con la intención de dotar de heterogeneidad a la muestra, se incluyeron escuelas secundarias de orientación común y escuelas secundarias de modalidad técnico – profesional.

De la aplicación de los criterios nombrados se elaboró una muestra conformada por quince establecimientos educativos de nivel secundario de la ciudad de Santa Fe, que, a los efectos del análisis, organizamos en dos grupos según el tipo de gestión educativa:

Las Tablas N° 1 y N° 2 consignan las características (modalidad y tipo de gestión) y el número de escuelas que conforman la muestra.

Grupo 1: escuelas de gestión oficial

Modalidad/Orientación	Ubicación	Escuelas
Escuela de enseñanza secundaria orientada	Distrito Este	3
Escuela de enseñanza secundaria orientada	Distrito Centro	2
Escuela de enseñanza secundaria orientada	Distrito Oeste	1
Escuela de enseñanza técnico-profesional	Distrito Centro	1
Escuela de enseñanza técnico-profesional	Distrito Norte	1

Tabla N° 1: elaboración propia en función del análisis

⁴ En este punto se retoma la organización físico-espacial de Santa Fe que implementa, a partir del año 2008, el Gobierno de la ciudad mediante políticas de descentralización territorial en los niveles administrativo, político y social (Ordenanza No 11513/2008), que organizan el Municipio en ocho Distritos: Noroeste, Norte, Noreste, Oeste, Este, Suroeste, Centro y La Costa.

Grupo 2: escuelas de gestión privada

Modalidad/Orientación	Ubicación	Escuelas
Escuela de enseñanza secundaria orientada	Distrito Este	2
Escuela de enseñanza secundaria orientada	Distrito Centro	1
Escuela de enseñanza secundaria orientada	Distrito Suroeste	2
Escuela de enseñanza secundaria orientada	Distrito Noroeste	1
Escuela de enseñanza técnico-profesional	Distrito Este	1

Tabla N° 2: elaboración propia en función del análisis

A los criterios anteriores, se agrega otra decisión metodológica y es que las “aulas de lengua” seleccionadas para su estudio corresponden al primer año del nivel secundario. Este recorte obedece a que, dentro del nivel secundario, se presupone o espera que sea el año en el que se aborda el contenido ortografía de manera más sistemática.

Los docentes de lengua y literatura entrevistados son los autores de las planificaciones de las aulas de lengua de primer año que conforman la muestra. Como atributos de los sujetos, se destaca que los mismos enseñan en primer año en alguna de las escuelas que componen la muestra y proceden de diferentes instituciones en su formación de base (institutos de formación superior de gestión oficial y/o gestión privada y/o universidades nacionales de gestión oficial y/o privada).

Para el análisis de los datos obtenidos, recurrimos a la “triangulación” entendida como el uso y combinación de diferentes metodologías para abordar un mismo fenómeno (Denzin, 1978). Se aplican en el presente estudio diversos instrumentos y fuentes de información, en este caso el análisis bibliográfico y la realización de entrevistas, que permiten contrastar la información recabada, mediante la “triangulación de datos”.

Para finalizar, siguiendo a Achilli, consideramos que el trabajo de campo y el trabajo conceptual no son momentos diferenciados sino que se pretende un tipo de investigación en el que se lleve a cabo de manera constante y permanente un “trabajo de problematización sobre el material, construyendo sucesivas anticipaciones hipotéticas orientadoras de nueva búsqueda en el campo —y en la teoría— que conducirá a otras problematizaciones en un movimiento espiralado en el que cada vez se integran más detalles” (2005, p. 80).

La hache es, en fin, algo más que un adorno que ponemos como guiño a la lengua madre. Esconde en sí una historia de cambio, de variación y de originalidad con respecto al latín. Y como en otras cosas de la lengua, nos muestra que dentro de una letra puede esconderse toda una historia para que no te harte el arte de la ortografía.

(L. Pons Rodríguez, “El árbol de la lengua”.)

En el presente capítulo se recuperan diferentes definiciones de ortografía. Entendemos que abordar su enseñanza en el marco escolar supone plantear las concepciones acerca de este objeto disciplinar, ya que los posicionamientos epistemológicos y teórico-metodológicos que asumen los docentes, así como sus concepciones y creencias, definen el lugar que le otorgan en sus clases. En un primer momento, presentamos distintos enfoques y perspectivas acerca de la ortografía (§ 3.1) y su articulación con la puntuación (§ 3.1.2), además referimos al sistema ortográfico del español y sus principales rasgos (§ 3.1.1). Por último, nos centramos en la alfabetización ortográfica en la escuela secundaria (§ 3.2.1) y la enseñanza de la ortografía en este nivel (§ 3.2.2), para finalizar con los “errores” de ortografía y su tratamiento didáctico (§ 3.2.3).

3.1. Concepciones de ortografía

Para comenzar, retomamos la definición de ortografía propuesta por la Real Academia Española (RAE) y la Asociación de Academias de la Lengua Española (ASALE). La RAE es la institución que desde el año 1713 realiza acciones en pos de aplicar a los usuarios regulaciones en las prácticas de escritura, a los fines de sostener el ideal de unidad de la lengua "castellana" en toda la comunidad de hispanohablantes (RAE y ASALE, 2010). Siguiendo a Godoy (2016a), esta academia tuvo un papel fundamental en la fijación del castellano en España y América, ya que desde su fundación acompañó los procesos que llevaron al afianzamiento de los estados nacionales y, por ello, se consolidó como una de las instituciones de la lengua que goza de mayor jerarquía entre los hablantes (Lauría y López García, 2009;

López García, 2011, 2015; Senz *et al.*, 2011; Moreno Cabrera, 2011; Lauría, 2013; Godoy, 2016a).

RAE y ASALE plantean que “la escritura está constituida no solo por el conjunto de signos convencionales establecidos para representar gráficamente el lenguaje, sino por las normas que determinan cuándo y cómo debe utilizarse cada uno de ellos” (2010, pp. 38-39). Este conjunto de criterios que normalizan la correcta escritura de una lengua constituye lo que se designa como “ortografía”. Además, reconocen que no es un simple compendio de reglas ya que conforma un sistema estructurado que se articula con otros subsistemas dotados de cierta autonomía, como son el subsistema de los diacríticos, el de los signos de puntuación, el que regula el uso de las letras mayúsculas y minúsculas, el que sistematiza la formación y uso de las abreviaciones, entre otros (cfr. 2010, p. 41).

El término “ortografía”, además, alude a una disciplina lingüística de carácter aplicado, cuya impronta descriptiva permite dilucidar qué elementos constituyen la escritura de una lengua y cuáles son las convenciones, principios y criterios que regulan su uso en cada caso (RAE y ASALE, 2010, p. 38). En este sentido, la ortografía tiene dos dimensiones, una sincrónica y otra diacrónica, lo que permite caracterizar el sistema de normas ortográficas vigente y, a la vez, examinar la evolución histórica de esas convenciones. Además, se vincula con otras disciplinas relacionadas con la representación gráfica del lenguaje como son la paleografía, la caligrafía, la tipografía y, principalmente, con la ortología (llamada también “ortoepía”) que es la disciplina encargada de establecer las reglas que sistematizan la pronunciación culta de las unidades lingüísticas (cfr. 2010, p. 39).

La ortografía, como “conjunto de normas que determinan el valor y correcto uso de los constituyentes del sistema de escritura de una lengua” (RAE y ASALE, 2010, p. 40), tiene carácter esencialmente normativo, ya que “se concreta en reglas que deben ser respetadas por todos los hablantes que deseen escribir con corrección, y su incumplimiento da lugar a lo que se conoce como ‘faltas de ortografía’” (2010, p. 41). La normativa ortográfica de la lengua española es producto de simplificaciones y adaptaciones de usos variados y muy antiguos (RAE y ASALE, 1999) y se la define como un sistema convencional por distintas razones. Por un lado, no hay lazos forzosos entre dichos constituyentes y el valor que les fue otorgado. Por otro, la forma gráfica considerada correcta y aceptada por la mayoría de los hablantes surge del

acuerdo de la RAE con la ASALE, basándose en criterios fonéticos, históricos y/o gramaticales (Camps *et al.*, 1990; RAE y ASALE, 1999, 2010; Raventos, 2009).

En cuanto a su función, la ortografía debe garantizar y allanar la comunicación entre usuarios de una determinada lengua al asegurar la transmisión no ambigua de los enunciados escritos (Camps *et al.*, 1990; Matteoda y Vázquez de Aprá, 1992; Alisedo *et al.*, 1994; Cassany *et al.* 1994; Torres, 2002; Desinano y Avendaño 2009; Raventos, 2009; RAE y ASALE, 2010). Además, es considerada un factor unificador de las variedades orales, ya que “impone una representación gráfica uniforme y común por encima de las numerosas variantes de pronunciación existentes, debidas a factores geográficos, socioculturales e incluso individuales” (RAE y ASALE, 2010, p. 45). Para Cassany *et al.* (1994), la ortografía es una herramienta indispensable para desenvolverse de manera autónoma en la sociedad y alcanza los planos lingüístico, comunicativo y sociológico. En este sentido, la importancia que se le otorga a su dominio excede el marco escolar porque se la considera un bien social (Camps *et al.*, 1990; Bigas Salvador, 1996; RAE y ASALE, 2010; Gomes, 2013).

Goodman (1982) concibe la ortografía como un sistema de grafemas que incluye las normas ortográficas junto a la puntuación, y se relaciona con los niveles fonético, sintáctico, semántico y pragmático. Vaca (1983) expone que es un subsistema de escritura enlazado al significado, en tanto permite eliminar ambigüedades propias de la representación alfabética. Afirma, además, que no es un fenómeno puramente normativo o que privilegie exclusivamente el nivel fonológico (p. 4).

Por su parte, Camps *et al.* (1990) recuperan la definición de la RAE de 1970 que considera la ortografía como parte de la gramática, lo que liga “el sistema gráfico con los distintos niveles o subsistemas de la gramática: fonológico, morfológico, sintáctico, léxico y también prosódico” (pp. 9-10). Torres (2002, 2012) señala su proximidad con los procesos de lectura, en tanto permite al lector anticipar lo que vendrá:

su normatividad da pistas al lector que anticipa: “A las cinco, se retiraron los em...”: antes de volver la página, el lector ha desechado a los endeudados, los enfadados o los encarcelados, para pensar en los embajadores, los empresarios o los empleados..., ortográficamente se reducen las posibilidades y se ajusta la anticipación. (2012, p. 33)

Estas concepciones amplían su trascendencia y la proyectan más allá de las correspondencias entre fonemas y grafemas, es decir, que alcanzaría el nivel suprasegmental

en la articulación con niveles más abstractos como son las estructuras pragmáticas y transtextuales, además de conservar relaciones semántico-sintácticas (Matteoda y Vázquez de Aprá, 1992).

Avendaño (2009) coincide en que es una parte de la gramática cuyo campo de aplicación se restringe al nivel gráfico de la lengua, aunque también “registra los sustratos históricos que perviven en ella y las relaciones oral/escrito y escrito/oral” (p. 102). Para el autor, la ortografía se caracteriza por dos aspectos. Por un lado, un componente normativo que otorga valor convencional a la escritura y, por otro, un componente representativo que relaciona el nivel gráfico con estructuras lingüísticas complejas. A partir de esto, propone entender la ortografía en sus diferentes dominios los cuales se detallan a continuación:

- a. *ortografía grafemática*: clases y grafías de letras;
- b. *ortografía de la sílaba*: frontera silábica; diptongos, hiatos y triptongos; división etimológica y silábica de las palabras;
- c. *ortografía de la palabra o lexicológica*: acentuación, abreviaturas; mayúsculas y minúsculas; unión y separación de palabras; signos auxiliares;
- d. *ortografía de la oración o sintagmática*: mayúsculas y minúsculas; signos de puntuación, entonación y auxiliares;
- e. *ortografía de texto o temática*: signos de puntuación, entonación y auxiliares. (Avendaño, 2009, pp. 102-103)

En Alisedo *et al.* (1994) y Alisedo (1999, 2019) se desarrolla un enfoque de la ortografía como objeto lingüístico, sustentado en la independencia semiótica de la lengua escrita respecto de la lengua oral, aunque se reconoce como condición general del nivel gráfico las relaciones de complementariedad y paralelismo con la materia fónica. Así, la ortografía es, en principio, “el proceso de composición grafemática del significante de la lengua gráfica en la composición fonemática de la lengua fónica” (Alisedo *et al.*, 1994, p. 77). Su principal rasgo es la pertenencia al orden estrictamente gráfico, por su ligazón con el fenómeno de la escritura, siendo parte fundamental de esta. Sin embargo, se asume también el aspecto diacrónico del sistema, que genera desplazamientos en las correspondencias entre fonemas y grafemas, lo cual permite determinarla como una “reglamentación funcional de las correspondencias fono-gráficas” (1994, p. 77) que mantiene ciertas formas de escritura y rechaza otras. Esta sistematización que impone la convención ortográfica resguarda, en última instancia, la función comunicativa, en tanto asegura la pervivencia como código lingüístico.

Raventos (2005, 2009) advierte, por su parte, que la ortografía puede considerarse “un “reglamento” cuyas normas (o reglas) restringen la aplicación del principio fonético-alfabético ideal (cada fonema representado siempre por la misma grafía y cada grafía correspondiente siempre al mismo fonema)” (2005, p. 301), otorgando un alto valor al aspecto normativo y convencional del sistema. Distingue, además, subdominios o subaspectos. El primero de ellos estaría conformado por la ortografía literal, la ortografía acentual y el uso de las mayúsculas para nombres propios, por lo cual la palabra es la unidad de análisis. El segundo se compone por la normativa sobre la separación entre palabras, la puntuación y las mayúsculas al iniciar la oración en el nivel de la frase y, finalmente, el último de los subdominios o subaspectos sería la puntuación en tanto organizadora de la información si la unidad es el texto (2009, p. 69). La autora reconoce, igualmente, el carácter histórico de la ortografía y la define como “un complejo objeto de conocimiento social” (2009, p. 69), necesario para establecer una escritura correcta que asegure la unidad de la lengua gráfica más allá de las diferencias dialectales.

Teberosky (2017), citando a Gak (1976) y a Sampson (1997), diferencia el sistema gráfico (escritura) del sistema ortográfico. El primero es, desde la perspectiva de estos autores, el conjunto de marcas gráficas que expresan los sonidos de una lengua, y el segundo es aquel que impone al primero restricciones en la elección de las grafías e impide la ocurrencia de determinadas formas escritas. La ortografía, entonces, sería la forma prescriptiva de escribir al interpretarse como “la correcta”, lo que implica un aprendizaje de tipo normativo y vinculado a la intencionalidad social de respetar dichas normas (pp. 8-10). La autora, siguiendo a Blanche-Benveniste (2003), señala que la ortografía responde a un déficit de la representación fonográfica, por lo que las lenguas requieren “suplementos ortográficos” tales como los signos diacríticos, la duplicación y agrupación de letras, que impactan de manera desigual en la lectura y la escritura. Reconoce, asimismo, diferencias en los aspectos lexical y gramatical del sistema ortográfico. En el primero, la ortografía permite contemplar filiaciones etimológicas entre las palabras, además de la composición morfológica de prefijos y sufijos. En el segundo, ayuda al reconocimiento de categorías gramaticales variables e invariables, lo que también alude al nivel sintagmático (p. 11).

Como puede observarse, definir qué es la ortografía puede resultar una tarea ardua y casi inabarcable, debido a las múltiples y variadas concepciones presentes en el campo. Sin embargo, como cierre del apartado, y de acuerdo a las perspectivas expuestas, diremos que

delimitar el objeto ortografía supone, en principio, franquear aquellas nociones que lo circunscriben a un mero conjunto de reglas. Si bien su carácter normativo es innegable, al ser la ortografía considerada parte de la gramática, excede el componente gráfico y la función específica de regular la correcta escritura de las palabras y se proyecta en los niveles sintáctico, semántico e incluso pragmático. La competencia ortográfica, entonces, actúa en la planificación, construcción y revisión de la escritura. Sumado a esto, además de asegurar la transmisión no ambigua de los mensajes y de unificar diferencias dialectales al escribir, permite recuperar el acervo histórico del español y reconstruir su evolución en el tiempo.

Enseñar y aprender ortografía, entonces, no se limita a la incorporación de regularidades propias de la escritura, y es por ello que puede presentarse como un contenido escolar complejo, con aristas problemáticas que requieren un tratamiento didáctico específico. Las concepciones acerca del sistema ortográfico, consideramos, condicionan las formas de intervención docente que se llevan adelante en las aulas, motivo por el cual hemos expuesto algunas de las perspectivas acerca de la ortografía, sin agotar la descripción de las múltiples concepciones sobre esta que existen en el campo de la enseñanza de las ciencias del lenguaje.

3.1.1. El sistema ortográfico del español⁵

Tanto las lenguas escritas como las lenguas orales constituyen entidades autónomas y separadas una de la otra, a pesar de ser ambas representaciones de un mismo sistema lingüístico (Alisedo *et al.*, 1994; Alisedo, 1999, 2019). Por otra parte, tienen características propias que permiten distinguirlas entre sí, tales como los contextos de uso de cada una; ciertos rasgos de los usuarios (alfabetizados/no alfabetizados); las unidades, formas de producción y canales de transmisión; la valoración social que portan; entre otras (Milian Gubern, 1992).

En línea con este planteo, Salgado (1997) expone que es posible constatar variaciones lingüísticas que definen estos códigos, ya que “la estructura sintáctica, la precisión y la coherencia, las posibles apelaciones al lector, la cohesión y la coherencia, el léxico empleado,

⁵ Referimos en esta sección de manera general al sistema grafo-fónico del español, sin discriminar las particularidades del español rioplatense. Al respecto, Alisedo (2019) propone un alfabeto grafo-fonético para el español del Río de la Plata que visibiliza, por ejemplo, dígrafos que permitirían explicitar las poligrafías reales del sistema, tales como CH, AD o ED.

el razonamiento que reflejan son, sin dudas, diferentes” (p. 58). Asimismo, la escritura cristaliza las producciones orales que tienden a ser fugaces y desaparecer en el tiempo, otorgándoles inmutabilidad y fijeza (Ong, 1982) e incluso se la considera “aliada del surgimiento de las ciencias, posibilitadora de la literatura escrita y hasta transformadora de las formas educativas” (Miranda, 2021, p. 3).

Godoy (2016b) afirma que la caligrafía es un proceso que conlleva mayor morosidad que el habla, lo que permite corregir y reorganizar el mensaje varias veces antes de emitirlo, aspecto improbable en la oralidad. Además, según la autora, el lenguaje oral no requiere de la instrucción, a diferencia de la escritura que se aprende en marcos escolares y se utiliza en situaciones mayormente formales. Por último, plantea que en las sociedades alfabetizadas la escritura se establece como un saber altamente valorado —al igual que el dominio de la ortografía—, que resulta en un dispositivo de diferenciación social (pp. 75-76).

La consolidación del sistema del español evolucionó a lo largo de varios siglos, teniendo en cuenta que podemos hablar de ortografía de una lengua desde el momento en que se la representa gráficamente a través de la escritura, aunque sus elementos y pautas de uso no se hayan explicitado. Así, el español experimentó la adecuación paulatina de los grafemas latinos a los fonemas propios, junto a un lento proceso de selección de variantes que se vio influido por factores extralingüísticos, por ejemplo, los usos que imponían los documentos oficiales de las distintas épocas como ocurrió en el siglo XII durante del reinado de Alfonso X el Sabio o la invención de la imprenta en el siglo XV (RAE y ASALE, 2010). Sumado a esto, instituciones como la Real Academia Española y las Academias de la Lengua han colaborado en la normalización ortográfica (Senz, 2011; Moreno Cabrera, 2011; Godoy, 2016a, 2016b), la cual se produce a medida que ciertas grafías alcanzan suficiente fijeza y extensión entre los usuarios. La escuela y, en la actualidad los medios de comunicación, tienen también un rol insoslayable en la difusión e imposición de la normativa ortográfica en los diferentes momentos históricos.

La escritura del español es de tipo alfabética, basada en los caracteres latinos y con un fuerte componente fonológico. Su sistema ortográfico, para RAE y ASALE (2010), posibilita la representación escrita del español y se compone por signos y recursos gráficos, además del “conjunto de normas que determinan su valor y regulan su empleo” (p. 75). Los signos y recursos gráficos a los que refieren son los veintisiete grafemas que representan los fonemas o sonidos distintivos de la lengua oral; las mayúsculas y minúsculas; los signos diacríticos

supraescritos (tilde y diéresis); los signos de puntuación; los signos auxiliares (guion, barra, llave, apóstrofo, etc.); las abreviaturas, símbolos y siglas y, por último, los espacios en blanco que determinan tanto los límites de la palabra gráfica como de unidades lingüísticas mayores (enunciados, oraciones y párrafos) (p. 76). Asimismo, el sistema ortográfico se articula con otros subsistemas que tienen principios de funcionamiento y unidades diferentes, aunque pueden compartir elementos e interrelacionarse en los distintos niveles lingüísticos.

En la escritura del español predomina el criterio de adecuación entre grafía y pronunciación o criterio fonológico, ya que se pretende la representación gráfica de todos los fonemas que se articulan en su pronunciación. Otras reglas que han operado en la configuración del sistema son el criterio etimológico, que busca respetar la forma gráfica del término del cual deriva cada palabra; el criterio del uso constante, a través del cual se mantiene la grafía consolidada en el tiempo debido al uso de los hablantes; el criterio antihomonímico, aplicado para impedir y/o disminuir los casos de homonimia; el principio de analogía, que postula idéntica grafía en segmentos de palabras que pertenecen a una misma familia; y, por último, el criterio de unidad ortográfica. Esta pauta final rige el sistema en su totalidad y engloba los criterios anteriores, ya que la representación gráfica de las lenguas debe ser la misma para todos los usuarios, con independencia de las diferencias dialectales, de cronolecto o idiolecto (RAE y ASALE, 1999, 2010; Raventos, 2009).

Camps *et al.* (1990) exponen la imposibilidad de una ortografía puramente fonética, entendiendo que la correspondencia unívoca entre sonido y grafía elevaría al infinito la cantidad de signos para cada sonido. El alfabeto fonológico, en cambio, tiene una posibilidad de correspondencia más elevada, ya que el número de unidades es similar al del alfabeto gráfico. Advierten las autoras, sin embargo, que las inadecuaciones entre las grafías y los fonemas son propias del sistema, ya que la lengua oral evoluciona de forma diferente a la lengua escrita, que es mucho más estable y asentada en el tiempo (pp. 24-25). Sumado a esto, las correspondencias no solamente pueden enmarcarse en el sistema de relación grafo-fónico, sino que se conectan con otros subsistemas o niveles como son los subsistemas morfosintáctico y logográfico, por lo que la adquisición del sistema ortográfico del español puede alcanzarse de diversas maneras que se superponen y complementan (p. 35).

Siguiendo a Alisedo *et al.* (1994) y Alisedo (1999, 2019), en la conformación del sistema lingüístico del español se establecen relaciones de complementariedad y paralelismo entre la

lengua oral y la lengua escrita o gráfica. La complementariedad remite al aspecto funcional de la lengua gráfica, en tanto complemento de la lengua fónica. Según las autoras, el surgimiento de ambos códigos es asincrónico y cada uno presenta sus propias limitaciones de uso. Además, son semióticamente autónomos en su aspecto formal —más allá de su equivalencia estructural— y presentan una complementariedad recíproca puesto que utilizan significantes de naturaleza diferente para representar una misma realidad.

El paralelismo, por su parte, refiere a la correspondencia arbitraria entre las unidades del sistema fonológico y las unidades del sistema grafemático, entendiendo así que “toda lengua gráfica alfabética es, en principio, paralela a la lengua fónica correspondiente” (Alisedo, 1999, p. 255). El paralelismo se constituye en una relación “ideal” en la cual a cada fonema del sistema fonológico le corresponde uno y solo uno de los grafemas del alfabeto. Esta relación se denomina “correspondencia biunívoca” (Alisedo, *et al.*, 1994, p. 68) o “paralelismo perfecto” (Alisedo, 1999, p. 258).

Sin embargo, como ya habían expuesto Camps *et al.* (1990), la evolución de las lenguas puede alterar la condición de biunivocidad y provocar defectos de paralelismo bajo las formas de “polivalencia gráfica o poligrafía” (a un fonema le corresponden varios grafemas) y “polivalencia fónica o polifonía” (a un grafema le corresponden varios fonemas) (Alisedo *et al.*, 1994, p. 72). Las autoras señalan que, en español, los defectos más comunes remiten a casos de “poligrafía” o “multivocidad” (en oposición a biunivocidad) (p. 74). Estas desviaciones en el paralelismo se constituyen principalmente en los homófonos y afectan a todo el sistema ya que, para el usuario, se vuelve virtualmente posible que existan “bueno” y “vueno” al hallar posibilidades como “bello” y “vello”. Esta “virtualidad” no desestructura el sistema, el cual se organiza en un “equilibrio estructuralmente inestable entre fonemas y grafemas” (Alisedo, 2019, p. 130) y explica por qué, en el proceso de selección de las grafías, se presentan mecanismos de selección erróneos.

En cuanto a la representación fonemática, Avendaño (2009) también reconoce los fenómenos de “biunivocidad”, “poligrafía”, “polifonía”, “dígrafos” (dos grafemas representando un solo fonema: “ch” y “ll”), “dífonos” (un grafema representa dos fonemas contiguos: “x” representa los fonemas /ks/) y “grafemas inertes de tipo etimológico” (“h” inicial o intervocálica; “u” en “gue”, “gui” y “que”, “qui”) (pp. 100-101).

Por su parte, Raventos (2009) sostiene que el paralelismo perfecto en el español solo se observa entre ocho grafemas y un dígrafo, y sus correspondientes fonemas. En el resto de los casos, las posibles relaciones registradas son las siguientes:

- a) Una grafía que represente más de un fonema. Por ejemplo, R representa al fonema “r fuerte” en “rosa” y al fonema “r suave” en “pero”.
- b) Un fonema representado por más de una grafía. Por ejemplo, “r fuerte” está representado por R en “rama” y por RR en “amarrar”.
- c) Una misma grafía puede corresponder a un fonema en un caso y ser afonemática en otro. Por ejemplo, U representa al fonema /u/ en “guante” y es afonemática en “guerra” o “queso”.
- d) Una misma grafía puede representar fonemas diferentes en posiciones diferentes de las palabras. Por ejemplo, G representa un fonema suave en las combinaciones “gue” y “gui” y seguida de las vocales A, O, U; pero representa un fonema fuerte seguida de E o I.
- e) Un mismo fonema puede ser representado por tres o cuatro grafías diferentes, sin alterar su pronunciación. Por ejemplo, el fonema /k/ corresponde a C en “casa”, a K en “kilogramo” y a Q en “quizás”. (p. 68)

El sistema ortográfico, entonces, en su organización “prescribe y prohíbe simultáneamente” (Raventos, 2007), en tanto establece ciertas correspondencias como forzosas, a la vez que expone cuáles se consideran imposibles en el español. Además, si bien opera exclusivamente en el campo de la representación gráfica de la lengua, no implica solo la estructura fonemática, sino que hace a la conservación de las estructuras semánticas, morfosintácticas y pragmáticas (Matteoda y Vázquez de Aprá, 1990; Avendaño, 2009).

La ortografía, en cuanto sistema convencional estructurado, se concreta en reglas que fijan las pautas de escritura y pueden ser “generales” o “particulares”. Las primeras se aplican al código gráfico en su totalidad y forman parte de cada uno de los subsistemas ortográficos, por ejemplo, la representación del fonema /b/ con las grafías “b”, “v” y “w”. El segundo grupo de criterios, en cambio, afecta solo a determinadas palabras y son los que habitualmente generan dudas en los usuarios, por caso “[bárro] se escribe con “b”, [báso] se escribe con “v” y [bagneriáno] se escribe con “w”” (RAE y ASALE, 2010, p. 41).

Avendaño (2009), por su parte, sostiene que el sistema se organiza a partir de pautas que definen “qué es lo que la escritura retiene y excluye, para representar los signos lingüísticos” (p. 98). Así, distingue entre “normas constitutivas”, aquellas convenciones estables que organizan el sistema y hacen a la representación alfabética, y “normas regulativas”, las cuales tienen un rol complementario, pero buscan garantizar “la conservación de estructuras lingüísticas que favorecen una comunicación escrita significativa” (p. 99).

Otras propuestas teóricas (Kaufman, 1997, 2005; Raventos y Kaufman, 2002; Raventos, 2006, 2009) señalan que las correspondencias fonográficas en la escritura de las palabras se establecen a partir de restricciones en el uso de las letras y de la ortografía acentual. Kaufman (2005) y Raventos (2009) las clasifican en:

- Restricciones directas (correspondencias biunívocas, sin excepciones. Ejemplo letra “a” y fonema /a/).
- Restricciones posicionales (imposición de regularidades considerando solamente la posición de las grafías. Ejemplo: combinaciones “mp”, “mb” y “nv” o valor afonemático de “u” entre consonante “g” y vocales “e”, “i”).
- Restricciones morfológicas (correspondencias a partir de ciertos morfemas y de la categoría gramatical de las palabras. Ejemplo: escritura de prefijos, sufijos, diminutivos, flexión nominal y verbal, entre otros)
- Restricciones particulares o lexicales (regularidad en el uso de ciertas grafías según la raíz etimológica. Ejemplo: familias léxicas o de palabras). (cfr. Kaufman, 2005, pp. 4-5; Raventos, 2009, pp. 71-73)

Raventos (2009) agrega a las anteriores las “restricciones de ortografía acentual (normas sobre el uso de tilde según el número de sílabas de las palabras, su clasificación en agudas, graves o esdrújulas y la terminación en N, S o vocal)” (p. 73-74).

A partir de los planteos desarrollados a lo largo de este apartado, podemos concluir que el sistema ortográfico del español es de carácter fonético-alfabético, aunque en distintos casos se aleja del ideal biunívoco de correspondencia en el cual una misma grafía representa siempre y solamente a un mismo fonema, y viceversa. Existen, entonces, diversas limitaciones que hacen necesario el establecimiento de pautas de escritura, seleccionando ciertas correspondencias entre grafemas y fonemas por sobre otras.

El sistema ortográfico, en tanto normativa convencional, determina en diferentes momentos históricos cuál es la escritura “correcta” o “autorizada” de las palabras, con la intención de unificar las divergencias dialectales y garantizar la comunicación escrita. La imposición y afianzamiento de estas regularidades en la representación gráfica de la lengua no tiene carácter fortuito, por el contrario, es producto de un largo proceso que se inicia con las primeras manifestaciones escritas, aunque no hubiera en ese momento conciencia o explicitación de reglas o restricciones. Así, en la consolidación del sistema ortográfico del español intervienen o influyen factores extralingüísticos de carácter político y social, además del prestigio con que cuentan las Academias de la Lengua en los países de habla hispana, y la incorporación de la ortografía como contenido en las escuelas.

Por último, entendemos que la ortografía es un objeto complejo, cuya descripción de ninguna manera se agota en este apartado. Por el contrario, por su complementariedad respecto de la lengua oral se halla en permanente actualización, atendiendo a los desplazamientos que proponen (e imponen en muchos casos) los usuarios.

3.1.2. El sistema ortográfico de puntuación del español

Tengo que empezar con una declaración de amor: la coma crea un respiro en una vida llena de palabras. La coma transforma un caos de pensamientos en una secuencia de ideas. La coma te colma con el poder de llegar al cerebro y al corazón del lector. (...) Dale una oportunidad a la coma.

(B. B. Michalsen, “Cómo la puntuación cambió la historia”.)

Uno de los subsistemas ortográficos nombrado anteriormente es el de puntuación, el cual corresponde al orden de elementos gráficos no verbales relacionados con aspectos prosódicos y que, además, portan información específica que orienta la interpretación textual. Para Cárdenas (2001), pertenecen a un área cambiante y móvil denominada “zona visuográfica”, la cual sería el aspecto de la escritura con mayor independencia con respecto al lenguaje oral, en tanto incluye aquellas marcas de legibilidad exclusivas del nivel gráfico (p. 122). El inventario de componentes de la zona visuográfica es heterogéneo y bastante amplio, en tanto comprende el espacio en blanco de la hoja, tanto en el nivel de las palabras, como de la frase y el texto; los signos de puntuación en su totalidad; las mayúsculas y las variaciones tipográficas, entre otros aspectos (pp. 124-129). Nos interesa en este punto, a partir de la propuesta de Cárdenas, exponer el carácter intrincado del sistema de puntuación, motivo por el cual dedicamos un apartado al planteo de algunas concepciones respecto de su naturaleza y función textual, considerando que el abordaje escolar de este contenido puede presentar dificultades para quienes lo enseñan y/o sus estudiantes. A su vez, como hemos señalado, las propuestas pedagógicas que se realizan en las aulas de lengua se sustentan en aparatos conceptuales y metodológicos y determinan, a su vez, las intervenciones didácticas que se despliegan en ellas, motivo por el cual juzgamos pertinente el desarrollo de diferentes perspectivas sobre el sistema de puntuación.

La puntuación, hemos dicho, está ligada estrechamente al espacio gráfico y, por ello, remite a las relaciones entre oralidad y escritura, en tanto los signos enlazan el nivel representativo de

la lengua con la prosodia, pero suman también valores sintácticos y discursivos (RAE y ASALE, 1999, 2010, 2012; Cárdenas, 2018). Como explica Cassany (1999):

al principio la puntuación nace como un conjunto de marcas peritextuales (alrededor del escrito) para ayudar a oralizar el texto, y era un sistema secundario o subsidiario del código alfabético principal (Jaffré, 1998: 243). Los lectores utilizaban estas marcas para indicar las pausas, ‘las respiraciones’ o la entonación de la oralización. Con el tiempo y el desarrollo de la comunicación escrita, este sistema puntuario se desarrolla y se integra más profundamente en la estructura alfabética de la escritura, hasta la situación actual. (p.25)

Consideramos que estas conceptualizaciones pueden generar confusiones en la enseñanza debido a que se concibe la puntuación como un conjunto de signos que reproduce las entonaciones del discurso oral cuando, en realidad, se vincula con las convenciones de la gramática más que con la prosodia. El de puntuación es un sistema de signos gráficos cuya función es articular el contenido textual, su estructura e, incluso, su significado. Además, estas marcas delimitan las distintas unidades lingüísticas, como la oración, el enunciado o el párrafo, individualizando y jerarquizando la información que presenta el texto. De esta manera, tienen una influencia decisiva en la interpretación de lo escrito (RAE y ASALE, 1999, 2010, 2012; Figueras, 2001; Raventos, 2006, 2012). La ortografía de la puntuación se presenta más abarcativa y ambigua que la ortografía literal o la acentuación al depender del criterio estilístico del autor y del género elegido por este (Figueras, 2001; Raventos, 2006, 2012; Milan, 2016).

En tanto signos ortográficos⁶, los signos de puntuación incluyen el punto, la coma, el punto y coma, los dos puntos, los paréntesis, los corchetes, la raya, las comillas, los signos de interrogación y exclamación, y los puntos suspensivos. Muchos de ellos tienen usos que exceden la ortografía, como el uso de los paréntesis en matemáticas (RAE y ASALE, 2010, p. 372). A su vez, pueden clasificarse en simples y dobles. Los signos simples tienen una única forma, mientras que los signos dobles tienen dos —una de apertura y otra de cierre— como es el caso de los paréntesis, los corchetes, las comillas, las antilambdas o diples, las llaves y los signos de interrogación y de exclamación (RAE y ASALE, 2010, p. 367). En lo que refiere a su función, gran parte de los signos de puntuación están orientados a la demarcación de la unidades sintácticas y discursivas, lo cual permite al lector captar la organización o estructura

⁶ Según RAE y ASALE (2010) los signos ortográficos son “todas aquellas marcas gráficas que, no siendo letras ni números, se emplean en los textos escritos para contribuir a su correcta lectura e interpretación” (p. 367). De acuerdo a sus principales funciones, se clasifican en signos diacríticos, de puntuación y auxiliares.

textual. A su vez, pueden señalar la modalidad o intención enunciativa del emisor, indicando incluso si se ha omitido parte del escrito.

Desde una perspectiva estrictamente normativa, la puntuación aparece históricamente tratada como un subsistema más de la ortografía (Figueras, 2001; Milan, 2016). Sin embargo, para Figueras (2001) su naturaleza la distinguiría de las reglas que regulan la escritura de las palabras ya que, en gran medida, las de puntuación son menos objetivas y se encuentran fuertemente vinculadas a la construcción del texto, lo que dificulta el establecimiento de normas de aplicación general. La autora establece, en este sentido, que “solo adoptando un enfoque pragmático resulta viable plantear una teoría que unifique los distintos usos normativos de cada signo” (p. 11). Desde esta perspectiva, la puntuación es un mecanismo que posibilita el control de la interpretación textual por parte del lector.

En línea con esta postura, para Raventos (2012) los signos de puntuación pueden comprenderse como referencias que coloca el autor para guiar a sus lectores en la comprensión del texto, ya que representan “aspectos ideográficos insertados en un sistema de escritura cuya base es fonético-alfabética” y, a la vez, “cada coma, cada punto, cada signo, expresa una idea: las indicaciones para guiar al lector” (p. 140).

Para Cassany (1999), la puntuación constituye uno de los elementos más concretos, autónomos y relativamente cerrados del sistema ortográfico. Sin embargo, al delimitar las unidades que lo componen aparecen dificultades como, por ejemplo, definir si la mayúscula al inicio de la oración corresponde o no al subsistema de puntuación, teniendo en cuenta que no obedece a criterios semánticos (como es el caso de los nombres propios) sino al punto que finaliza la oración. Asimismo, abre el debate respecto de los límites entre puntuación y tipografía a partir de los soportes digitales que hoy se utilizan y que reemplazan muchas veces la escritura caligráfica.

A partir de lo expuesto, es posible afirmar que el sistema de puntuación del español, al igual que el resto de la ortografía, es un objeto tan complejo como relevante en la producción e interpretación de los textos. Si bien se vincula con la prosodia, no puede restringirse a la reproducción de las pausas y entonaciones propias de la oralidad. Por el contrario, los signos de puntuación organizan la información textual atendiendo, por un lado, a las restricciones genéricas y, por otro, a las elecciones y el estilo de quien escribe. Estas dimensiones, creemos, proyectan el sistema de puntuación en los niveles sintáctico, semántico y pragmático, además

de exponer cierta inestabilidad en sus convenciones y posibilidades de aplicación, lo cual dificultaría una codificación rigurosa de las reglas. Por último, como hemos señalado, las concepciones implícitas respecto del objeto disciplinar impactan en los modos de abordaje didáctico por lo que, establecer una relación directa entre oralidad y puntuación o, de distinto modo, considerarla dentro de la dinámica propia de la escritura y vinculada a las decisiones del autor, supondrá propuestas pedagógicas distintas.

3.2. Didáctica de la ortografía: la enseñanza en la escuela secundaria

En las secciones anteriores del capítulo presentamos diferentes nociones y perspectivas sobre el sistema ortográfico y de puntuación, ya que entendemos que las elecciones y decisiones de cada profesor se basan en sus concepciones, creencias y posicionamientos respecto del objeto disciplinar y, a su vez, estas acciones lo constituyen como “autor del currículum” (Gerbaudo, 2006).

Del mismo modo, en cuanto a la problemática de la enseñanza de la ortografía, creemos útil revisar planteos y propuestas teórico-metodológicas al respecto, entendiendo a la didáctica como la disciplina que permite indagar acerca de la base conceptual del contenido, pero que también habilita un espacio de reflexión sobre la intención, los contenidos, los modos y momentos de la enseñanza, además de interrogar acerca de la pertinencia social que tienen ciertos saberes estudiados en las escuelas. En este apartado, abordaremos, en un primer momento, la cuestión de la alfabetización ortográfica en la escuela secundaria, para luego, en un segundo momento, desarrollar algunos de los principales enfoques en la enseñanza de la ortografía. Como cierre, se exponen consideraciones respecto del error ortográfico y su tratamiento didáctico.

3.2.1. La alfabetización ortográfica en el nivel secundario

Para comenzar, esbozamos algunas ideas respecto de la alfabetización, la cual remite al desarrollo de procesos cognitivos para el aprendizaje de una lengua escrita, pero también a prácticas culturales específicas que requieren la enseñanza sistemática (Zamero, 2019, p. 15).

El sistema educativo argentino organiza trayectorias “teóricas” o ideales para los alumnos de manera uniforme, a partir de los distintos niveles y de la gradualidad del currículo, discriminando por años o grados de instrucción. Sin embargo, esta “falsa concepción de homogeneidad recorre como un río subterráneo las prácticas en los diferentes niveles educativos” (Zamero, 2019, p. 22), ya que dicha estructuración no siempre se relaciona con la trayectoria real del sujeto que aprende. Convenimos, entonces, en que “cuando hablamos de alfabetización y utilizamos conceptos tales como etapas, niveles, ciclos, grados, debemos recordar que se trata de abstracciones que utilizamos para referenciar de forma teórica determinadas cualidades y conocimientos a aprender en un determinado momento” (p. 15). En línea con esto, concebimos la alfabetización como un proceso complejo y con límites difusos, ya que la construcción de estos aprendizajes trascendería la escolaridad primaria, al ser la escritura una práctica que acompaña a las personas a lo largo de la vida y en las distintas instancias académicas que recorre.

Asimismo, creemos que todo sujeto de alfabetización debe ser considerado “sujeto bicultural” por cuanto se apropia de una nueva lengua —la escrita—, la cual involucra una determinada cosmovisión y un recorte diferente de la realidad. La adquisición de esta “segunda lengua” no se agota en la escolaridad primaria, aunque el tránsito hacia la cultura gráfica y el manejo del código lingüístico escrito sea mucho más preciso que en los inicios de la alfabetización (Alisedo *et al.*, 1994, pp. 37-38).

A diferencia de quienes se inician en la alfabetización, el estudiante de secundaria ha transitado un determinado recorrido como escritor y lector, por lo tanto, cuenta con representaciones y conceptos acerca de ambas actividades. En general, ya incorporó los elementos básicos de la escritura que le permiten realizar intervenciones más o menos adecuadas y comunicarse exitosamente, aunque pueden existir diferencias en el manejo de las convenciones dentro del alumnado (Zayas, 1995). Sin embargo, la complejidad de la lengua escrita impone que, para su total y efectivo dominio, se aborden en la escuela secundaria diferentes aspectos que hacen a la alfabetización, entre los que se encuentra la ortografía, entendiendo que “el desafío de la alfabetización consiste fundamentalmente en preparar al sujeto de aprendizaje para la confrontación permanente con la totalidad de este campo problemático” (Alisedo *et al.*, 1994, p. 38).

El conocimiento ortográfico, al mismo tiempo, involucra procesos cognitivos y sociales complejos, vinculados a la metacognición y la resolución de problemas. Siguiendo a Alisedo (1999), “saber ortografiar (saber escribir la lengua) necesita, a medida que el proceso de competencia lingüística se complejiza, un dominio particularmente extenso de los hechos de lengua, pero también a menudo de los hechos de textualidad” (p. 270). Acordamos del mismo modo con Silva (2020) en que “solo puede haber ortografía cuando ya nos hemos alfabetizado, cuando hemos adquirido experticia y hemos automatizado la relación convencional de nuestro sistema de escritura” (p. 2). Entendemos por esto que, tanto la profundización de la competencia lingüística como la sistematización de las normas de escritura del español, ocurren durante la educación secundaria.

A partir de lo expuesto, podemos considerar que el alumno de secundaria se encuentra en pleno proceso de alfabetización⁷, aunque haya superado el estadio ágrafo y sepa leer correctamente. Es posible hablar, creemos, de “alfabetización ortográfica” también en el nivel secundario, entendiendo que el dominio de las convenciones del sistema escrito del español requiere de la práctica y la reflexión de manera sistemática en el transcurso de la escolaridad, más allá del nivel educativo en el que se encuentre quien aprende.

3.2.2. Enfoques y perspectivas en torno a la enseñanza de la ortografía

La intervención creciente de los Estados en materia educativa durante los siglos XVIII, XIX y XX en España y América impactó en la enseñanza de la lengua e impuso la ortografía académica como un requerimiento para consolidar la unidad lingüística y, a la vez, facilitar el aprendizaje de la escritura y la lectura (Camps *et al.*, 1990; RAE y ASALE, 2010). Sin embargo, tanto las perspectivas y metodologías para su abordaje, como su mayor o menor presencia en las aulas, han cambiado con el tiempo (Cassany *et al.*, 1994; Bigas Salvador, 1996; Sardi, 2009; Bravo, 2012; Alvarado 2013; Sardi y Bollini, 2013). En Argentina, históricamente

⁷ Según Zamero (2010) en el proceso de alfabetización se establecen diferentes momentos que se conocen como alfabetización temprana, inicial, avanzada y académica. De esta forma, distingue entre: (i) el proceso que se inicia en el seno familiar y continúa en la primera etapa de alfabetización inicial o formal, desde el nacimiento hasta los ocho años (alfabetización temprana); (ii) el ingreso al dominio de la lengua escrita, que abarca el primer ciclo del nivel primario (alfabetización inicial); (iii) el periodo que comienza en el segundo ciclo del nivel primario e incluye los cinco o seis años de secundaria (alfabetización avanzada); y (iv) las prácticas de lectura y escritura propias del nivel académico superior (alfabetización académica).

la ortografía ha tenido un lugar destacado en la enseñanza en el área de lengua debido a su proximidad con la adquisición de la escritura y se ha enseñado según diferentes marcos teóricos de referencia.

Coincidimos con Alisedo (1999) en que la didáctica de la ortografía tiene un objeto complejo cuyo tratamiento áulico justifica la mediación docente y requiere analizar su especificidad. Así, “el aprendizaje de la ortografía está ligado intrínsecamente al aprendizaje de la lengua escrita teniendo en cuenta las diferencias y posibilidades de los actores que intervienen: el sujeto que lee, el sujeto que escribe, el sujeto que enseña” (p. 269).

Todo hablante cuenta con conocimientos internalizados sobre la lengua por ser su usuario, lo que Di Tullio (1997) denomina “saber ingenuo”. Ahora bien, convertirla en objeto de estudio supone un abordaje sistemático sobre su funcionamiento, que debe partir de los saberes que los alumnos ya tienen de su lengua materna, para luego propiciar la reflexión acerca de su estructura, uso y variación (cfr. Di Tullio y Malcuori, 2012). El profesor, en este sentido, es quien tiene la tarea de constatar la existencia de dichos conocimientos en los estudiantes, advertir la complejidad del objeto y saber cómo graduar la dificultad en las actividades, con la intención de que el alumno conozca en profundidad el sistema gráfico de la lengua.

Nuestro interés reside, entonces, en trazar un recorrido por diferentes líneas conceptuales y metodológicas que circulan en las aulas en torno de la enseñanza y el aprendizaje de la ortografía y la puntuación, las cuales sustentan las propuestas pedagógico-didácticas de los docentes en el nivel medio.

La bibliografía de los últimos veinte años sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lengua escrita evidencia dos posturas diferenciadas y casi opuestas (Ricca, 2019). Por un lado, la primera de ellas concibe la lengua escrita como transcripción de la lengua oral y considera que la ortografía del español es transparente. Desde esta perspectiva, el componente fonológico es el que permite formar representaciones ortográficas mentales de las palabras a partir de la identificación de los fonemas, aplicando reglas de corrección fono-ortográficas. El segundo enfoque expone lo contrario: la lengua escrita no es mera reproducción de la lengua oral y el sistema ortográfico no es transparente en su composición grafo-fónica. Se postula, además, que para aprender ortografía el componente fonológico resulta insuficiente, ya que el sujeto debe incidir en los procesos de composición escrita y analizar sus propios errores mientras escribe (pp. 3-4).

En Argentina, la orientación pedagógica-didáctica de la ortografía tiende desde sus orígenes a relacionarla con la gramática (Sardi, 2009; Alvarado, 2013; Sardi y Bollini, 2013). A través del tiempo, en las escuelas se pasó de un enfoque⁸ tradicional que tendía a la inducción y partía de las reglas para, luego, proponer ejercicios de aplicación y dictado de palabras; a un enfoque deductivo, cercano al constructivismo y orientado a la inferencia y la integración de los distintos niveles lingüísticos (Alvarado, 2013). En términos de Silva (2020), las pugnas metodológicas oscilan entre las “didácticas mnemotécnicas” y las que favorecen el razonamiento y la sistematización a partir de la duda ortográfica. Tal como sostiene Alvarado:

al aprendizaje memorístico y repetitivo asociado a la arbitrariedad del sistema ortográfico, se opone un aprendizaje razonado, que busca compensar esa arbitrariedad derivando la atención hacia las regularidades morfológicas y los parentescos semánticos que la ortografía acompaña o revela. (2013, p. 15)

Los modelos didácticos que se enmarcan en el enfoque “tradicional” o “inductivo” apuestan por la transmisión de las reglas ortográficas y de puntuación para, luego, proponer actividades de fijación y automatización, mediante ejercicios de completamiento y repetición, dictados de palabras e incluso memorización de dichas normas. Además, muchas de sus prácticas se sostienen en el señalamiento de los errores ortográficos, los cuales son corregidos y “sancionados” por el docente (Cassany *et al.*, 1994; Kaufman; 1997, Salgado, 1997). Generalmente, el tratamiento de la lengua como objeto de conocimiento se centra en el modelo gramatical y se inspira en las propuestas de Amado Alonso y Pedro Henríquez Ureña, muy difundidas en las aulas hacia la década del ‘40 y el estructuralismo de la década del ‘60 (Alisedo *et al.*, 1994; Sardi, 2009).

En cuanto a las planificaciones y programas, desde esta perspectiva tradicional se suelen presentar los contenidos en forma de listas, clasificaciones y operaciones, lo que promueve cierta descontextualización de los saberes (Alisedo *et al.*, 1994). Además, es habitual en este enfoque ordenar los contenidos ortográficos con miras a la gradualidad de las dificultades y con un único criterio: el análisis del sistema gráfico de la lengua, es decir, la relación entre sonido/fonema y letra/signo gráfico (Camps *et al.*, 1990, p. 36). En lo que refiere a la

⁸ Entendemos por enfoque el conjunto de posiciones tomadas por los docentes (implícitas y explícitas) que se manifiestan en sus prácticas sobre la lengua como objeto de conocimiento; la relación del sujeto que aprende con dicho objeto y las formas de intervención didáctica en los procesos de aprendizaje (Alisedo *et al.*, 1994, p. 149).

puntuación, en muchas de las propuestas subyacen concepciones que la vinculan con aspectos prosódicos propios de la oralidad, además de recurrir a la enumeración de los usos normativos, aunque no tengan el mismo grado de sistematicidad que las reglas ortográficas (Milan, 2016).

Distintos autores señalan las dificultades que puede presentar esta perspectiva. Por un lado, los ejercicios tradicionales⁹ se constituyen, finalmente, en prácticas mecánicas, reiterativas, descontextualizadas y poco motivadoras para los estudiantes, además de no garantizar aprendizajes (Kaufman, 1997). Por otro lado, limitan la ortografía a su aspecto arbitrario y de relación sonido/grafía, a la vez que restringen el abordaje didáctico, puesto que todos los fenómenos ortográficos suelen tener el mismo tratamiento y tipo de actividad (Cassany *et al.*, 1994; Gomes de Morais, 1998). Como explican Alisedo *et al.* (1994), tanto en la ortografía literal como en la puntuación, en distintas oportunidades “los alumnos memorizan reglas que usan mecánicamente en situaciones estrictamente pautadas (...) pero pocas veces adquieren conocimientos útiles para mejorar su propia producción lingüística” (p. 150). Toda propuesta de enseñanza ligada meramente al aprendizaje de las convenciones del sistema, consideramos, puede resultar desmotivadora para el alumnado, además de cristalizar ideas inadecuadas o improductivas al momento de aplicarlas.

Para Cassany *et al.* (1994), la ortografía suele ser el “caballo de batalla” de los primeros años de enseñanza obligatoria, pero es precisamente la perspectiva tradicional lo que la desvincula del resto de los demás elementos lingüísticos y propicia la pérdida del carácter comunicativo de la lengua, ya que “los alumnos acaban identificando la lengua con el libro de texto o la gramática, con las reglas de ortografía que les llevan de cabeza y, en definitiva, con una asignatura escolar” (p. 14). Para quien aprende, finalmente, la ortografía se vuelve un contenido difícil, aburrido y hasta inalcanzable; un mero conjunto de normas y reglas que deben estudiarse de memoria¹⁰.

⁹ Independientemente de la postura adoptada, según Dido (2001), entre los recursos que más emplean los docentes para enseñar ortografía se encuentran la copia de textos, los dictados, la memorización de reglas ortográficas, el uso del diccionario, la lectura, la copia repetida de palabras corregidas, los juegos ortográficos, la autocorrección mediante el cotejo de textos, la observación y escritura de palabras de ortografía dudosa, y la explicación-aplicación de la norma en forma inmediata a la detección del error (p. 17).

¹⁰ Temporetti y Corvalán (2016) refieren a las actividades desplegadas por estudiantes universitarios en la lectura y comprensión de textos argumentativos, y las sintetizan en la fórmula **L 4R – A**: **L**ea, **R**elea, **R**esuma, **R**etenga, **R**epita para **A**probar (p. 104). Consideramos que, en el caso de la ortografía, los procesos que se realizan sin otra finalidad que cumplir con el mandato del docente, pueden explicarse mediante la secuencia propuesta por los autores.

En el nivel secundario, estimamos, puede resultar infructuoso un abordaje de la ortografía únicamente a partir del criterio de sonoridad de las palabras o correspondencia fonema/grafía. En primer lugar, el estudiante de este nivel se encuentra, generalmente, en un estadio de alfabetización avanzado, es decir, que ha tenido contacto con formas léxicas, textuales y discursivas específicas, como emisor y receptor de dichas formas. Por otro lado, el sistema ortográfico abarca mucho más que las restricciones en el uso de los grafemas, tales como la tildación, los signos de puntuación, las mayúsculas y los espacios, subsistemas que se relacionan con aspectos morfológicos, sintácticos, semánticos y pragmáticos del lenguaje.

En cuanto a la puntuación, Figueras (2001) señala que en la escuela perviven dos posturas bastante opuestas entre sí. En primer lugar, se la concibe como un sistema de delimitación sintáctica, lógica o retórica del texto, haciendo hincapié en las funciones de los signos en la escritura, los cuales organizan y articulan las secuencias a nivel textual. Una segunda perspectiva, en cambio, focaliza en el rol de la puntuación en la lectura y oscila entre, por un lado, considerar a los signos de puntuación como guías o referencias que deja el escritor para asegurar que el texto sea interpretado como él lo dispuso y, por otro lado, suponer que sirven para indicar las pausas mientras se lee (pp. 18-19). Asumimos junto a Carrió (2013), entonces, la importancia didáctica de diferenciar las dos dimensiones de la enseñanza de la lengua. Por un lado, la enseñanza para su uso cotidiano (dimensión instrumental) y, por otro, el abordaje como objeto de conocimiento específico de las ciencias del lenguaje (dimensión cognoscitiva) (p. 2).

Una segunda perspectiva sobre la enseñanza de la ortografía parece alejarse de la visión tradicional y propone la construcción del saber ortográfico a partir de su articulación con el conjunto de la producción escrita y el trabajo sobre los propios errores. Las estrategias y actuaciones formuladas por esta orientación apuntan a la construcción del conocimiento ortográfico mediante la observación, la elaboración de hipótesis y el análisis del sistema gráfico del español, lo que deriva en la reflexión metalingüística. Además, plantean la necesidad de generar situaciones de enseñanza-aprendizaje de la ortografía que permitan explicitar los conocimientos y dudas que presentan los alumnos, junto a prácticas de escritura y lectura en contextos definidos y con destinatarios específicos (Camps *et al.*, 1990; Cassany *et al.*, 1994; Bigas Salvador, 1996; Kaufman, 1997; Salgado, 1997; Gomes de Morais, 1998; Ricca, 2019).

En cuanto al rol del docente, un enfoque cercano a orientaciones constructivistas y/o socioculturales, llamado también “enfoque activo” (Alisedo *et al.*, 1994), señala que este debe facilitar sistemáticamente situaciones reales de escritura y lectura, significativas para los estudiantes y que despierten la “preocupación ortográfica” en ellos, además de habilitar el surgimiento de dudas y errores en estos procesos (Camps *et al.*, 1990, Cassany *et al.*, 1994; Bigas Salvador, 1996).

Esta línea teórico-metodológica también puede presentar aristas problemáticas en el trabajo áulico. Así, podemos señalar que se impone una visión del docente algo desdibujada que, en lugar de enseñar, es generador de “situaciones conflictivas” en torno de la escritura y la lectura lo que, para García (1993), puede provocar confusiones y una crisis de identidad del rol del enseñante, en tanto quienes enseñan desde esta perspectiva oscilan entre esperar la emergencia de las “hipótesis” en sus alumnos o promover la adquisición de saberes (p. 31).

Por otro lado, el énfasis parece estar puesto en las actividades, que deberían ser lo más individualizadas, diversas y cercanas a la realidad que se pueda, además de recuperar contenidos ortográficos que tengan significación para el alumno. Esto exhibe ciertas dificultades para el enseñante, tanto en la planificación de las secuencias didácticas como su puesta en práctica en aulas muchas veces numerosas y demasiado heterogéneas.

Más allá de la perspectiva desde la cual sea enseñada, la ortografía en las aulas tiene “mala prensa” (Cassany *et al.*, 1994; Alisedo *et al.*, 1994), cuestión que es visible en el nivel secundario. Por ello, se tiende a intentar “humanizarla” para hacerla más accesible y entretenida a través de actividades lúdicas, como juegos de palabras, crucigramas, etc. (Alisedo *et al.*, 1994).

Este tipo de recursos didácticos pretende evitar el tedio en los alumnos, pero se aparta de situaciones efectivas y significativas de lectura y escritura que promuevan el aprendizaje ortográfico. Entre estos es posible encontrar los textos contruidos casi de manera exclusiva con palabras o grafemas cuya ortografía se quiere abordar, por ejemplo: “Beba Bosa, bienamada del barrigón y bigotudo Bobi Babioca, balbucea la B desde bebé. Brillante batalladora, Beba baraja beneficios y bienestares (buenos billetes, ¡bah!) burlándose de bravucones y bromistas que basurean a la B y se banean” (Schujer, 2000, p. 16).

Alisedo *et al.* (1994), citando a Edwards (1991), exponen que “la forma es contenido de enseñanza” (p. 97), por cuanto la construcción de un texto “al servicio de la ortografía” se

presenta como un híbrido que no genera interés real en el sujeto, puesto que carece de utilidad pragmática. Como explican las autoras, la lengua se estructura como un sistema de sistemas con leyes precisas que organizan los niveles lingüísticos según su complejidad. Cuando la forma y el contenido de un producto textual son determinados por las exigencias de un subsistema de rango inferior —la ortografía en el nivel grafemático, por ejemplo— el resultado es una textualización irrelevante, que no logra involucrar al receptor y cuyo efecto pedagógico es dudoso (pp. 96-97).

En cuanto a las consignas que tienden a emular “situaciones reales” de escritura que engloben la ortografía, diversos autores refieren sobre la necesidad de graduar su dificultad y extensión. Escribir es una actividad compleja que supone, por un lado, la articulación de múltiples procesos cognitivos orientados a la producción de una unidad significativa mediante signos gráficos y, por otro, controlar varias cuestiones a la vez:

las ideas que se quiere expresar, su intención al escribir el texto y la adecuación al posible lector: la forma sintáctica de las frases que utiliza, la selección léxica, la forma gráfica de las palabras, es decir, la ortografía y, finalmente, la realización de las letras que forman las palabras (Camps *et al.*, 1990, p. 43).

Por lo anterior, un estudiante de los primeros años de escolaridad secundaria, por ejemplo, puede no cumplir lo solicitado debido a la cantidad de aspectos a vigilar, lo cual le provocaría una “sobrecarga cognitiva”, además de insumir tiempo y esfuerzos excesivos que podrían destinarse a la reflexión sobre el sistema gráfico. La ortografía, si aún no fue automatizada por el estudiante, puede acaparar la atención de este, impedir el despliegue de los niveles superiores del proceso de escritura e, incluso, incidir en la extensión del texto resultante. Por el contrario, puede suceder también que este subproceso ortográfico sea marginado o elidido por quien escribe, debido a la complejidad de la tarea requerida y el desvío de la atención del alumno, tal como describimos antes (Camps *et al.*, 1990; Alisedo *et al.*, 1994).

Abordar la enseñanza de la ortografía, creemos, demanda la revisión del “lugar” que se le asigna en relación al resto de los contenidos y a los objetivos —tanto los anuales como los de cada secuencia o actividad—, pero también del “momento” en que se propone su tratamiento en las clases. En lo que refiere al propósito general de la enseñanza, “debería ser que los alumnos comprendieran que la ortografía de las palabras no es algo lógico y deductivo, pero tampoco un caos de letras y acentos que no se sabe cuándo aparecen y/o desaparecen”

(Raventos, 2009, p. 75). Para alcanzar dicha meta, Raventos (2009) formula dos tipos de ejercitación ortográfica: la incidental y la programada.

La primera de estas incluye correcciones generales en el pizarrón y de forma oral durante las clases y en el momento en que aparecen los errores, ya sea porque se está resolviendo una consigna o porque quien enseña se ha encontrado con estos al revisar trabajos: “serán aclaraciones rápidas y al margen del tema general, pero destacadas, como recuadros en un artículo de diario” (Raventos, 2009, p. 76). En cuanto a la metodología, la autora señala la importancia de explicitar la norma ortográfica transgredida en analogía con casos en los que no hay equivocaciones. Además, es útil plantear ejemplos de uso y casos dudosos, propiciando que los alumnos argumenten sus respuestas o hipótesis, como una instancia de reflexión metalingüística (p. 76).

En cuanto a la ejercitación programada, se sugiere la planificación de actividades relacionadas con la enseñanza de la ortografía de acuerdo con los programas a desarrollar en cada curso. En este modelo, se tienen en cuenta los tres tipos básicos de normativas: (i) las normas o reglas de aplicación general o posicional (ejemplo: se escribe M antes de P), referenciando siempre aquello que permite el sistema ortográfico y lo que no; (ii) las normas o reglas morfológicas, que consideran la categoría morfológica, sintáctica y semántica de la palabra; y, por último, (iii) las reglas lexicales vinculadas a las familias de palabras. En cuanto a la organización de la/s secuencia/s didáctica/s, Raventos propone explicitar en primera instancia las correspondencias fonema/grafía y ejercitar con periodicidad el reconocimiento de la estructura de las palabras, además de recurrir al diccionario cuando sea necesario. Con respecto al trabajo integral con textos, incluye su lectura y producción, además del análisis de las relaciones entre ortografía y léxico, a la vez que se recuperan los problemas ortográficos que pudieron presentarse al escribir. La autora propone que las situaciones de lectura y escritura se enmarquen en contextos similares a los reales y con destinatarios concretos (pp. 76-81).

En referencia al tratamiento de la puntuación, Milan (2016) sugiere revisar exhaustivamente las propuestas publicadas en los manuales escolares, textos que suelen reservar un lugar marginal a este contenido con el objetivo de relevar las concepciones subyacentes sobre el tema. El abordaje del sistema de puntuación atendiendo exclusivamente a la retención de normas y prescripciones, coincidimos con la autora, puede llevar a generalizaciones no acertadas o malentendidos (p. 237), además de que la descontextualización de ciertas

convenciones dificulta su aprendizaje y aplicación eficaz durante la escritura. Acordamos también con Cassany (1999) en que el aprendizaje de la puntuación “no se trata de un proceso aleatorio, imitativo o mecánico, de copia de usos o aplicación de reglas, sino de una actividad creativa, en la que el aprendiz ‘descubre’ cómo usar los signos en contextos auténticos de comunicación” (p. 12).

No se pretende en este apartado agotar el desarrollo de las perspectivas existentes para la enseñanza y aprendizaje de la ortografía y la puntuación sino esbozar las líneas de trabajo y enfoques teóricos que, consideramos, circulan actualmente en las aulas, entendiendo que el planteo pedagógico desde el cual se enseña legitima cierto aparato conceptual que puede impactar en las prácticas escolares. En el capítulo § 5 “Ortografía, curriculum y representaciones: tratamiento en aulas de lengua de primer año” se analizan las escisiones y continuidades de estos paradigmas en el nivel secundario en la actualidad.

3.2.3. El “error ortográfico”: concepciones y posible tratamiento didáctico

La cuestión de los errores en la escritura y su corrección (o no) genera debates en el campo de la didáctica de la lengua. Como señalan distintos autores, tanto en el aprendizaje del código escrito de la lengua primera como de una lengua segunda o extranjera, las equivocaciones y desaciertos son algo habitual e, incluso, esperable entre los usuarios. En este sentido, se han superado las nociones estigmatizantes y negativas con respecto a los errores y, por el contrario, se los considera una fuente de información sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje (Moliné Rivas y D’Aquino Hilt, 2004; Kaufmann, 2005; Vázquez, 2004; D’Aquino, 2016).

Alisedo *et al.* (1994), por un lado, reivindican las expresiones “falta de ortografía”, “error de ortografía” y “mala ortografía” por ser términos “sencillos, tradicionales y no estigmatizantes”. Por otro lado, se oponen al uso indiscriminado de “disortografía” o “disortográfico” por referir a una patología que es objeto de tratamiento específico y porque proviene del medio terapéutico (p. 82). Esta aclaración de las autoras evidencia que el abordaje de la ortografía en las aulas tiene aristas problemáticas y genera polémicas, incluso en la nominalización de los procesos didácticos que aluden a ella.

Con respecto a la caracterización de los desaciertos al escribir, Cassany (2000) citando a diferentes autores (Harmer (1983) y Johnson, 1988), y D’Aquino (2016) recuperando a Corder

(1971) establecen las diferencias entre “faltas” y “errores”. La primera categoría engloba aquellos descuidos atribuibles al cansancio o la distracción del emisor, pero nunca al desconocimiento de la norma o convención, es decir, que serán defectos en la actuación lingüística. La segunda categoría, en cambio, incluye equivocaciones vinculadas a la carencia de saberes sobre el sistema lingüístico, que conforman defectos en la competencia lingüística. Así, cada postura impone un tratamiento didáctico y estrategias de corrección distintas. A diferencia de los “errores”, en los que parece necesaria la presencia del docente debido a los vacíos en los conocimientos de quien escribe, las “faltas” no requerirían la intervención del profesor ya que el usuario puede autocorregir su trabajo.

Alisedo *et al.* describen que cuando en la composición grafemática de un significante gráfico nos encontramos con una “elección errónea” del grafema perteneciente a una poligrafía (1994, p. 82) se trata de un “error de ortografía”. Es decir, el error es la sustitución de un grafema — el único válido para el significante en cuestión— por otro dentro del abanico de posibilidades que componen la poligrafía dada. Aquí también sería posible distinguir entre infracciones que pueden atribuirse al desconocimiento de las correspondencias entre los niveles fónico y grafemático (por ejemplo “tolor” en lugar de “dolor” o “antrópodo” en lugar de “artrópodo”) y aquellas que corresponden a defectos por desconocimiento de los grafemas que pertenecen a una poligrafía (por ejemplo “biolencia” en lugar de “violencia”). Estos últimos constituirían errores de ortografía propiamente dichos (Alisedo *et al.*, 1994; Teberosky, 2017; Alisedo, 2019).

En lo que refiere al nivel secundario, los alumnos saben que determinadas palabras tienen formas ortográficamente correctas y otras formas que no lo son, por lo que la mayoría de las veces estaríamos en presencia de “errores” y no de “faltas”, siguiendo la categorización dada. No obstante, las faltas también pueden presentarse —principalmente en los primeros años de la escuela secundaria— debido a ciertas limitaciones en el repertorio léxico de los estudiantes, lo que propicia el surgimiento de este tipo de equivocaciones por desconocimiento.

Sobre la polaridad norma/transgresión en el sistema de puntuación, Milan (2016) propone vincularlo con la literatura, específicamente con las producciones de los movimientos de vanguardia para que el alumnado explore la puntuación de los textos y comprenda las restricciones que cada género impone. Asumimos junto a la autora que:

Esto implica una toma de posición respecto del error. Este puede ser considerado meramente como una incorrecta aplicación de la norma y, por lo tanto, como un fenómeno que debe ser soslayado; o ser valorado como una posibilidad del sistema de escritura, aunque no se ajuste a la normativa y, por tanto, puede ser analizado dentro de los términos de este sistema. (p. 245)

En cuanto a la valoración de los errores, para Raventos (2006, 2009) el carácter social de la ortografía en tanto convención impone abordar su aprendizaje considerando que, como cualquier otra normativa, puede o no ser cumplida por el usuario, muchas veces por una decisión personal o simple desinterés. Además, los individuos dedicarán más o menos esfuerzo a evitar las transgresiones según la gravedad de la “sanción” social que reciban, es decir, que influiría en el respeto de estas normas la valoración que cada sociedad le otorga a este saber. Por último, la naturaleza del sistema ortográfico también puede colaborar para que surjan dudas y/o equivocaciones en la grafía de algunas palabras, las cuales son inevitables e, incluso, convenientes, coincidimos con Raventos.

Las reglas ortográficas, señala la autora, no pueden deducirse lógicamente de principios básicos o unas de otras, sino que se trata de normas sociales e históricas, vigentes en determinado momento de la evolución de una lengua y que requieren del acuerdo colectivo para su aplicación:

al escribir *siempre existe la posibilidad de cometer un error*, violando la ortografía convencional, y es solo mediante la existencia conjunta del *propósito* (de escribir de acuerdo con la norma convencional) y la *voluntad* de hacerlo que se dan las condiciones para evitar errores ortográficos. Quizás ese debería ser el aprendizaje ortográfico fundamental. (2006, p. 18)

Esta perspectiva plantea, en primer lugar, que las dificultades pueden presentarse debido a que en el sistema ortográfico intervienen diferentes dimensiones o niveles (sintáctico, semántico, morfológico, etc.), las cuales deben reconocerse para lograr su dominio. En segundo término, este punto de vista involucra aspectos más personales y subjetivos, en tanto refiere a la intención de los sujetos de “obedecer” la norma y, mediante diferentes acciones, evitar y corregir los errores.

Alisedo (2019) afirma que no es posible escribir “sin ortografía”, ya que en la medida que desaparece el paralelismo perfecto surge la necesidad de seleccionar uno y solo uno de los componentes de cada poligrafía, según las reglas del sistema ortográfico. Para la autora, la escritura de nuestra lengua requiere de dichas normas, por lo que no estamos en presencia de

formas desviadas del español, como “cavayo” o “jente”, sino de palabras escritas inexistentes. Así, “la expresión ‘escribir con ortografía’ es equivalente a la expresión ‘escribir la lengua gráfica’ o simplemente ‘escribir’. Se escribe en español cuando las formas de las grafías son las formas determinadas por el sistema” (p. 131). En la construcción de una didáctica de la ortografía, Alisedo explica que es imperativo asumir que la lengua cuenta con una reglamentación estricta de su forma gráfica, por lo cual al inicio de la alfabetización es natural aceptar la escritura desviada de ciertas palabras. Sin embargo, la didactización del objeto ortografía debe prever que el alumno tome contacto con modelos correctos de escritura, a los fines de deslegitimar versiones que no corresponden a la lengua gráfica y evitar que se naturalicen los errores ortográficos.

En lo que refiere a la actitud del docente ante el error de escritura, muchas veces se tiende a la intolerancia, la frustración y la impotencia, lo que puede generar que las estrategias de enseñanza apunten solamente a evitar equivocaciones tales como reducir el tratamiento didáctico a la transmisión de las reglas o la recurrencia excesiva a los dictados y los textos “anómalos”, esto es, preparados exclusivamente para trabajar con ortografía y/o puntuación, con múltiples errores para que el alumno pueda detectarlos (Avendaño, 2009). De manera similar, los dictados se tornan actividades cuya única intención es “medir” los errores para luego “castigar con trabajos forzados” mediante la repetición de las palabras mal escritas, la elaboración de oraciones con ellas, entre otras (pp. 109-110). Esta última línea de trabajo limita la corrección a la comprobación de aciertos y la sanción de errores, además de deslindar en el docente toda la responsabilidad en esta tarea.

La cuestión de los errores en la escritura es parte de un debate amplio e inacabado que suele desarrollarse en las aulas de todos los niveles educativos, por ello nuestra intención a lo largo de este apartado ha sido plantear y sistematizar las principales posturas o líneas de discusión circulantes. Entendemos que posicionarse en uno u otro enfoque supone, por un lado, repensar el rol del docente al corregir las producciones de sus alumnos y, por otro, revisar los modos de intervención didáctica que se proponen en las escuelas secundarias para enseñar ortografía y puntuación.

El contenido ortografía en los diseños curriculares nacionales y jurisdiccionales

“Signum”, el elemento principal de “insignare” remite al sentido de “signo”, “señal”, “marca” que se sigue para alcanzar algo. El “signo” es “lo que se sigue”. De modo que lo que se da en el enseñar es un signo, una señal a ser descifrada.

(Walter Kohan, “Infancia entre educación y filosofía”.)

En el presente capítulo nos proponemos describir el lugar asignado al contenido ortografía en los documentos curriculares del área de Lengua, tanto nacionales como jurisdiccionales de la provincia de Santa Fe. La importancia de analizar estos materiales radica en que configuran matrices prescriptivas que regulan lo que se espera que sea enseñado en cada espacio disciplinar y definen, además, los propósitos, enfoques, perspectivas teóricas y metodológicas desde las que se concibe el objeto.

A continuación, entonces, analizaremos, en primer lugar, los documentos curriculares de nivel nacional (§ 4.1), estos son la Ley Federal de Educación N° 24195 del año 1993 (§ 4.1.1) y los documentos de la Ley Nacional de Educación N° 26206 del año 2006 (§ 4.1.2). El objetivo es describir y explicar el lugar asignado al contenido ortografía en las reelaboraciones curriculares producto de las reformas educativas (§ 4.1.3). En un segundo momento, describiremos y explicaremos observaremos el lugar asignado al contenido ortografía en los documentos curriculares jurisdiccionales de la provincia de Santa Fe (§ 4.2), tanto de la Ley N° 24195/1993 (§ 4.2.1) como de la Ley N° 26206/2006 (§ 4.2.2). Finalmente, presentamos las conclusiones del capítulo (§ 4.3).

4.1. Documentos nacionales

4.1.1. El contenido ortografía en la Ley Federal de Educación N° 24.195/1993

4.1.1.1. Caracterización de la Ley Federal de Educación

En esta sección analizaremos la Ley Federal de Educación N° 24195 (de aquí en adelante, LFE), aprobada por el Congreso Nacional en abril del año 1993. A pesar de que fue derogada

en el año 2006 por la Ley de Educación Nacional N° 26206 (en adelante, LEN), su importancia radica en que es el primer documento nacional que ordena y prescribe la enseñanza en todo el territorio argentino luego de más de cien años de vigencia de la Ley de Educación Común N° 1420/1884. Diferentes autores (Otañi y Gaspar, 2008; Carrió, 2008; Lorenzotti y Carrió, 2015; Santomero, 2017; Lorenzotti, 2018; Cuesta, 2019) señalan que, hasta en épocas recientes, es posible encontrar en las propuestas áulicas ciertos vestigios de la LFE, sobre todo en lo que refiere a la organización de los contenidos y, en este caso, en lo vinculado al lugar que se le otorga a la ortografía.

La LFE, por su carácter federal, fue implementada de manera paulatina pero sostenida en todas las provincias argentinas y la municipalidad de Buenos Aires. Se pretendió con ella una transformación educativa que incluía profundos cambios en el sistema educativo, como fueron la descentralización económica de los servicios educativos, la reestructuración del Ministerio de Educación y la creación de Consejos consultivos junto a otros organismos de control. Además, se extendió la obligatoriedad escolar y se reestructuraron los niveles inicial, primario y secundario. Se postuló, asimismo, el derecho constitucional a enseñar y aprender y se reguló la educación en todos los niveles y modalidades.

Como se mencionó, la LFE alteró un sistema que era regido por la Ley N° 1420 desde 1884 y obedeció a cambios en la orientación de las políticas públicas durante los años noventa, las cuales eran de corte neoliberal y concebían una escuela muy cercana —y casi al servicio— del mundo empresarial (Feldfeber, 2000; Tedesco y Tenti Fanfani, 2001; Manera y Romer, 2010; Feldfeber y Gluz, 2011).

Por otra parte, la Ley planteaba tres niveles de especificación curricular: el nacional (todas las provincias junto a la municipalidad de Buenos Aires), el jurisdiccional (contextualización de los contenidos teniendo en cuenta la idiosincrasia regional de cada jurisdicción) y el institucional (proyecto curricular propio de cada escuela). Se configuró a nivel curricular y organizativo, entonces, una forma de ordenación y modelo de gestión en el cual el Estado nacional monopolizaba como órgano de control el diseño curricular y la estructura del sistema, a los efectos de mantener cierta unidad general. A la vez, habilitaba que las provincias tomaran decisiones con cierta autonomía en lo que refería, por caso, a la disposición de los contenidos. Incluso se recomendaba que las escuelas llevaran adelante de manera particular sus propias iniciativas en cuanto a la disposición de los contenidos, aunque sin apartarse de las propuestas

nacional y jurisdiccional, como se señala en el documento “Ley Federal de Educación: la escuela en transformación” del año 1994. Este tipo de gestión curricular continúa vigente hasta nuestros días.

En cuanto a la estructura del sistema educativo, en sus tres primeros niveles se proponían en total quince años de cursado, de los cuales solo diez eran obligatorios. El nivel inicial se organizaba en tres años y solo el último era obligatorio. El nivel primario, en cambio, contaba con seis o siete años dependiendo de la jurisdicción, se denominó Educación General Básica (EGB) y se dividía en dos bloques: el primer ciclo de la EGB o EGB 1 comprendía los primeros tres años de escolaridad primaria; y, el segundo ciclo de la EGB o EGB 2 contaba con tres o cuatro años de cursado, según la jurisdicción. La antigua Educación Secundaria (de cinco años de duración y de carácter no obligatorio) se transformó en la EGB 3 y el Polimodal. Séptimo, octavo y noveno año constituían el tercer ciclo de la EGB y los tres años posteriores se consideraban primero, segundo y tercer año del nivel Polimodal que ya no eran obligatorios. Como terminalidades se ofrecían diferentes orientaciones, las cuales se dividían en ramas: Orientación Humanística (ramas: Filosofía y letras, Idiomas, Artes); Orientación Ciencias Sociales (ramas: Comunicación Social, Ciencias Jurídicas y Sociales, Turismo, Educación y Recreación, Gestión y Administración); Orientación Ciencias Exactas y Naturales (ramas: Ciencias de la Salud, Ciencias Básicas, Ciencias del Ambiente); Orientación Técnica (ramas: Tecnologías Energo-Mecánica, Agropecuaria, De Producción de Bienes y Servicios, De la Información y la Electrónica, De la Construcción Civil).

En la provincia de Santa Fe, los cambios en la estructura se observaron en el antes denominado nivel secundario, el cual comenzaba en Octavo año de la EGB 3 y finalizaba en tercer año de Polimodal, contando con cinco años en total, de los cuales solo los primeros dos eran obligatorios.

En lo que refiere a los contenidos curriculares nacionales, se organizaron en lo que se denominó Contenidos Básicos Comunes (CBC). Estos formaron parte de los acuerdos propuestos como una instancia más de la transformación curricular impulsada por la LFE puesto que en ellos se definía el “conjunto de saberes socialmente relevantes” (1995, p. 17) como matriz elemental de conocimientos que luego fueron retomados en los distintos diseños curriculares jurisdiccionales y proyectos educativos institucionales (PEI). Se orientaban, principalmente, a la formación de competencias en tanto capacidades complejas, intelectuales

y sociales junto a prácticas que implicaban procesos cognitivos y se manifestaban en una gran variedad de situaciones, según se expuso en el material de difusión “Ley Federal de Educación: la escuela en transformación” (1994).

En cuanto a su organización, los CBC para EGB se dividían en capítulos a partir de su “pertenencia a determinados campos científicos o culturales” (1995, p. 19). Estos capítulos se correspondían con cada asignatura (Matemática, Lengua, Tecnología, Ciencias sociales, Ciencias naturales, Educación artística, Educación física y Formación ética y ciudadana) y, a su vez, se fragmentaban en bloques temáticos que organizaban los contenidos según “la lógica de las disciplinas” (1995, p. 19) y se ordenaban temáticamente a partir de “los conceptos propios de cada disciplina, los procedimientos, las actitudes y los valores vinculados con esos conocimientos” (1995, p. 19).

En concordancia con esto último, entre los numerosos cambios que trajo aparejados la LFE se encontraba la concepción de “contenido” propuesta, la cual apuntaba a los conceptos, pero también a métodos y procesos junto a valores y actitudes. En “Ley Federal de Educación: la escuela en transformación” se explica que:

tradicionalmente se llama "contenidos" a los datos y conceptos elaborados por las diferentes disciplinas. Actualmente se considera que los contenidos son más que eso. Son, además, valores, actitudes, habilidades, métodos y procedimientos, normas. Abarcan una variedad de cuestiones que están presentes en la escuela, aunque no todas reconocidas como contenidos. (1994, p. 13)

Los criterios para la organización de los contenidos, entonces, se discriminaban en conceptuales, procedimentales y actitudinales y debían ser actuales, socialmente relevantes e integrar “lo conceptual y lo aplicado”, según se exponía en el material citado.

4.1.1.2 El contenido ortografía en los documentos de la Ley Federal de Educación

En este apartado analizamos diversos materiales emitidos por el Consejo Federal de Educación, dependiente del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. A saber: “Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica” (1995), “Contenidos Básicos Comunes para la Educación Polimodal” (1997) y “¿Con la ortografía se nace? o ¿La ortografía se hace? Planteamiento teórico y propuestas didácticas” de Frangi y Varela (1998).

Destacamos que, si bien la ortografía puede considerarse parte de la gramática, en el análisis de los documentos nos enfocamos en aquellos casos en que se la consigna como contenido propiamente dicho, es decir, no subordinado a la enseñanza de otros temas.

En cuanto a la denominación de las asignaturas o espacios curriculares, la LFE propuso algunas modificaciones respecto del anterior sistema, tales como la denominación de “Lengua” para el espacio curricular en EGB y de “Lengua y Literatura” para el espacio curricular en el nivel Polimodal. En línea con esto, los “Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica” (1995) (en adelante, CBC EGB) explicitaban como objetivo prioritario para el área “Lengua” el siguiente: “lograr la adquisición y el dominio instrumental de los saberes considerados socialmente significativos, entre los cuales se destaca especialmente la comunicación oral y escrita” (CBC EGB, 1995, p. 25). Según Otañi y Gaspar (2001), a partir de los años sesenta se produjo una fuerte reacción contra el estructuralismo y el generativismo en el ámbito de la lingüística que impactó en el espacio curricular Lengua y generó un auge del enfoque comunicativo, a partir de la implementación de la LFE. En los documentos correspondientes a la LFE se presenta la orientación comunicacional adoptada, la cual concibe al lenguaje desde un punto de vista epistemológico “desde la perspectiva interaccionista, es decir, como un hecho cultural, externo a los individuos” (Defagó, 2011, p. 190).

La organización de los CBC EGB (1995) para el área “Lengua” era la siguiente: Bloque 1: Lengua oral; Bloque 2: Lengua escrita; Bloque 3: La reflexión acerca de los hechos del lenguaje; Bloque 4: El discurso literario; Bloque 5: Lengua/s extranjera/s; Bloque 6: Procedimientos relacionados con la comprensión y producción de textos orales y escritos; Bloque 7: Actitudes generales relacionadas con la comprensión y producción de textos orales y escritos.

En el CBC EGB (1995), se sostiene que escribir es un complejo proceso comunicativo y cognoscitivo que requiere la apropiación del código gráfico y del sistema lingüístico (p. 32), lo cual inferimos que incluye la ortografía, aunque no se lo explicita. Específicamente en este material, la ortografía es mencionada por primera vez cuando se alude a la revisión de textos con la intención de hacerlos comprensibles y se propone “la discusión acerca de la organización de las ideas, los procedimientos de cohesión utilizados, la ortografía, la puntuación y la adecuación al registro atendiendo a la situación comunicativa” (p. 32).

La segunda inclusión del contenido ortografía en este documento es en el Bloque 2, “Lengua escrita”. Las Expectativas de logros para Tercer Ciclo señalan que los estudiantes, al terminar la EGB, deberán “producir escritos coherentes, bien conectados, con precisión y variedad léxica, adecuados a una situación comunicativa determinada, correctos ortográfica y gramaticalmente, con letra legible y bien diagramados en el espacio de la página” (CBC EGB, 1995, p. 33). Además, se explicita como contenido central del nivel el repertorio léxico vinculado al incremento y la organización del “conocimiento del mundo y las normas o reglas ortográficas de dicho léxico” (1995, p. 35) acotando, en principio, al contenido ortografía a su aspecto prescriptivo.

En el Bloque 2, la ortografía es consignada solo en los Contenidos Conceptuales relativos a la escritura al sugerir el abordaje de “Ortografía”, “Valor contextual de los signos de puntuación y entonación”, “Legibilidad y adecuación del escrito al lector”, “Tildación general”, y “Ortografía: usos reglas y excepciones” (1995, p. 53).

Observamos en esta enumeración un planteo fragmentado e impreciso de los contenidos. En primer lugar, se menciona al contenido ortografía en el ítem inicial, sin señalar qué aspectos se sugiere enseñar vinculados con el contenido. La disposición del resto de los contenidos en los ítems siguientes —en los que sí se puntualiza el abordaje de la tildación de palabras; y los usos, reglas, excepciones y se repite “ortografía”—, expone una propuesta de enseñanza de la ortografía confusa y poco clara. En segundo lugar, se alude a la “legibilidad y la adecuación del escrito al lector”, que no es un contenido conceptual sino una expectativa de logro u objetivo final de escritura. En cuanto a la puntuación, es nombrada por primera vez en el documento y, por el orden de los ítems, puede asumirse que se la considera una parte de la ortografía. Asimismo, se destaca la dimensión pragmática de este subsistema, sin profundizar en los vínculos con la gramática y la estructura textual que presenta la puntuación.

Tanto en los Contenidos Procedimentales como en los Actitudinales del Bloque 2, la ortografía no es mencionada ni podemos deducir su inclusión en ninguna parte de la propuesta.

Por otra parte, en el Bloque 3 de los CBC para EGB 3 “La reflexión sobre los hechos del lenguaje”, se alude a la ortografía en los Contenidos Conceptuales (1995, p. 57):

- Ortografía (vocabulario de uso y de regla, tildación).
- Fonemas y grafemas.
- Silabeo ortográfico.

- Convención: relación fonema/grafema.
- Comparación de sistemas fónicos de dialectos regionales / de lengua extranjera.
- Rasgos prosódicos y su relación con signos de puntuación y entonación.
- Aspectos fónicos de la poesía.

Nuevamente la manera en que se presentan los contenidos es confusa. En el primer ítem se hace referencia al “vocabulario de uso y de regla”, aspecto que no remite directamente a nociones ortográficas y al que se alude sin especificaciones teóricas. Al respecto, Carratalá Teruel (2006) propone:

prescindir de esos listados de vocablos que no poseen ninguna significación para los escolares —en razón del nivel educativo en que están inmersos—, y cuya dificultad semántica y ortográfica supera su capacidad de aprendizaje; vocablos, por otra parte, que casi no se usan —o que pertenecen al registro culto de la lengua—, pero cuyo aprendizaje se cree imprescindible por el simple hecho de erigirse en el ámbito de aplicación de determinadas reglas ortográficas o de constituir, precisamente, las excepciones a las mismas. (p. 27)

La distinción entre “vocabulario de uso y de reglas”, entonces, alude a decisiones metodológicas, puesto que prioriza la selección de palabras cuya ortografía se pretende fijar teniendo en cuenta su uso habitual en el habla cotidiano de los estudiantes.

En los dos ítems siguientes se sugiere trabajar con “fonemas y grafemas” y “silabeo ortográfico”, pero sin disponer cuestiones conceptuales o teóricas que orienten su tratamiento áulico. En el cuarto punto, se retoma la propuesta de enseñar las relaciones entre fonemas y grafemas por lo que, entendemos, se pretende abordar el contenido desde las unidades de base del sistema lingüístico (fonemas y grafemas) para, luego, presentar a los estudiantes la complementariedad del código gráfico respecto de la lengua oral (Alisedo *et al.* 1994; Raventos, 2009; Alisedo, 2019). El quinto ítem recomienda la comparación de los sistemas fónicos de dialectos regionales y lenguas extranjeras, planteo que resulta valioso puesto que habilita la reflexión sobre las diferencias entre variedades lingüísticas tales como el seseo, el yeísmo y la aspiración de consonantes, mediante el trabajo desde los niveles fonético-fonológico y grafémico de la lengua.

El último de los puntos introduce los “aspectos fónicos de la poesía”, sin puntualizar los contenidos o subtemas que podrían desarrollarse o cuál es el aporte a la enseñanza de la ortografía de esta propuesta. Además, el planteo omite la especificidad de los objetos “lengua”

y “literatura” —interconectados pero diferentes entre sí—, y las particularidades del abordaje didáctico en torno de los contenidos y prácticas que los constituyen.

En lo que respecta a la puntuación, se alude a los rasgos prosódicos de los signos de entonación y puntuación, lo que se enmarca en las propuestas que se adscriben al enfoque comunicativo que prevalece en la LFE, puesto que la prosodia es uno de los componentes más relevantes de la comunicación humana. Si bien este planteo recupera los vínculos del subsistema de puntuación con los niveles fonético, fonológico y semántico de la lengua, también puede desdibujar su relevancia gramatical en la estructuración textual, al restringirlo a las “respiraciones” o entonaciones en la oralización (Cassany, 1999).

En el Bloque 3 de los CBC para EGB 3 es mencionado nuevamente el contenido ortografía, esta vez en los Contenidos Procedimentales: “Relevo y empleo de signos de puntuación y auxiliares” y “Aplicación de casos especiales de tildación” (1995, p. 59).

A priori se observa una desarticulación entre los Contenidos Conceptuales y los Procedimentales del Bloque 3. Por un lado, se sugiere considerar los casos especiales de tildación, aspecto que no está presente en los Contenidos Conceptuales de este bloque. Por otro lado, se hace referencia a los signos auxiliares de puntuación, que no se mencionaban en los Contenidos Conceptuales de dicho bloque. Además, se hace referencia a “casos especiales” de tildación, sin precisar o sugerir cuáles son o cuáles podrían ser.

Siguiendo con lo planteado en el documento CBC para EGB 3, en el bloque 6 “Procedimientos relacionados con la comprensión y producción de textos orales y escritos” (1995, p. 40), la ortografía no es nombrada en ningún apartado. Si bien anteriormente el documento la consideraba, al hablar de la construcción de los textos se la omite, y tampoco se alude a ella en esta sección destinada a la reflexión acerca de los hechos del lenguaje y la interacción comunicativa. Quizás puede inferirse que se apunta a la ortografía en las Expectativas de Logros del Bloque citado cuando se expone que, al finalizar la EGB, los alumnos deberán “sistematizar las reglas de combinación y uso del sistema lingüístico y aplicarlas a situaciones de comprensión y producción de mensajes lingüísticos” (1995, p. 43). Si bien se aspiraba a fortalecer el “saber hacer” con la lengua, en el caso de la ortografía se elude su inclusión en este apartado.

El bloque 7 de los CBC para EGB 3, “Actitudes generales relacionadas con la comprensión y producción de textos orales y escritos”, apunta a la formación de competencias relacionadas

con el desarrollo personal, socio comunitario, del conocimiento científico-tecnológico, de la expresión y la comunicación (1995, p. 44). En estos contenidos, que se plantean transversales e integrados a cualquier práctica lingüística, podemos pensar que la ortografía se presenta de forma implícita en el ítem “Desarrollo de la comunicación y la expresión” en el que se señala la importancia de que el alumno logre apreciar “el significado y la importancia de los símbolos y signos como elementos de comunicación universalmente aceptadas”, junto a la “valoración de los recursos normativos que aseguran la comunicabilidad lingüística y permiten la intercomprensión pese a la diferencia de lugar, grupo social, edad y otras circunstancias comunicativas” (1995, p. 45).

Como conclusión parcial, consideramos que el contenido ortografía tiene un tratamiento dispar a lo largo de la propuesta curricular para EGB 3. Por un lado, el documento presenta imprecisiones teóricas y metodológicas, dificultades relacionadas con la progresión temática y la secuenciación de los contenidos ortográficos, además de vincular saberes del área de lengua con saberes del área literatura sin considerar la especificidad de cada objeto. Asimismo, se observa escasa articulación entre las propuestas enunciadas en los contenidos conceptuales y los procedimentales. En estos últimos, la ortografía es prácticamente omitida. Teniendo en cuenta que curricularmente se pretendía que el aspecto procedimental de los contenidos se destacara en las prácticas áulicas, estimamos que la enseñanza del uso no artístico de la lengua (Gerbaudo, 2006; Santomero, 2020) precisa diferenciar entre dos de las dimensiones de la escolarización: la instrumental (lengua en uso) de la cognoscitiva (lengua como objeto de conocimiento), tal como afirma Carrió (2013), cuestión que se desdibuja en el documento para EGB 3.

Por otro lado, en la propuesta se habilita un potente espacio de reflexión metalingüística al referir a la comparación de los sistemas fónicos de las distintas variedades lingüísticas, sugerencia que consideramos relevante, puesto que despliega múltiples posibilidades de abordaje didáctico de la ortografía.

De modo similar a la propuesta para EGB 3, en los “Contenidos Básicos Comunes para la Educación Polimodal” (1997) se pretendía que el estudiante alcanzara un desempeño autónomo y eficaz en las situaciones en las que pudiera intervenir, al desarrollar las competencias lingüística y comunicativa (pp. 45-49). En cuanto a su organización, se ordenaban de la siguiente manera: Bloque 1: Lengua oral y escrita; Bloque 2: Reflexión acerca del lenguaje;

Bloque 3: Literatura; Bloque 4: Contenidos procedimentales para la comprensión y producción de discursos sociales significativos; Bloque 5: Contenidos actitudinales.

Con respecto a esta estructura, en el documento se explica que en la EGB los contenidos de lengua oral y lengua escrita se presentan en dos bloques separados porque involucran conceptos y procedimientos específicos en tanto los estudiantes deben, por un lado, perfeccionar una oralidad ya adquirida y, por otro, aprender a leer y a escribir (1997, p. 48). Se entiende, entonces, que los alumnos de este último ciclo ya superaron estas instancias de alfabetización y, quizás por ello, se considera innecesaria la enseñanza del contenido ortografía en este tramo de la trayectoria escolar, ya que no es propuesta de manera explícita en ninguno de los Bloques que implican tanto Contenidos Conceptuales como Procedimentales y Actitudinales, como tampoco se menciona el contenido en las Expectativas de Logros.

En los Contenidos Procedimentales del Bloque 1 “Lengua oral y lengua escrita”, podemos inferir que se habilita el trabajo con la ortografía en el ítem que sugiere el “Monitoreo de la propia escritura, corrección y reescritura” (1997, p. 50). De manera similar, en las Expectativas de logros del Bloque 2, “Reflexión acerca del lenguaje”, se señala como pretensión que los estudiantes, al finalizar el Polimodal, puedan “poner en práctica sus conocimientos sobre el sistema lingüístico y comunicativo, en situaciones de comprensión y producción de mensajes orales y escritos propios y ajenos, revisando y reajustando su proceso de lectura y escritura (monitoreo)” (1997, p. 5). Podemos deducir, entonces, que el contenido ortografía se halla de manera tácita cuando se habla de los saberes lingüísticos y de la revisión textual, aunque no se alude directamente a la ortografía en esta sección.

Asimismo, se presupone la inclusión del contenido ortografía cuando se presenta como Contenido Conceptual del Bloque 2 la “sistematización de normas de nivel textual y oracional a partir de las actividades de comprensión y producción de textos: superestructura, macroestructura y microestructura” (1997, p. 51). Sin embargo, de manera explícita, como hemos señalado, no hay referencias al contenido ortografía en los “Contenidos Básicos Comunes para la Educación Polimodal”.

Una de las características de la implementación de la LFE fue la profusión de producciones que acompañó este proceso. Además de los documentos ministeriales que delimitaban los saberes y competencias a ser enseñados, se realizaron numerosas publicaciones de libros y revistas en editoriales oficiales y privadas, como parte del “Plan Social Educativo”. Dentro de

estas obras, muchas de ellas distribuidas de manera gratuita en escuelas y bibliotecas del país, describiremos lo propuesto en el libro “¿Con la ortografía se nace? o ¿La ortografía se hace? Planteamiento teórico y propuestas didácticas” de Frangi y Varela (1998). La importancia de este material radica en que se dedica de manera exclusiva al contenido ortografía y que tuvo llegada a numerosas instituciones educativas.

Recuperando el interrogante planteado en el título de la obra, las autoras exponen que la ortografía “se hace” ya que es un quehacer “inteligente, trabajoso y esforzado de los usuarios de nuestra lengua escrita: tan complicada, tan rigurosa y, a la vez, tan estéticamente rica, tan bella” (Frangi y Varela, 1998, p. 6), idea en línea con la de escritura como proceso que se esboza en los documentos nacionales de la LFE que hemos analizado.

Sostienen Frangi y Varela “que algunos, muy poquitos, pueden tener cierta predisposición innata para escribir sin errores de ortografía” (1998, p. 6), pero que la mayoría de las personas requiere que se le enseñe a escribir ortográficamente. Se destaca la figura del maestro como intermediario intencional para alcanzar el objetivo de un alumno activo y creador que interaccione con otros usuarios de la lengua escrita, lo que se enmarcaría dentro del enfoque comunicativo adoptado para el espacio curricular en el marco de la LFE:

Nosotras estamos seguras de que aunque algunos alumnos hayan ‘nacido ortográficos’ es imprescindible ‘hacerlos ortográficos’ a todos (...) será el maestro quien allane su camino, facilitándoles un encuentro reflexivo, interesante y útil con su lengua para que los alumnos logren dominarla y, de este modo, no sean discriminados lingüísticos: la escuela les dio la posibilidad a todos de comunicarse con eficacia, se apropiaron de la lengua escrita, ahora sí, son dueños de ella. (1998, p.7)

Subyacen en este material concepciones que pudieron incidir en las prácticas de enseñanza de la ortografía. En primer término, la idea de que algunos sujetos tienen una predisposición innata para aprender ortografía o, por el contrario, que otros carecen de ella, fortalece representaciones que justifican la no adquisición de saberes ortográficos por razones de orden “natural” o “biológico”. En segundo término, se explicita la creencia de que el dominio de la ortografía asegura la inclusión social de los estudiantes. Por un lado, evita la “discriminación lingüística” a la que están expuestos quienes no escriben con corrección ortográfica. Esto se refuerza en algunos de los epígrafes seleccionados, tales como “Desde hace siglos en lo escrito está la verdad y la verdad no se escribe: ‘como te parece’. Emilia Ferreiro” (Frangi y Varela, 1998, p. 109). Citan, además, un fragmento de un discurso de Salinas pronunciado en 1944

¿Es lícito adoptar en ningún país, en ningún instante de su historia, una posición de indiferencia o de inhibición ante su habla? ¿Quedarnos, como quien dice, a la orilla del vivir del idioma, mirándolo correr, claro o turbio, como si fuese ajeno? Tremenda frivolidad es no hacerse esas preguntas. Para mí la respuesta es muy clara: no es permisible a una comunidad civilizada dejar su lengua, desarbolada, flotar a la deriva, al garete, sin velas, sin capitanes, sin rumbos. (Pedro Salinas: Aprecio y defensa del lenguaje). (Frangi y Varela, 1998, p. 8)

Por otro lado, desde esta perspectiva, el aprendizaje de la ortografía permite una adecuada comunicación escrita y asegura la apropiación de la propia lengua por parte de los alumnos. En este sentido, a lo largo del texto se ahonda en la idea del conocimiento ortográfico como un saber no adquirido naturalmente que implica, necesariamente, un esfuerzo cognitivo por parte de los estudiantes. Esto también puede colaborar en la construcción de imágenes sobre la ortografía ligadas a la complejidad, que se refuerzan a lo largo del texto. Por ejemplo, en la introducción del libro, denominada “Resumen”, las autoras se dirigen a sus colegas y reconocen que estos tienen un nivel avanzado de conocimientos sobre el sistema ortográfico. Sin embargo, les advierten que:

seguramente, la lectura de esta primera parte le puede resultar algo dificultosa; pero este inconveniente no es suyo, es propio del tema que se trata. (...). No se desanime, también puede ojear y hojear la segunda parte de este trabajo en la que hacemos propuestas didácticas y sugerimos cómo llevarlas al aula, quizás esta ida y vuelta entre la teoría y la práctica le permita avanzar en la comprensión del texto y en el conocimiento del tema tal como aquí lo enfocamos. (1998, p. 7)

En la cita se construye una representación de la ortografía como un saber intrincado y casi inaccesible, incluso para docentes con formación en el área, lo cual puede desalentar su tratamiento en las aulas por considerarse un contenido difícil para los estudiantes y complicado para quienes pretendan enseñarlo. En otro apartado del texto, se reitera que la ortografía es uno de los aspectos del área de Lengua “más conflictivo” y en el que hay mayor “desorientación” (1998, p. 8), a pesar de su peso sociocultural y los altos índices de discriminación que produce, según señalan las autoras, lo que acerca el contenido nuevamente a nociones negativas.

Por último, en cuanto al abordaje didáctico que se formula en el documento, se afirma que ha existido mayor inquietud por prevenir los errores ortográficos que por favorecer el cuestionamiento respecto de la normativa y la corrección, además de que se concibe como un desacierto tratar el subsistema ortográfico disgregado del resto de los componentes teniendo

en cuenta que se deja de lado el “objeto de estudio privilegiado de la lengua: el texto” (1998, p. 9).

Como conclusión del apartado, los diseños curriculares nacionales de la LFE proponían priorizar la reflexión metalingüística y el “saber hacer” (aspecto procedimental) sobre los distintos aspectos de la lengua, entre los que se esperaba encontrar el contenido ortografía. Sin embargo, al momento de presentar dicho conocimiento como contenido a enseñar, el planteo es acotado, desarticulado en relación a los demás saberes, inespecífico en su desarrollo y casi inexistente en la dimensión procedimental, tanto en la propuesta curricular para EGB 3 como en los CBC del nivel Polimodal. Consideramos, además, que en los documentos analizados el objeto ortografía se construye ligado a nociones que pueden juzgarse como negativas, ya que se lo vincula a la carencia, el error y la dificultad, lo que puede impactar negativamente en las aulas, desalentar su enseñanza y, finalmente, deslegitimar su lugar como contenido nodal en el área de lengua en el nivel secundario.

4.1.2. El contenido ortografía en la Ley de Educación Nacional N° 26.206/2006

4.1.2.1. Caracterización de la Ley de Educación Nacional

El 14 de diciembre de 2006 el Congreso de la Nación aprobó la Ley de Educación N° 26.206 (LEN) con la intención de regular el derecho a enseñar y aprender en todo el país. Se derogó de esta forma la Ley Federal de Educación N° 24195 que durante trece años organizó el sistema educativo en todos sus niveles. En sus fines, la LEN expresa que la educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social que deben ser resguardados por el Estado. Se busca, además, garantizar una formación integral que despliegue todas las dimensiones de la persona y faculte para el desempeño social, laboral y el acceso a estudios superiores. Asimismo, en el capítulo II “Fines y objetivos de la política nacional” de la LEN se expone “la centralidad de la lectura y la escritura, como condiciones básicas para la educación a lo largo de toda la vida, la construcción de una ciudadanía responsable y la libre circulación del conocimiento” (LEN, 2006, p. 2).

Al igual que su antecesora, la LEN se propone organizar y unificar el sistema educativo de todo el país, proponiendo cuatro niveles: Inicial, Primario, Secundario y Superior, dejando atrás

la Educación General Básica y el Polimodal de la LFE. Para el nivel secundario, las modalidades propuestas son ocho: Educación Técnico Profesional, Educación Artística, Educación Especial, Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, Educación Rural, Educación Intercultural Bilingüe, Educación en Contextos de Privación de Libertad y Educación Domiciliaria y Hospitalaria. Otro cambio con respecto a la antigua ley es la extensión de la obligatoriedad desde los cinco años de edad hasta la finalización de la escuela secundaria, es decir, trece años en total, a diferencia de la LFE, en la que eran diez años.

A partir de la implementación de la LEN, la Educación Secundaria se divide en Ciclo Básico (de carácter común a todas las orientaciones) que comprende primero y segundo año, y Ciclo Orientado (de carácter diversificado según las distintas áreas de conocimiento, del mundo social y laboral) que abarca tercero, cuarto y quinto año. Se observa un retorno, entonces, a la organización de la Ley 1420, aunque la LEN señala que las provincias pueden optar por un esquema de seis años para el nivel primario y seis para el secundario o uno de siete años para el primario y cinco para el secundario. La provincia de Santa Fe aplicó este último esquema, agregando el sexto año para el caso de la Educación Técnico Profesional. En cuanto al Ciclo Orientado, cuenta con diez orientaciones entre las que las instituciones pueden optar según las que consideren relevantes para su contexto. A saber: Ciencias Sociales/Ciencias Sociales y Humanidades; Ciencias Naturales; Economía y Administración; Lenguas; Arte; Agrario/Agro y Ambiente; Turismo; Comunicación; Informática y Educación Física.

Entre los objetivos del nivel secundario se encuentra que los estudiantes desarrollen “las competencias lingüísticas, orales y escritas de la lengua española y comprender y expresarse en una lengua extranjera” (LEN, 2006, p. 6). Se recupera, como vemos, la noción de competencia que aparecía en la LFE, aunque el énfasis ya no está puesto estrictamente en la comunicación sino en desarrollar el saber y las habilidades lingüísticas de cada hablante.

En relación a la organización curricular, de manera similar a la LFE, la LEN propone tres niveles de organización: Nivel Nacional, Nivel Jurisdiccional y Nivel Institucional. En el Nivel Nacional, el Consejo Federal de Educación estableció los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) como el conjunto de contenidos considerados relevantes, y hasta indispensables, de ser enseñados, atendiendo a la búsqueda de la equidad e igualdad enunciadas en la ley. Como se señala en la resolución CFCyE N° 214/04, los NAP se definen como saberes clave que “refieren a los problemas, temas, preguntas principales de las áreas/ disciplinas y a sus formas distintivas

de descubrimiento/ razonamiento/ expresión, dotadas de validez y aplicabilidad general” (2004, p. 6). A diferencia de la LFE, se asegura en la LEN que estos núcleos serán revisados y reformulados con cierta periodicidad mediante la intervención del Consejo de Actualización Curricular¹¹ (LEN, 2006, art. 119), lo que se condice con la intención de reconocer “la heterogeneidad de trayectorias escolares, identidades culturales, étnicas y lingüísticas que interpelan al sistema educativo configurando nuevas demandas para la enseñanza” (Resol. CFCyE N° 214/04, p. 5).

Como hemos dicho, los NAP indican lo que se debe enseñar en un año y/o ciclo escolar, pero sin desconocer las definiciones que cada jurisdicción pueda realizar en sus propios diseños curriculares. A su vez, si bien la secuenciación de los contenidos es anual, se enfatiza en los criterios de progresividad, conexión vertical y horizontal, coherencia y complementariedad para construir niveles de profundización crecientes que los articulen a lo largo de toda la educación secundaria (NAP Lengua Ciclo Básico Educación Secundaria, 2011, p. 9).

En cuanto a las áreas de conocimiento, en el Ciclo Básico del nivel secundario los NAP se organizan en ocho Campos de Saber: Matemática, Lengua, Educación Física, Ciencias Naturales, Formación Ética y Ciudadana, Ciencias Sociales, Educación Artística y Educación Tecnológica. Para el Ciclo Orientado, los NAP se dividen en siete Campos de Formación General: Matemática, Lengua y Literatura, Educación Física, Ciencias Naturales, Filosofía y Formación Ética y Ciudadana, Ciencias Sociales y Educación Artística.

Respecto de la denominación de la asignatura que nos ocupa, a nivel nacional se conserva la propuesta por la LFE, es decir, “Lengua” para primer y segundo año (antes octavo y noveno año de la EGB 3) y “Lengua y Literatura” para tercero, cuarto y quinto año (antes primero, segundo y tercer año de Polimodal). Es destacable que, si bien en el nombre se alude solo a los contenidos relacionados con el lenguaje, en los NAP para Ciclo Básico se proponen contenidos sobre literatura. Coincidimos con Santomero (2017) en que cada una de las designaciones del espacio curricular implica una concepción sobre el objeto y ofrece un punto de partida válido para inquirir en la/s teoría/s lingüística/s que subyace/n en la concepción curricular que, en este caso, según la autora, remiten al estructuralismo. A pesar de la denominación sugerida por los

¹¹ Los NAP de “Lengua” para 1°y 2°/2°y 3° año de nivel secundario fueron actualizados en 2006 y 2011.

documentos de nivel nacional, en la provincia de Santa Fe, tanto en el Ciclo Básico como en el Orientado, el espacio curricular se denomina “Lengua y Literatura”.

4.1.2.1. El contenido ortografía en la Ley de Educación Nacional

En el presente apartado analizamos el lugar del contenido ortografía en los documentos curriculares nacionales, específicamente, en los “Núcleos de Aprendizajes Prioritarios de Lengua para el Ciclo Básico de la Educación Secundaria de 1° y 2°/2° y 3° años” (2011) y en los “Núcleos de Aprendizajes Prioritarios de Lengua y Literatura para el Ciclo Orientado de la Educación Secundaria” (2011).

La primera ruptura con respecto a la propuesta curricular de la LFE se encuentra en la concepción de contenido, que ya no se discriminan en Conceptual, Procedimental y Actitudinal, sino que se adopta únicamente la noción de Contenidos Conceptuales. En cuanto a la organización de los “Núcleos de Aprendizajes Prioritarios de Lengua para el Ciclo Básico de la Educación Secundaria de 1° y 2°/2° y 3° años” (2011) (en adelante, NAP CB) están secuenciados en cuatro Ejes:

- i En relación con la comprensión y la producción oral.
- ii En relación con la lectura y la producción escrita.
- iii En relación con la literatura.
- iv En relación con la reflexión sobre la lengua (sistema, norma y uso) y los textos.

En lo que respecta a los criterios de secuenciación del área, se vinculan con los procesos de enseñanza y aprendizaje, atendiendo al grado de autonomía en la realización de tareas de comprensión y producción de textos orales y escritos por parte de los alumnos; a la focalización en algún procedimiento o aspecto de los textos; al grado de reflexión sobre la lengua y a las características propias de los elementos analizados (NAP CB, Lengua 2011, p. 12). Los objetivos propuestos para el área de Lengua refieren a la ortografía de forma explícita con la pretensión de que las situaciones de enseñanza promuevan:

la escritura de textos (narraciones, exposiciones, cartas y argumentaciones) atendiendo al proceso de producción y teniendo en cuenta el propósito comunicativo, las características del

texto, los aspectos de la gramática y de la normativa ortográfica aprendidos en cada año del ciclo, la comunicabilidad y la legibilidad. (NAP CB Lengua, 2011, p. 13)

Además, se espera que los estudiantes lleven a cabo procesos de “reflexión sistemática acerca de algunos aspectos normativos, gramaticales y textuales aprendidos en cada año del ciclo” (2011, p. 13).

En el Eje (ii), “En relación con la lectura y la producción escrita”, tanto para primero como para segundo año, la ortografía se enuncia cuando se hace referencia a los procesos de redacción, más específicamente, en el ítem que alude a la construcción o elaboración de borradores en situaciones de taller de escritura, lo cual supone “escribir las palabras ajustándose a la normativa ortográfica y utilizar los signos de puntuación que correspondan” (2011, pp. 22 y 32). Además, se sugiere socializar con docentes y compañeros para revisar las producciones escritas y atender a sus observaciones con respecto a “la sintaxis, el léxico y la ortografía” (2011, p. 22).

En el Eje (iv), “En relación con la reflexión sobre la lengua (sistema, norma y uso) y los textos”, para primer año se propone la reflexión metalingüística, con la guía del docente y de manera sistemática, sobre la “formación de palabras (morfología derivativa: sufijación, prefijación, composición) y algunos casos de etimología para la ampliación del vocabulario y para inferir el significado de las palabras desconocidas o la ortografía de alguna palabra” (2011, p. 26). En este apartado, además, se explicita de manera ordenada y puntual cuáles son los aspectos ortográficos que deben desarrollarse en el aula de lengua, planteando incluso posibles vínculos con la literatura. Se propone abordar:

El conocimiento de algunas reglas ortográficas y de la ortografía correspondientes al vocabulario cotidiano y escolar, lo que supone conocer y emplear:

- diptongo, triptongo y hiato (tildación) y su relación con licencias poéticas;
- tildación en palabras compuestas y en pronombres interrogativos y exclamativos en estilo directo e indirecto;
- casos especiales (porque/por qué/porqué, sino/si no, demás/de más, entre otros);
- afijos vinculados con el vocabulario especializado;
- usos convencionales de algunas marcas tipográficas: negrita, cursiva, subrayado y mayúsculas.

(2011, p. 26)

A su vez, en el citado Eje, se especifican de forma similar los saberes sobre la puntuación que no pueden obviarse en primer año del nivel secundario, incluso se ejemplifican con oraciones algunos usos:

La reflexión acerca de los usos correctos y del sentido de algunos signos de puntuación:
-la coma que separa ciertos complementos oracionales y conectores (“Afortunadamente, todo sucedió como esperábamos.”, “En primer lugar, no todos tenemos las mismas oportunidades.”);
-los dos puntos y las comillas para introducir citas en estilo directo;
-el guion obligatorio en algunas palabras compuestas. (2011, p. 27)

A pie de página en este Eje (iv) se aclara que es preciso focalizar en las reglas de ortografía y puntuación, sin dejar de recuperar las trabajadas en años anteriores (2011, p. 25), y se escinde la ortografía de la puntuación, cuestión que en la LFE no se presentaba de manera clara. En el mismo Eje (iv), pero para segundo año, se aclara a pie de página que, debido a que en primer año se sistematizaron la mayoría de las reglas y problemas ortográficos, en Segundo solo es necesario un repaso a partir de las “inestabilidades” que hubieran permanecido (2011, p. 26). Se advierte aquí una propuesta de articulación con el año anterior, aunque se repite lo planteado para primer año al sugerir el abordaje de la “formación de palabras (morfología derivativa: sufijación, prefijación, composición) y algunos casos de etimología para la ampliación del vocabulario, para inferir el significado o la ortografía de alguna palabra (2011, p. 26).”

Una cuestión relevante a señalar es que no se introduce a lo largo del documento la palabra “error”, idea que en la LFE se explicitaba con frecuencia.

En cuanto a los saberes del Eje (iv), “En relación con la reflexión sobre la lengua (sistema, norma y uso) y los textos”, para segundo año, se pretende trabajar con “el conocimiento de las reglas ortográficas principales y de la ortografía correspondiente al vocabulario cotidiano y escolar” (2011, p. 38). Al referirse a la puntuación, también se observa una propuesta de desarrollo temático diferente a la del año anterior:

La reflexión acerca de los usos correctos y del sentido de algunos signos de puntuación:
-la coma en la elipsis verbal;
-el punto y coma para separar componentes mayores que incluyen comas y suboraciones en oraciones compuestas;
-las comillas para señalar metalenguaje;
-la doble coma, la raya y el paréntesis para introducir incisos. (2011, p. 39)

Al igual que en el apartado para primer año, a pie de página se aclara que “el hecho de focalizar reglas de puntuación que deben abordarse específicamente en este año supone la recuperación de las trabajadas los años anteriores” (2011, p. 39), lo que apunta a la articulación con los saberes propuestos para el ciclo lectivo anterior.

La Tabla N° 3 consigna la mención del contenido ortografía en los NAP CB Lengua para primer año del nivel secundario.

Apartado/Eje	Contenidos propuestos
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> · Escritura de textos (narraciones, exposiciones, cartas y argumentaciones) atendiendo al proceso de producción y teniendo en cuenta el propósito comunicativo, las características del texto, los aspectos de la gramática y de la normativa ortográfica aprendidos en cada año del ciclo, la comunicabilidad y la legibilidad. (NAP CB Lengua, 2011, p. 13) · Que los estudiantes lleven a cabo procesos de “reflexión sistemática acerca de algunos aspectos normativos, gramaticales y textuales aprendidos en cada año del ciclo” (NAP CB Lengua, 2011, p. 13).
(i)En relación con la comprensión y la producción oral.	
(ii)En relación con la lectura y la producción escrita.	<ul style="list-style-type: none"> · Promover situaciones de escritura que permitan a los estudiantes “escribir las palabras ajustándose a la normativa ortográfica y utilizar los signos de puntuación que correspondan” (NAP CB Lengua, 2011, p. 22). · Promover situaciones de escritura que permitan a los estudiantes “Socializar el texto producido y revisarlo tomando en cuenta las observaciones del docente y de sus pares en relación con: (...) el uso de conectores y de los signos de puntuación; la sintaxis, el léxico y la ortografía” (NAP CB Lengua, 2011, p.22).
(iii)En relación con la literatura.	
(iv)En relación con la reflexión sobre la lengua (sistema, norma y uso) y los textos.	<ul style="list-style-type: none"> · Reflexión sistemática, con ayuda del docente, sobre “formación de palabras (morfología derivativa: sufijación, prefijación, composición) y algunos casos de etimología para la ampliación del vocabulario, para inferir el significado o la ortografía de alguna palabra” (NAP CB Lengua, 2011, p. 26).

	<ul style="list-style-type: none"> · Promover: El conocimiento de algunas reglas ortográficas y de la ortografía correspondientes al vocabulario cotidiano y escolar, lo que supone conocer y emplear: <ul style="list-style-type: none"> -diptongo, triptongo y hiato (tildación) y su relación con licencias poéticas; -tildación en palabras compuestas y en pronombres interrogativos y exclamativos en estilo directo e indirecto; -casos especiales (porque/por qué/porqué, sino/si no, demás/de más, entre otros); -afijos vinculados con el vocabulario especializado; -usos convencionales de algunas marcas tipográficas: negrita, cursiva, subrayado y mayúsculas. (NAP CB Lengua, 2011, p. 26) La reflexión acerca de los usos correctos y del sentido de algunos signos de puntuación: <ul style="list-style-type: none"> -la coma que separa ciertos complementos oracionales y conectores (“Afortunadamente, todo sucedió como esperábamos.”, “En primer lugar, no todos tenemos las mismas oportunidades.”); -los dos puntos y las comillas para introducir citas en estilo directo; -el guion obligatorio en algunas palabras compuestas. (NAP CB Lengua, 2011, p. 27)
--	---

Tabla N°3: elaboración propia en función del análisis.

La Tabla N° 4 consigna la mención del contenido ortografía en los NAP CB Lengua (2011) para segundo año del nivel secundario.

Apartado/Eje	Contenidos propuestos
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> · Escritura de textos (narraciones, exposiciones, cartas y argumentaciones) atendiendo al proceso de producción y teniendo en cuenta el propósito comunicativo, las características del texto, los aspectos de la gramática y de la normativa ortográfica aprendidos en cada año del ciclo, la comunicabilidad y la legibilidad. (NAP CB Lengua, 2011, p. 13) · Que los estudiantes lleven a cabo procesos de “reflexión sistemática acerca de algunos aspectos normativos,

	<ul style="list-style-type: none"> · gramaticales y textuales aprendidos en cada año del ciclo” (NAP CB Lengua, 2011, p. 13).
(i)En relación con la comprensión y la producción oral.	
(ii)En relación con la lectura y la producción escrita.	<ul style="list-style-type: none"> · Promover situaciones de escritura que permitan a los estudiantes “escribir las palabras ajustándose a la normativa ortográfica y utilizar los signos de puntuación que correspondan” (NAP CB Lengua, 2011, p. 34). · Promover situaciones de escritura que permitan a los estudiantes “Socializar el texto producido y revisarlo tomando en cuenta las observaciones del docente y de sus pares en relación con: (...) el uso de conectores y de los signos de puntuación; la sintaxis, el léxico y la ortografía” (NAP CB Lengua, 2011, p.34).
(iii)En relación con la literatura.	
(iv)En relación con la reflexión sobre la lengua (sistema, norma y uso) y los textos.	<ul style="list-style-type: none"> · Reflexión sistemática, con ayuda del docente, sobre “formación de palabras (morfología derivativa: sufijación, prefijación, composición) y algunos casos de etimología para la ampliación del vocabulario, para inferir el significado o la ortografía de alguna palabra” (NAP CB Lengua, 2011, p. 38). · Promover: “El conocimiento de algunas reglas ortográficas y de la ortografía correspondientes al vocabulario cotidiano y escolar” (NAP CB Lengua, 2011, p. 38). La reflexión acerca de los usos correctos y del sentido de algunos signos de puntuación: -la coma en la elipsis verbal; -el punto y coma para separar componentes mayores que incluyen comas y suboraciones en oraciones compuestas; -las comillas para señalar metalenguaje; -la doble coma, la raya y el paréntesis para introducir incisos. (NAP CB Lengua, 2011, p. 39)

Tabla N° 4: elaboración propia en función del análisis.

Abordaremos en este punto los “Núcleos de Aprendizajes Prioritarios de Lengua y Literatura para el Ciclo Orientado (3° , 4° y 5° año/4°, 5° y 6° año)” (2012) (en adelante, NAP CO). Este documento es un compendio de saberes que se consideran fundamentales de ser enseñados en todas las escuelas del país, independientemente de las orientaciones y

modalidades del nivel secundario. En cuanto a la organización de la propuesta, se discriminan los siguientes ejes:

- i Lectura y escritura de textos literarios.
- ii Lectura y escritura de textos no literarios.
- iii Comprensión y producción de textos orales.
- iv Reflexión sobre el lenguaje.

El documento no menciona el contenido ortografía en los objetivos del espacio curricular. Sin embargo, podemos inferir su presencia cuando se propone el desarrollo de la autonomía y la autorregulación en los procesos de interpretación y producción textual, y sugiere que los estudiantes empleen “saberes sobre la lengua, los textos y los contextos para optimizar dichos procesos” (NAP CO Lengua, 2012, p. 14).

En el Eje (ii), “Lectura y escritura de textos no literarios”, para tercer y cuarto año se enuncia el contenido ortográfico cuando se formula la participación en situaciones de escritura individuales y grupales de textos no literarios y se propone la revisión de las primeras versiones considerando “el uso de los conectores y marcadores apropiados, la ortografía y la puntuación” (2012, p. 19). Nótese, por un lado, que se sostiene la escisión entre ortografía y puntuación que observamos en los NAP de Ciclo Básico y, por otro, que el abordaje del contenido solo se realiza en el ítem que remite a la producción de textos no literarios, como si no tuviera injerencia en la escritura “literaria” y olvidando las vinculaciones que se sugerían en los NAP para Ciclo Básico.

Como hemos señalado más arriba, en los NAP CB Lengua (2011) se aconsejan articulaciones con años anteriores, en este caso, con el Ciclo Básico del nivel. Así, en el Eje (iv), “Reflexión sobre el lenguaje”, para tercer y cuarto año se propone “la recuperación, profundización y sistematización de saberes sobre distintas unidades y relaciones gramaticales y textuales” (2012, p. 21) y, a pie de página, se aclara que se hace referencia a los saberes enunciados en el eje “En relación con la reflexión sobre la lengua (sistema, norma y uso) y los textos” de los NAP para Ciclo Básico de la Educación Secundaria, los cuales incluyen el contenido ortografía. Además, en el mismo eje se sugieren los siguientes contenidos (y actividades):

La reflexión acerca de los usos de los signos de puntuación y su importancia en la construcción de sentido del texto escrito, así como de sus funciones (organizar la información que presenta el texto, delimitar la frase, marcar los giros sintácticos de la prosa, citar las palabras de otros, poner de relieve ideas y eliminar ambigüedades, evidenciar intenciones del emisor, entre otras). La recuperación de estos saberes durante el proceso de escritura. El reconocimiento de los usos estilísticos de la puntuación en los textos literarios que se lean en el año. (2012, p. 22)

Como vemos, se recuperan las conexiones entre la lengua y la literatura, en este caso en la lectura, e incluso se ejemplifican algunas funciones posibles de los signos de puntuación, lo que puede contribuir a la ponderación de su enseñanza. Más adelante, en el citado Eje (iv), se expone que realizar estas operaciones reflexivas supone “apropiarse de las reglas ortográficas y de la puntuación para tomarlas en cuenta durante el proceso de escritura de textos literarios y no literarios” así como “la reflexión sobre el uso crítico y la pertinencia de correctores ortográficos digitales” (2012, p. 22). Se incorpora, entonces, el contenido ortografía tanto para los textos literarios como para los que no lo son, además de añadir el uso de correctores digitales como estrategia de enseñanza.

En el caso de la propuesta para cuarto y quinto o quinto y sexto año (según la jurisdicción) se explica que los contenidos están presentados de manera unificada para ambos años a los efectos de posibilitar la planificación conjunta del último tramo de escolaridad secundaria. En este trayecto, se afirma, la literatura ocupa el centro del espacio curricular, por lo que los textos que se seleccionen determinarán los recorridos de lectura y escritura en los ejes Textos no literarios, Oralidad y Reflexión.

En lo que respecta a la ortografía, está presente en el Eje (ii), “Lectura y escritura de textos no literarios”, pero se repite de manera literal la propuesta para tercer y cuarto año sobre la participación en situaciones de escritura individuales y grupales proponiendo revisar en la etapa de borradores, entre otros aspectos, “el uso de conectores y marcadores apropiados, la puntuación y la ortografía” (2012, p. 30).

En el Eje (iv), “Reflexión sobre el lenguaje” se curriculariza el contenido de manera precisa cuando se procura que los estudiantes revisen de manera crítica las reglas ortográficas en pos de analizar su utilidad en la escritura y se apropien de recursos para solucionar de forma autónoma problemas afines a la ortografía durante el proceso de escritura (p. 33), tales como:

identificar las palabras en las que se pueden tener dudas, establecer parentescos léxicos, establecer relaciones con la morfología y la etimología, consultar el diccionario, otros textos

leídos, manuales de estilo, los foros de la lengua en la web y otros centros de consulta como los de la Academia Argentina de Letras. (2012, p. 33)

En cuanto a la puntuación, la última aparición se corresponde exactamente con la propuesta para tercer y cuarto año, y refiere a la reflexión sobre los usos y funciones de los signos de puntuación (p. 33). Sin embargo, los involucra en un nivel más amplio de abstracción ya que apunta a la reflexión sobre los procesos de construcción textual, tales como el papel de los paratextos, el empleo de estrategias de cohesión léxico-gramatical, de adecuación lingüística, entre otros (p. 34).

Como cierre del apartado, diremos que se percibe mayor preponderancia de la ortografía en los NAP para Ciclo Básico y Orientado de la LEN que en los documentos para esos tramos de la LFE, lo cual puede incidir en forma positiva al momento de enseñar este objeto. A pesar de que se lo vincula con la idea de “reglas”, se sugieren diversos modos de abordaje áulico del contenido, lo cual desplaza a la ortografía y la puntuación de ese lugar normativo (y, por lo tanto, sujeto a la noción de equivocación y corrección) que le otorgaba la LFE y se lo considera en un nivel más amplio, que comprende su relación con otros saberes de la lengua adquiridos a lo largo de la escolarización primaria y secundaria. En los NAP, tanto del Ciclo Básico como del Orientado, se procura la construcción de conocimientos en torno a estos contenidos a partir de procesos de reflexión metalingüística, lo que permitiría que los alumnos contextualicen y otorguen sentido a las actividades propuestas en el aula.

La Tabla N° 5 consigna la mención del contenido ortografía en los NAP CO Lengua (2012) para tercer y cuarto año del nivel secundario.

Apartado/Eje	Saberes propuestos
Objetivos	· Lograr que los estudiantes “los estudiantes empleen “saberes sobre la lengua, los textos y los contextos para optimizar dichos procesos” (NAP CO Lengua, 2012, p.14).
(i)Lectura y escritura de textos literarios.	
(ii)Lectura y escritura de textos no literarios	· Promover en los alumnos la revisión de las primeras versiones considerando “el uso de los conectores y marcadores apropiados, la ortografía y la puntuación” (NAP CO Lengua, 2012, p. 19).
(iii)Comprensión y producción de textos orales	

(iv) Reflexión sobre el lenguaje	<ul style="list-style-type: none"> · Reflexión acerca de los usos de los signos de puntuación y su importancia en la construcción de sentido del texto escrito, así como de sus funciones (organizar la información que presenta el texto, delimitar la frase, marcar los giros sintácticos de la prosa, citar las palabras de otros, poner de relieve ideas y eliminar ambigüedades, evidenciar intenciones del emisor, entre otras). La recuperación de estos saberes durante el proceso de escritura. El reconocimiento de los usos estilísticos de la puntuación en los textos literarios que se lean en el año. (NAP CO Lengua, 2012, p. 22) · Que el alumno logre “apropiarse de las reglas ortográficas y de la puntuación para tomarlas en cuenta durante el proceso de escritura de textos literarios y no literarios” así como “la reflexión sobre el uso crítico y la pertinencia de correctores ortográficos digitales” (NAP CO Lengua, 2012, p. 22).
----------------------------------	---

Tabla N° 5: elaboración propia en función del análisis

La Tabla N° 6 consigna la mención del contenido ortografía en los NAP CO Lengua (2012) para quinto y sexto año del nivel secundario.

Apartado/Eje	Saberes propuestos
Objetivos	
(i) Lectura y escritura de textos literarios.	
(ii) Lectura y escritura de textos no literarios	<ul style="list-style-type: none"> · Promover en los alumnos la revisión de las primeras versiones considerando “el uso de los conectores y marcadores apropiados, la ortografía y la puntuación” (NAP CO Lengua, 2012, p. 30).
(iii) Comprensión y producción de textos orales	
(iv) Reflexión sobre el lenguaje	<ul style="list-style-type: none"> · Revisión crítica de las reglas ortográficas para analizar su utilidad en la escritura. La apropiación de recursos para resolver de manera autónoma problemas vinculados con la ortografía durante el proceso de escritura (identificar las palabras en las que se pueden tener dudas, establecer parentescos léxicos, establecer relaciones con la morfología y la etimología, consultar el diccionario, otros textos leídos, manuales de estilo, los foros de la lengua en la web y otros centros de consulta como los de la Academia Argentina de Letras). (NAP CO Lengua, 2012, p. 33)

	<ul style="list-style-type: none"> · Reflexión acerca de los usos de los signos de puntuación y de su importancia en la construcción de sentido del texto escrito, así como de sus funciones (organizar la información que presenta el texto, delimitar la frase y el párrafo; marcar los giros sintácticos de la prosa, citar las palabras de otros, poner de relieve ideas y eliminar ambigüedades, evidenciar intenciones del emisor, entre otras). La recuperación de estos saberes durante el proceso de escritura. El reconocimiento de los usos estilísticos de la puntuación en los textos literarios que se lean en el año. (NAP CO Lengua, 2012, p. 33).
--	---

Tabla N° 6: elaboración propia en función del análisis

4.2. Documentos jurisdiccionales de la provincia de Santa Fe

4.2.1. El contenido ortografía en el Diseño Curricular Provincial de Santa Fe de la Ley N° 24.195/1994

En el presente apartado describimos la presencia del contenido ortografía en diversos materiales emitidos por el Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe en el contexto de la LFE. A saber: “Lineamientos y documentos para la elaboración del Diseño Curricular Provincial, Tercer Ciclo EGB, Lengua y Lengua Extranjera” (1997); “Documento de Desarrollo Curricular. Orientaciones Didácticas. Tercer Ciclo EGB. Lengua.” (1997), “Documento de apoyo para 8° año. Lengua. Tercer Ciclo EGB” (1998), “Diseño Curricular Jurisdiccional. Tercer Ciclo EGB. Lengua. Lengua Extranjera” (1999) y el “Diseño Curricular Jurisdiccional, Educación Polimodal” (2003).

Según la LFE, los Contenidos Básicos Comunes Nacionales eran el encuadre curricular de las propuestas que podían realizar las provincias y sus instituciones educativas, por lo tanto, el enfoque comunicativo adoptado en los documentos oficiales de la provincia de Santa Fe apuntaba a que los alumnos desarrollaran capacidades que les permitieran enfrentarse a contextos comunicativos diversos.

En los “Lineamientos y documentos para la elaboración de Diseños Curriculares. Lengua y Lengua Extranjera. EGB 3” (1997), el lenguaje es definido como pensamiento, representación, expresión, cultura y comunicación. Se lo considera una actividad compleja y un “medio

operativo” para representar conocimientos, regular conductas propias y ajenas y comunicar (p. 9). Por lo tanto, la finalidad de la enseñanza en el área es el incremento de esta última competencia, pero integrando los aspectos cognitivos del desarrollo del lenguaje, tanto lingüísticos como paralingüísticos. Se evidencia en este documento la intención de alejarse de las corrientes estructuralistas que, aplicadas a la enseñanza, “centraban su atención en la adquisición de una competencia lingüística (los códigos y sus reglas)” (p. 14), priorizando las actividades de hablar, escuchar, escribir y leer textos en diferentes situaciones comunicativas.

Con respecto a los Contenidos Conceptuales se aclara que en el área de Lengua “no se refieren al saber científico que preocupa a los estudiosos del lenguaje, sino al saber científico para ser enseñado” (1997, p. 16) y se hace hincapié en la selección y jerarquización de conocimientos propios de la lingüística con el fin de “redimensionarlos” en función de saberes socialmente válidos y trascendentales para un alumno que es, según se subraya, “usuario y no lingüista” (1997, p. 16). Se expone, además, que los Contenidos Procedimentales permitirían operar sobre la realidad, lo que en el ámbito de la enseñanza de la Lengua “significa saber qué procedimientos y estrategias están involucrados en los actos de leer, escuchar, escribir y hablar” (1997, p. 16), pretendiendo que el alumno regule estos procesos integrando el “saber-saber” con el “saber-hacer”, por ejemplo, al producir un texto escrito. En cuanto a los Contenidos Actitudinales, se plantea que el estudiante, como emisor y receptor, debe demostrar cierta postura frente al lenguaje y el hecho lingüístico, y que esta posición conformaría una matriz de valores y actitudes, tales como la conciencia de sus competencias y limitaciones, el rol que debe cumplir al comunicar algo, el respeto por las opiniones e ideas ajenas, entre otras (1997, p. 17).

En lo que refiere al contenido ortografía, en las Expectativas de logros trazadas en el documento podemos inferir su presencia en dos ítems que aluden, por un lado, al empleo de la escritura como forma de expresión y comunicación aplicando estrategias cognitivas y conocimientos sobre la estructura de la lengua y sus convenciones y, por otro, a la reflexión acerca de las posibilidades del lenguaje a partir de la sistematización de la propia lengua (1997, p. 22). Como se advierte, la ortografía es omitida como contenido curricular, aunque puede inferirse que está incluida en las convenciones de la lengua que se nombran en la propuesta.

En los Contenidos Actitudinales tampoco se menciona la ortografía, pero se infiere que está presente en la sentencia “Respeto por las convenciones de la norma escrita, valorando

simultáneamente la potencialidad innovadora y creativa de su uso” (1997, p. 27). En cambio, se enuncia en los Contenidos Conceptuales para EGB 3, específicamente en los apartados “La lectura como proceso” y “La escritura como proceso”. En ambos, es citada de manera idéntica: “El texto. Coherencia: plan global, texto y contexto. Cohesión: recursos gramaticales y léxicos. Nivel notacional: normativa ortográfica y gramatical, diagramación” (1997, pp. 27 y 29).

Además de apreciar que es la única mención respecto de la ortografía como Contenido Conceptual que se realiza en todo el documento, debemos puntualizar cierta confusión que parece presentarse en este punto. Marro y Dellamea, autoras citadas en el documento, recuperan a Van Dijk (1978), al exponer que:

Las dimensiones son aquellos aspectos visibles por ser de superficie y están conformadas por el plano notacional, morfológico, sintáctico, semántico y pragmático. Los niveles están conformados por los planos superestructural, macroestructural, microestructural, estilístico y retórico que permanecen ocultos, ya que son verdaderos esquemas conceptuales, hasta que los lectores los proyectan en una representación mental del texto en un proceso de comprensión”. (1995, p. 14)

Lo adecuado sería, siguiendo a las autoras, hablar de ‘dimensión notacional’ y no ‘nivel notacional’ como se señala en el documento. Dicho componente, asimismo, alude a la expresión escrita en relación a la oralidad, específicamente a la diversidad de letras, los elementos paratextuales, la sangría, uso de mayúsculas o minúsculas, la utilización del espacio en la hoja, además de la puntuación y ortografía (Marro y Dellamea, 1995). Es decir, que esta noción abarcaría aspectos variados y, al mismo tiempo, restringiría el contenido ortografía a un nivel más superficial y lo equipararía, por ejemplo, a cuestiones como la orientación espacial a la hora de escribir. Esto puede resultar problemático si reparamos en que un alumno de EGB 3, en líneas generales, ha superado las dificultades inherentes a la ubicación en la hoja y que, como se expone en el documento, correspondería que en esta etapa relacione y articule los conocimientos lingüísticos y comunicativos que ya han sido desarrollados en los primeros ciclos de escolaridad, integrando la reflexión sobre los hechos del lenguaje a la lengua oral y escrita (1997, p. 18).

En cuanto a los Contenidos Procedimentales, la ortografía es nombrada por última vez en el apartado “La escritura como proceso”:

Revisión del escrito seleccionando diversos aspectos: temas, estructuras, legibilidad, sintaxis, ortografía y empleo de estrategias para mejorarlo: cambiar el orden de palabras y frases, eliminar palabras y expresiones superfluas, añadir, utilizar medios cohesivos...; anticipación de las posibles reacciones del lector ante el escrito”. (1997, p. 30)

Al igual que en los Contenidos Conceptuales, no se particulariza sobre ningún aspecto del contenido ortografía que deba ser enseñado. Por el contrario, se lo nombra someramente al enumerar elementos que hacen a la mejora de los textos. Al igual que en los otros casos descriptos, en el documento se lo ubica en la fase de revisión y corrección textual sin retomarlo, por ejemplo, en propuestas que apuntan a la metacognición.

En el “Documento de Desarrollo Curricular. Orientaciones Didácticas para Tercer Ciclo EGB. Lengua” (1997), el contenido ortografía únicamente es enunciado cuando se habla de la resolución de problemas durante la escritura. En primer lugar, en el subtítulo “La revisión” se expone que:

Es probable también que, ante la propuesta de mejora del borrador, el alumno no encuentre parámetros o criterios para revisar el escrito o que simplemente acuda a la corrección de alguna falta de ortografía o de un sinónimo para evitar la repetición de una palabra (1997, p. 47,48).

En este punto se sugiere que el docente acompañe a sus alumnos en esta tarea y, por ejemplo, aporte grillas que contengan criterios de revisión de lo escrito o proporcione versiones de textos ya corregidos para que los estudiantes constaten los cambios producidos, sin mencionar entre estas pautas a la ortografía (cfr. 1997, p. 48). En el párrafo final del apartado, se alude directamente al contenido ortográfico cuando se expone que, según diversos trabajos, es preciso que el profesor oriente los procesos de edición, especialmente en el Tercer Ciclo, y que se centre en la corrección de la ortografía y la sintaxis (cfr. 1997, p. 48). A pie de página, además, se sugiere utilizar procesadores de texto a los efectos de facilitar la tarea de revisión final que “generalmente resulta un trabajo pesado para el alumno” (p. 48).

En el subtítulo “La edición del escrito” del mismo documento, se alude a la ortografía en dos oportunidades. En primer lugar, se menciona el control de los signos de puntuación y la colocación de mayúsculas en vistas a la versión final. En segundo lugar, se hace referencia a la mediación docente para demostrar “cómo se usan las convenciones para decir algo con más claridad o con más eficacia y dónde corresponde colocarlas durante la escritura” (p. 48).

En el mismo material, en el capítulo titulado “La enseñanza de la gramática” (p. 53), cuyo subtítulo es “¿Es necesario enseñar gramática?” se trasluce el debate vigente en ese momento con respecto al lugar de la enseñanza de esta disciplina en la escuela (Di Tullio, 1998; Otañi y Gaspar, 2001; Di Tullio y Malcuori, 2012). Es en este apartado en el que se alude al contenido ortografía por última vez en el documento, aunque de manera indirecta. Así, en el subtítulo “La gramática y la resolución de problemas” se señala que durante la construcción de un texto escrito los estudiantes se enfrentan a situaciones problemáticas relacionadas a los usos lingüísticos, entre ellas interrogantes como “¿se escribe prever o preveer? ¿cómo puedo expresar de otra manera “en este libro el autor dice que...”? (p. 54).

En las escasas alusiones a la enseñanza de la ortografía que se observan en el documento relevado, entonces, el contenido ortografía se restringe al momento de la revisión final del texto, vinculado a ideas de corrección y pesadez de la labor y, por lo tanto, también al error o falta y, por ello, se alienta la intervención docente para orientar la detección de dificultades y su resolución por parte de los estudiantes.

En el “Documento de apoyo para 8° año. Lengua” (1998), la enseñanza de la lengua se concibe desde una perspectiva psico cultural; en este documento se concibe que la escuela funciona como una comunidad que acoge una “actitud cultural” (1998, p. 8). Se citan, en consonancia con esta idea, autores como Bruner, Tishman, Perkins y Jay con el fin de situar la enseñanza lingüística en un escenario donde pensamiento y lenguaje operan a partir de escenarios culturales “macro” (cultura como sistema de valores, poder, derechos, etc. ligado a ciertas tradiciones) y “micro” (construcción individual de significados que les habiliten compartir el sistema cultural) (cfr. 1998, p. 9).

Otro aspecto a considerar es la explicitación del área Lengua como contenido escolar transversal:

el problema del desarrollo de las competencias lingüísticas y comunicativas no es exclusividad del área Lengua; es parte del proyecto institucional. En el área *Lengua y Literatura*¹² es donde se proporcionan las herramientas (categorías, nociones, saberes disciplinares) que le permitan al alumno el desarrollo de su capacidad metalingüística. (1997, p. 12)

¹² Nótese la denominación “Lengua y Literatura” para el Espacio Curricular cuando, en realidad, en EGB era solo “Lengua”.

Se plantea, además, que la enseñanza de la lengua nunca parte de una “tábula rasa” sino que, por el contrario, los sujetos tienen una historia lingüística y comunicativa de la que se debe partir, tal como afirman Alisedo *et al.* (1994), entre otros autores.

En lo que refiere a la ortografía, en el documento se menciona dos veces. La primera, al enunciar las correcciones que suelen realizar los docentes sobre los textos que producen los estudiantes, correcciones que:

son tan abundantes como el mismo escrito y así como se entregan van a parar a la carpeta de los alumnos que se fijarán, eso sí en la *nota* obtenida. Eventualmente, en este tramo puede producirse cierta *discusión* al respecto, es decir, al puntaje en función de errores de morfosintaxis, ortografía, vocabulario, etc. (1998, p.14)

Como vemos, nuevamente se explicita cierta asociación entre la idea de falencia y la noción de ortografía, haciendo alusión directa a la calificación que se obtiene y, por lo tanto, a la valoración de la escritura de acuerdo a la ausencia o abundancia de “errores”.

En este documento, además, se considera a la escritura como proceso cognitivo y comunicativo y se enumeran las dificultades que se presentan a los docentes para lograr “la formación de escritores competentes” (1998, p. 14). En ese contexto se menciona por segunda y última vez al contenido ortografía al afirmar que las estrategias propias de un escritor competente no se descubren ni generan por la apropiación de reglas gramaticales o ejercicios ortográficos desvinculados entre sí, como tampoco dependen exclusivamente del desarrollo cognitivo general de los alumnos. Los autores del documento sostienen que la repetición de reglas o listas de palabras con sus excepciones ya demostraron ser actividades problemáticas en las aulas, sobre todo porque al alumno se le dificulta responder “para qué” está resolviéndolas y que, como expone Silva (2020) “las pugnas didácticas en torno de la ortografía oscilan entre las dudas mnemotécnicas y las que impulsan la “duda” ortográfica como instancia para introducir la reflexión y la sistematización, ambas estrategias a partir de la analogía”. (2020, p. 3)

El “Diseño Curricular Jurisdiccional. Tercer Ciclo EGB. Lengua” (1999) define al lenguaje como un componente indispensable para la vida social, la organización del pensamiento y la comunicación que puede abordarse desde dos perspectivas no contrapuestas: “como comportamiento lingüístico y como conocimiento de la lengua” (p. 63). Al igual que en los documentos nacionales y provinciales revisados, se definen a partir de las ideas de Chomsky,

las nociones de “competencia comunicativa” y “competencia lingüística” (pp. 64-65) y se expone la importancia del enfoque comunicativo al momento de enseñar la disciplina, en detrimento de la perspectiva estructuralista.

En cuanto a la organización de la propuesta, los contenidos seleccionados se presentan en dos módulos diferenciados. En una primera parte, común a los tres años de la EGB 3, el ordenamiento es (i) “Actuaciones lingüísticas y comunicativas”, y (ii) “Reflexiones acerca de los hechos del lenguaje”.

Según se aclara en el material, la selección se hizo a partir de “tópicos generativos”, es decir, “temas, cuestiones, conceptos, ideas, etc. que proporcionan hondura, significación, conexiones y variedad de perspectivas para apoyar el desarrollo de la comprensión por parte de los alumnos” (1999, p. 104). Este concepto, se expone a pie de página en el documento citado, “es frecuentemente usado por Davis Perkins en muchas de sus obras” (p. 104). Los tópicos ordenan los apartados de esta propuesta curricular. La primera sección se organiza en torno a dos tópicos generativos: la comunicación oral y la comunicación escrita (p. 104) y atañe a la EGB 3 completa. El segundo apartado distribuye los contenidos por años y se denomina “La puesta en texto de la Lengua”. Está organizado en tres tópicos: (i) Formatos y Mecanismos Lingüísticos de los textos orales y escritos; (ii) Los Textos en Contextos y (iii) El discurso literario.

En lo que refiere al contenido ortografía, en las Expectativas de logros puede inferirse su presencia al enunciar que el alumno, al finalizar la EGB 3, deberá “Emplear la escritura como forma de comunicación social y de expresión personal, aplicando estrategias de lectura, así como conocimientos sobre la estructura de la lengua y sus convenciones” (1999, p. 99).

La única referencia a la ortografía que hace la propuesta curricular de lengua para EGB 3 se presenta en los Contenidos Actitudinales del Tópico generativo “Comunicación escrita”, en el ítem “Producción de textos escritos”. Allí, bajo el subtítulo “Revisión”, se explicita que se pretende que los estudiantes realicen la “Corrección formal de los textos producidos: hacer más legible, economía, ortografía, puntuación, etc.” (1999, p. 109).

A pesar de la centralidad que se otorga en el documento a las macro habilidades lingüísticas (escuchar, hablar, escribir y leer) (1999, p. 103), y que se subraya el desarrollo de las competencias lingüística y comunicativa, instaurando la idea de transversalidad de los contenidos de lengua (p. 103), no se propone la enseñanza del contenido ortografía en ningún momento. Su presencia se limita a una referencia vaga al hablar de la revisión textual,

vinculando este saber, nuevamente, a una sola instancia de los procesos de escritura (la detección de errores) sin sugerir un trabajo didáctico que apunte a la reflexión metalingüística, aspecto que también era ponderado por la LFE.

Si consideramos el lugar hegemónico que tiene el currículum en el sistema educativo (De Alba, 1994), la no inclusión de la ortografía como Contenido Conceptual o Procedimental en la propuesta curricular de la provincia de Santa Fe deslegitima su tratamiento áulico ya que, siguiendo las sugerencias de este documento, ni siquiera debía ser incluida en los programas y planificaciones anuales de Séptimo, Octavo y Noveno año de la EGB, es decir, los dos/tres primeros años de la Educación Secundaria.

En cuanto al Diseño Curricular Jurisdiccional para la Educación Polimodal (2003) se enmarca, según se señala, en las consideraciones de los CBC y los Documentos emitidos por el Consejo Federal de Cultura y Educación de la Nación y se formulaba como una propuesta abierta, flexible y viable que tendía a la articulación entre la EGB 3, la comunidad, el mundo del trabajo y el académico (2003, p. 22). Dentro de los “Espacios de la Formación General de Fundamento” se encuentra el espacio de “Lengua y Literatura” que es denominado un “Campo de conocimiento”. El planteo para el área (parte del tronco común de la Educación Polimodal) define al lenguaje como uno de los atributos humanos más notables y condición absoluta para la vida social y la organización del pensamiento (p. 47). Esto, según se especifica, impone que el docente asuma una posición teórica en torno a las Ciencias del lenguaje y las teorías del aprendizaje. Se reitera, en consonancia con la propuesta para EGB 3, el carácter transversal e instrumental del espacio curricular “Lengua y Literatura”, lo que hace necesaria la articulación con el resto de las asignaturas del nivel.

Respecto de la organización del documento, las “Expectativas de logros” son comunes a los últimos tres años de la escolaridad secundaria y se dividen en aquellas relacionadas con la lengua; las relacionadas con la reflexión acerca del lenguaje y las relacionadas con la literatura (pp. 54-55), todas ellas formalizadas dentro del enfoque comunicativo que se proponía desde el Ministerio de Educación de la Nación. Si bien en ninguno de los ítems que conforman las nombradas expectativas se alude directamente al contenido ortografía, se señala que al finalizar el cursado los estudiantes serán “escritores competentes” que pongan en práctica sus conocimientos del sistema lingüístico, lo cual creemos puede incluir saberes en torno de la ortografía.

En cuanto a los Contenidos Actitudinales, también son propuestas para los tres años que componen el Polimodal y no se menciona en estos a la ortografía. En los Contenidos Procedimentales de Lengua y Literatura I, II y III, en la sección “Comunicación Oral. Comunicación escrita” hay una referencia a la ortografía en el último ítem: “Reconocimiento y análisis de los elementos paralingüísticos. Convenciones. Uso adecuado de la normativa” (2003, p. 56). Vale aclarar que el enunciado es el mismo para primero, segundo y tercer año del nivel Polimodal. En cuanto a los Contenidos Conceptuales, la ortografía no es propuesta ni sugerida en ningún ítem.

Como cierre del apartado, diremos que, a pesar de la declaratoria sobre la escritura como proceso y de la centralidad que tenía el abordaje de las macro habilidades lingüísticas desde el enfoque comunicativo, en la propuesta curricular de la provincia de Santa Fe, el tratamiento del contenido ortografía resulta insuficiente en relación con los objetivos delineados. En el documento analizado, el lugar otorgado a la ortografía restringe su abordaje a las últimas etapas de producción textual, esto es, a instancias de revisión final de la escritura. Además, se la vincula con nociones relativas al puntaje, la calificación y la corrección por parte de los docentes. Dicho tratamiento, consideramos, puede incidir de forma desfavorable en las prácticas de enseñanza, puesto que liga el contenido al error y la evaluación, y reduce sus posibilidades de despliegue didáctico en las aulas.

En el Diseño Curricular Jurisdiccional para Tercer Ciclo de EGB (1999), el contenido ortográfico es casi omitido, pues se alude a este solamente una vez de manera imprecisa, y no como un Contenido Conceptual o Procedimental, que se consideraban ejes principales en la construcción de las propuestas didácticas. Algo similar se observa en el Diseño Curricular Jurisdiccional para la Educación Polimodal (2003), documento en el que la enseñanza de la ortografía no es sugerida en los Contenidos Conceptuales.

4.2.2 El contenido ortografía en el Diseño Curricular de la provincia de Santa Fe de la Ley 26.206/2006

A continuación, trataremos el lugar del contenido ortografía en el “Diseño Curricular Jurisdiccional de la Educación Secundaria Orientada de la Provincia de Santa Fe” (2014), del área “Lengua y Literatura” (en adelante, DCJ). Este documento se configura en el marco

jurídico dado por la LEN y se erige “como instrumento de la política educativa, como proyecto colectivo para la educación santafesina y como herramienta conceptual de acompañamiento al trabajo diario de los docentes” (DCJ, 2014, p. 10).

La fundamentación del DCJ, en el apartado para Ciclo Básico, expone una noción de aprendizaje que vincula el habla, la escucha, la lectura y la escritura en tanto acciones constitutivas de los sujetos a nivel personal y social. Si bien parece recuperar el abordaje de las macro habilidades lingüísticas presentes en los Documentos provinciales de la LFE, se procura “la concreción de una experiencia educativa que replantea la enseñanza de la lengua y de la literatura” (2014, p. 22), y se menciona una ampliación de los límites en la enseñanza de las Ciencias del Lenguaje a partir de la inclusión de un enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural:

la didáctica de las lenguas toma los aportes teóricos y metodológicos de las Ciencias del Lenguaje (Filosofía del lenguaje, Sociolingüística, Etnografía de la Comunicación, Sociolingüística Interaccional, Lingüística Antropológica, Gramática Generativa, Gramática Sistémico-funcional, Gramática del Discurso, Lingüística del Texto) e impacta en los diseños de los programas educativos, de los materiales de enseñanza y de los sistemas de evaluación. (2014, p. 22)

En cuanto al contenido ortografía, en la “Fundamentación” se citan los NAP, que “definen cuáles son los objetos de reflexión metalingüística: la lengua como sistema, su uso por las normas que la regulan, y los textos” (DCJ, 2014, p. 22). Inferimos que se alude a la ortografía de manera tácita al hablar de normativa, a la vez que se recupera la propuesta de los NAP que la incluían como objeto de enseñanza.

Los ejes organizadores de los contenidos en el documento se distribuyen de la siguiente forma:

- i En relación con la comprensión y producción oral.
- ii En relación con la lectura y comprensión escrita.
- iii En relación con la literatura.
- iv Reflexión sobre la lengua (sistemas, usos y normas) y los textos.

En lo que refiere a las “Consideraciones Metodológicas”, se sugiere la elaboración de secuencias didácticas que faciliten la toma de conciencia sobre las particularidades lingüísticas de los textos que se trabajen en el aula, además de recuperar el error como parte del proceso de

aprendizaje (2014, p. 24). Se formula, además, planificar proyectos de escritura que partan de situaciones institucionales o sociales significativas para los estudiantes.

En los contenidos propuestos para primer año, la ortografía solo está presente en el Eje “Reflexión sobre los hechos del lenguaje”. Allí se sugiere, de manera casi idéntica a como se propone en los NAP de Ciclo Básico, el trabajo a partir de la formación de palabras por composición, parasíntesis y afijación para la ampliación del vocabulario y la inferencia del significado o la ortografía de alguna palabra (2014, p. 28). Este planteo resulta relevante, ya que habilita la reflexión sobre las relaciones entre los niveles morfológico, sintáctico y semántico, a la vez que amplía las posibilidades de tratamiento didáctico de la ortografía al superar el abordaje mecánico y repetitivo de las reglas y normas ortográficas.

Además, se determina la “reflexión sobre la normativa: uso de la tilde, casos de errores en el uso de algunos grafemas (b-v, c-s-z, g-j-h, etc.). Sistematización de normas y control de uso en relación con tilde diacrítica y en hiato” (2014, p. 28).

Consideramos que el tratamiento del contenido en este punto del documento puede resultar problemático. Por un lado, utiliza el término “error” para referirse a la ortografía, cuestión no visible en los NAP, tanto en los de Ciclo Básico como en los de Ciclo Orientado. Sumado a esto, se subraya el matiz prescriptivo ya que, aunque el contenido se enuncia en el eje que aborda la reflexión lingüística, no se propone ninguna estrategia orientada al trabajo con la ortografía, cuestión que sí se especifica en los NAP. Por último, se observa cierto desorden al presentar el desarrollo temático puesto que propone, en un primer momento, trabajar sobre el uso de la tilde, pero no se incluye la tildación diacrítica, que es recuperada recién en el ítem final, como si estuviera escindida del subsistema citado.

En los “Contenidos” para segundo año, la ortografía tiene una presencia limitada, se la nombra en el último punto del documento, en el Eje “Reflexión sobre los hechos del lenguaje”. Allí se enumeran como saberes necesarios para este año los siguientes: “Normativa: uso de los signos de puntuación. Problemas de la ortografía correspondiente al vocabulario cotidiano y escolar” (2014, p. 31). En este Eje, por un lado, la presentación del contenido es imprecisa y acotada. No se señala qué aspectos deberían enseñarse ni se especifica qué términos incluye el “vocabulario cotidiano y escolar”. Asimismo, se vincula a la ortografía con la noción de dificultad al enfocar el abordaje en los problemas que pueden presentarse. Por otro lado, se menciona por primera vez a la puntuación, también de manera inexacta y limitada, pues se la

reduce a su aspecto normativo, obviando su incidencia en los niveles sintáctico, semántico y pragmático. No se señala, además, qué signos de puntuación se espera que sean enseñados.

En el documento analizado, a diferencia de los NAP, no se formulan articulaciones entre primer y segundo año, como tampoco con el Nivel Primario, siendo la propuesta sobre ortografía exigua e insuficiente si la comparamos con lo que sugieren los Documentos Curriculares Nacionales.

En la Propuesta de Contenidos para el Ciclo Orientado, se plantea en la “Fundamentación” una construcción del espacio curricular a partir de la reflexión sobre la lengua materna y el acercamiento profundo y sistemático a la literatura, con una perspectiva “didáctica sociocultural de la Lengua y la Literatura” (2014, p. 119). Se señala, asimismo, que leer y escribir son actividades de gran complejidad cognitiva, por lo que se sugieren formas de intervención sobre las prácticas de enseñanza en contexto. Tanto en la “Fundamentación” como en las “Consideraciones Metodológicas”, no se alude al contenido ortografía. Además, se enuncia que la literatura debe ocupar un lugar preponderante en los últimos años de escolarización secundaria. En el apartado “Articulación con las orientaciones” se listan de manera limitada e inespecífica los principales contenidos que deberán enfatizarse según cada orientación (Arte, Comunicación, Lenguas, Turismo, etc.), y en ningún caso se nombra a la ortografía.

En la “Propuesta para Tercer año”, en el último ítem del Eje “Reflexión sobre el lenguaje”, se menciona el contenido de manera similar al DCJ para Ciclo Básico: “Ortografía: La ortografía literal. Relaciones entre ortografía, morfología y etimología. Procesos de composición y derivación de palabras” (2014, p.127). Como se aprecia, las consideraciones son generales y repiten lo sugerido para primer y segundo año, además de no especificarse ninguna estrategia o enfoque para su enseñanza. En el mismo eje, y también en el ítem final, en los “Contenidos para Cuarto y Quinto año” se propone la “revisión crítica de las reglas ortográficas para analizar su utilidad en la escritura (establecer parentescos léxicos, entablar relaciones con la morfología y la etimología)” y la “reflexión acerca de los usos de los signos de puntuación y de su importancia en la construcción de sentido del texto escrito, así como de sus funciones” (DCJ 2014, p. 219). Se agregan aquí la reflexión y revisión como procesos metalingüísticos, reiterando los aspectos conceptuales de Tercer año. La novedad con respecto

al año anterior la hallamos en la referencia a la puntuación, aunque también se recupera casi de manera literal lo enunciado para Ciclo Básico.

4.3. Cierre del capítulo

A modo de conclusión de este capítulo, consideramos que el contenido ortografía tiene un tratamiento dispar en los documentos analizados, tanto de la LFE como de la LEN.

Por un lado, su inclusión en el currículum de Lengua de la LFE parece incuestionable, sobre todo porque aseguraría una comunicación escrita eficaz, siendo este objetivo primordial en el enfoque que se adopta en esa legislación. Acompañando esta idea, se enfatizaba en la necesidad de que los estudiantes llevaran adelante prácticas reflexivas que acentuaran las potencialidades del lenguaje, a lo que podía contribuir la enseñanza de la ortografía. Sin embargo, en la construcción curricular de Lengua de la LFE el contenido ortográfico aparecía desdibujado e incorporado casi de manera forzosa entre los conocimientos que el Estado consideraba válidos de ser enseñados.

En los Documentos Provinciales de la citada Ley tampoco se presenta a la ortografía de manera articulada con el resto de los Contenidos, tanto Conceptuales como Procedimentales y Actitudinales. En este sentido, se la menciona muy pocas veces en los materiales para EGB 3 y, cuando se la nombra, es vinculada directamente e indirectamente con las nociones de error y corrección docente, lo que puede construir o respaldar la idea de que es un saber dificultoso, tanto para quienes lo enseñan como para los que deben aprenderlo. En los materiales para la Educación Polimodal, prácticamente es omitida como contenido. Consideramos que la ausencia del contenido en el documento, el desarrollo impreciso y limitado de los aspectos afines a este y su asociación con ideas relativas al error y la calificación/puntuación impactan en las concepciones docentes sobre este objeto, ya que estas concepciones se exponen en documentos oficiales que inciden en las prácticas de enseñanza por su carácter normativo.

En los Documentos Nacionales de la LEN, en cambio, el contenido ortografía ocupa un lugar más relevante, se aleja de la noción de error observable en la LFE y su tratamiento se diversifica. En este sentido, los NAP detallan los contenidos a enseñar, e incluyen a la puntuación en la propuesta. En cuanto al planteo didáctico, se sugiere propiciar espacios de revisión y reflexión metalingüística respecto de la formación de las palabras, su significado y

su etimología para abordar distintos aspectos ortográficos. Además, se defiende la incorporación de instrumentos digitales, como los correctores y diccionarios, y el uso de herramientas propias de los procesadores de textos (búsqueda de sinónimos, funciones de copiar, cortar y pegar, etc.) con el objetivo de enriquecer y dinamizar los procesos de escritura. Asimismo, en el documento se apunta al abordaje de la ortografía y la puntuación en la escritura de todo tipo de textos, literarios y no literarios. Otra cuestión que estimamos valiosa es habilitar instancias de trabajo con diccionarios y manuales elaborados por la Académias de Letras Argentina. Esto permite instalar debates respecto de la ortografía y su relación con la historia de la lengua, acerca de las diferencias entre las variedades lingüísticas y los registros que utilizan los hablantes e, incluso, analizar cuestiones políticas, económicas y socioculturales que atraviesan al lenguaje.

La propuesta para “Lengua y Literatura” del “Diseño Curricular. Escuela Secundaria Orientada. Provincia de Santa Fe” (2014), tanto para Ciclo Básico como para Ciclo Orientado, reserva al contenido ortografía un lugar limitado y poco desarrollado conceptual y metodológicamente, lo cual puede leerse como una ruptura con respecto a la Propuesta Curricular Nacional de la LEN. Si bien se nombran a la ortografía y la puntuación, se observa que resulta insuficiente el detalle de los subtemas que sería deseable enseñarse, falta de especificidad en las propuestas de trabajo y escasas vinculaciones con otros contenidos del área, lo que puede contribuir a representaciones sobre el contenido ortografía que, finalmente, contribuyan a la consideración del contenido ortografía como un aspecto menor o subsidiario dentro de la propuesta curricular oficial. Además, se alude a nociones de error, lo que estimamos también puede validar concepciones negativas sobre la ortografía, su enseñanza y aprendizaje.

Capítulo 5

Ortografía, currículum y representaciones: tratamiento en aulas de lengua de primer año

Pero estas experiencias cotidianas en la escuela, ¿qué son? ¿Obras de docentes?, ¿de unos creadores?, ¿de unos artistas? Acaso lo sean de unos artesanos de la escuela, de esos que saben armar sus clases con un texto de aquí y otro de allí, con un capítulo de un manual y medio del otro, con restos de la clase del año pasado ahora mejorada porque la actividad está mejor formulada, de una clase que cambió porque el grupo de alumnos es otro. Se trata de los profesores de lengua y literatura, esos artesanos cuyas reglas del arte vale la pena descubrir.

(G. Bombini, “Textos retocados. Lengua, literatura y enseñanza”.)

En el presente capítulo, en primer lugar, se describen las representaciones sobre el objeto ortografía de los docentes autores de las planificaciones que componen la muestra (§ 5.1) y, en segundo lugar, se detalla el tratamiento del contenido ortografía en los programas y planificaciones anuales de primer año correspondientes al ciclo lectivo 2021. Se relevan, además, coincidencias y desplazamientos de estas propuestas en relación con los documentos curriculares del área de Lengua, tanto nacionales como jurisdiccionales de la provincia de Santa Fe (§ 5.2). En § 5.3 se analiza la incidencia de las representaciones docentes sobre la ortografía, su valor y condiciones de enseñabilidad en las prácticas pedagógico-didácticas que estos despliegan en sus aulas. Para finalizar, en § 5.4 se expone el cierre del capítulo.

5.1. Representaciones docentes sobre el contenido ortografía, su enseñanza y aprendizaje

Entrevistamos a quince docentes autores de las planificaciones analizadas en el apartado § 5.2, que conforman el Nivel Institucional de elaboración curricular y quienes, según De Alba (1994) se denominan “sujetos de desarrollo curricular”. Los datos obtenidos de las entrevistas se organizan en tres ejes: (i) “Representaciones sobre la relevancia de la ortografía” (§ 5.1.1); (ii) “Representaciones sobre el aprendizaje de la ortografía” (§ 5.1.2); y (iii) “Representaciones sobre la enseñanza de la ortografía” (§ 5.1.3).

5.1.1. (i) Representaciones sobre la relevancia de la ortografía

Abordar las concepciones de los docentes supone explorar la imagen mental que tiene un individuo acerca de “alguna cosa, evento, acción, proceso que percibe de alguna manera” (Raiter *et al.*, 2001, p. 9). Cada una de estas nociones, en la medida en que no son modificadas o reemplazadas por otras, “constituyen una creencia (o es elemento de una creencia) y es la base del significado que adquiere cada nuevo estímulo relacionado con esa cosa, evento, acción o proceso” (p. 9). Es fundamental el papel de las creencias previas en la construcción de nuevas representaciones ya que, a través del lenguaje, los seres humanos transmiten estas representaciones almacenadas y “completan” su interpretación del mundo (pp. 9-10).

El análisis del “decir docente” permite el acercamiento a la “cognición docente” (Cicurel, 2023 [2011]), puesto que la multiplicidad de acciones que se despliegan en una clase se sostiene a partir de los saberes, rutinas, experiencias y preocupaciones que comparten los profesores, a menudo invisibles incluso para los propios sujetos. Como expresa la autora, “durante el ejercicio de su profesión, los educadores, provistos de un conjunto de experiencias diversas, construyen saberes e idealizaciones sobre la acción de transmisión” (2023, p. 20). En este sentido, profundizamos en las concepciones de los entrevistados (en adelante, E1, E2, E3, etc.) sobre la ortografía y su relevancia para la sociedad. Los interrogantes planteados a los profesores a los fines de explorar estas ideas fueron los siguientes:

1. ¿Qué es para usted la ortografía? ¿Cómo la definiría?
2. ¿Considera que tiene valor social la “buena ortografía”? ¿Cuál/en qué sentido?
3. ¿Cree que es importante que sea enseñada en las escuelas? ¿Por qué?

De las entrevistas se desprende que los entrevistados perciben a la ortografía asociada a la escritura correcta de las palabras (6 entrevistados¹³). Asimismo, relacionan a la ortografía con las normas o reglas que rigen la lengua escrita (8 entrevistados) y consideran que el aprendizaje ortográfico permite una mejor comunicación (4 entrevistados) y, a la vez, mantiene la unidad lingüística de una comunidad determinada (2 entrevistados).

Con respecto a la estimación social, los docentes señalaron que la buena ortografía es una cualidad apreciada en el ámbito académico y el mundo del trabajo como señal de buena

¹³ En el análisis de las entrevistas hemos optado por presentar los datos absolutos en lugar de porcentajes debido a que la muestra de profesores es reducida (15 docentes).

formación o estatus, y que posibilita el ascenso laboral e, incluso, “otorga poder” a quien detenta ese saber. Además, manifestaron que es la “carta de presentación”¹⁴ de una persona porque genera impresiones positivas o negativas en los demás, además de ser el instrumento que habilita una correcta inserción social. Algunos de los profesores reconocieron que, en la actualidad, la correcta ortografía es un aspecto que parece ser apreciado solo por los adultos o de manera exclusiva en el ámbito escolar. Consideraron que esto se debe a que, por el tipo de comunicación que requieren las redes sociales, no tiene la misma importancia en todas las esferas donde circula la palabra escrita.

En cuanto a su enseñanza en las escuelas, quienes componen la muestra señalaron que es primordial el abordaje áulico de la ortografía. Entre las razones que justifican su tratamiento didáctico, expusieron que es una parte indispensable de la formación integral que deben recibir los alumnos, puesto que se familiarizan con este contenido solo en la escuela y tienen numerosos errores ortográficos. Además, aclararon que debe enseñarse en las escuelas ya que es una herramienta que posibilita a los estudiantes desenvolverse de manera eficaz en la sociedad y comunicar sus ideas con claridad y corrección. Los profesores sostuvieron que trabajar este contenido permite recuperar aspectos que remiten a la historia del español, reflexionar sobre distintos aspectos lingüísticos y que habilita el debate áulico sobre cuestiones políticas, económicas e ideológicas respecto de la lengua.

La Tabla N° 7 consigna las respuestas obtenidas en función de las preguntas correspondientes al eje (i) “Representaciones sobre la relevancia de la ortografía”, y la cantidad de entrevistados que emitieron dichas respuestas.

Cantidad de respuestas	Representaciones sobre la relevancia de la ortografía
	¿Qué es para usted la ortografía? ¿Cómo la definiría?
8	Reglas o normas que rigen la lengua escrita.
6	Correcta escritura de las palabras.
4	Aspecto que permite una mejor comunicación escrita.
2	Aspecto que mantiene la unidad de una determinada lengua.
	¿Considera que tiene valor social la “buena ortografía”? ¿Cuál/en qué sentido?
7	Cualidad apreciada en el ámbito académico y el mundo del trabajo.

¹⁴ Expresión utilizada por los tres entrevistados que sostienen esa idea.

7	Señal de buena formación o estatus académico.
7	Conocimiento que posibilita el ascenso laboral.
3	“Carta de presentación” social de las personas.
3	Instrumento que habilita una correcta inserción social.
3	Aspecto con variada importancia según las esferas de circulación de la palabra escrita.
1	Aspecto que solo es apreciado por los adultos.
1	Aspecto que solo es apreciado en el ámbito escolar.
	¿Cree que es importante que se enseñe ortografía en las escuelas? ¿Por qué?
15	La enseñanza de la ortografía es fundamental en las escuelas.
5	Debe enseñarse porque permite comunicar ideas con claridad y corrección.
3	Debe enseñarse porque es una herramienta que posibilita un eficaz desenvolvimiento social.
3	Debe enseñarse porque los alumnos tienen numerosos errores ortográficos.
2	Debe enseñarse porque permite reflexionar sobre distintos aspectos lingüísticos.
1	Debe enseñarse porque es una parte indispensable de la formación integral de los alumnos.
1	Debe enseñarse porque los alumnos se familiarizan con este contenido solo en la escuela.
1	Debe enseñarse porque habilita el debate sobre las cuestiones políticas, económicas e ideológicas que subyacen en la lengua.
1	Debe enseñarse porque permite recuperar aspectos que remiten a la historia del español.

Tabla N° 7: elaboración propia en función del análisis.

Como conclusión parcial, advertimos que en el “decir de los docentes” la ortografía se vincula con las normas que regulan la correcta escritura de las palabras. A pesar del impacto de las nuevas formas de comunicación, tiene alto valor social y es símbolo de buena formación y estatus social. Además, los entrevistados defienden su enseñanza en la escuela y esgrimen como justificación primordial que su dominio permite un adecuado desempeño en el mundo laboral y los estudios superiores, además de asegurar la transmisión eficaz de ideas y opiniones.

5.1.2. (ii) Representaciones sobre el aprendizaje de la ortografía

Indagamos en esta sección acerca de las formas en que los docentes aprendieron ortografía y quiénes intervinieron en dicho proceso, puesto que consideramos que las creencias, expectativas e idealizaciones de los sujetos se construyen a partir de las propias experiencias

de aprendizaje e impactan en el “actuar docente” (Cicurel, 2023 [2011]). La reconstrucción de cómo aprendieron ortografía los docentes permite analizar la historia didáctica y el tratamiento metodológico del contenido durante la formación de los entrevistados en los distintos niveles educativos. Las preguntas disparadoras fueron las siguientes:

1. ¿Recuerda cómo aprendió ortografía? ¿A qué edad? ¿Tuvo dificultades? ¿Cuáles y cuándo?
2. En esos procesos de aprendizaje ¿intervino algún docente? ¿De qué forma? ¿Era un/a docente de lengua? ¿Recuerda alguna actividad o consigna vinculada a la ortografía de ese momento?
3. Durante su formación como docente: ¿Se le enseñó ortografía? ¿De qué manera?
4. ¿Cree que fue formado/a adecuadamente para enseñar ortografía? ¿Por qué?
5. ¿Considera que existen diferentes formas de aprender ortografía? ¿Cuál/es?

Con respecto al aprendizaje de la ortografía, un número significativo de docentes mencionó que se produjo principalmente durante la educación primaria y, en menor medida, en los niveles secundario y superior. Un grupo reconoció haber tenido dificultades en el aprendizaje de la ortografía. Algunos de ellos señalaron que, incluso aún hoy, suelen dudar sobre la escritura de algunas palabras, por lo que recurren a internet para no cometer errores.

En lo que refiere a las metodologías de enseñanza, los profesores recordaron propuestas escolares que consideran “conductistas”, las cuales partían del trabajo con las reglas ortográficas, para luego desarrollar dictados de palabras, actividades de completamiento, reescritura de términos con errores y clasificación de palabras según su acentuación. Señalaron, asimismo, la importancia de la lectura y del acompañamiento familiar en la adquisición de saberes ortográficos. Los materiales que se utilizaban, según recordaron, eran manuales de distintas editoriales y cuadernillos elaborados por los docentes, además de la carpeta diaria, la cual tenía una sección destinada a la ortografía. En lo que refiere a la corrección de los errores ortográficos por parte de sus docentes, mencionaron que era una tarea permanente, tanto en la primaria como en la secundaria, e incluía el descuento de puntos en la calificación final, sobre todo si la actividad era del espacio curricular “Lengua”.

En cuanto al aprendizaje de la ortografía durante la formación docente, algunos de los profesores señalaron que este contenido se les enseñó en distintas cátedras, aunque la mayoría

admitió que no fue trabajado durante la formación de profesorado. Asimismo, mencionaron que no creen tener saberes suficientes sobre didáctica de la ortografía, por lo cual consideran que la instrucción que recibieron en este aspecto es escasa o nula.

Según los entrevistados, el aprendizaje de la ortografía puede implicar el trabajo desde lo visual, las prácticas de lectura, la memoria, actividades lúdicas, la corrección y guía de los docentes, la ejercitación sistemática y la reflexión metalingüística. Señalaron, además, que depende de la maduración y los ritmos de aprendizaje de quien aprende y del interés que se tenga en escribir sin errores ortográficos.

La Tabla N° 8 consigna las preguntas correspondientes al eje (ii) “Representaciones sobre el aprendizaje de la ortografía”, las respuestas obtenidas y su frecuencia:

Cantidad de respuestas	Representaciones sobre el aprendizaje de la ortografía
	¿Recuerda cuándo aprendió ortografía? ¿A qué edad? ¿Tuvo dificultades?
11	Aprendió ortografía durante la escuela primaria.
2	Aprendió ortografía durante la escuela secundaria.
2	Aprendió ortografía durante su formación docente.
6	Tuvo dificultades para aprender ortografía.
4	Tiene dudas ortográficas que resuelve consultando diccionarios online.
	¿Intervino algún docente en sus procesos de aprendizaje ortográfico? ¿De qué forma? ¿Era un/a docente de lengua? ¿Recuerda alguna actividad o consigna vinculada a la ortografía de ese momento?
8	Recuerda resolver actividades de completamiento, reescritura de términos con errores y clasificación de palabras según su acentuación que proponían los docentes de lengua.
7	Recuerda que los docentes de lengua corregían los errores ortográficos y descontaban puntos de la calificación según la cantidad de faltas.
3	Considera que aprendió ortografía a partir de prácticas de lectura no relacionadas con el ámbito escolar.
3	Considera que aprendió ortografía por la mediación de un familiar (madre).
2	Considera que aprendió ortografía a partir de métodos “conductistas” que proponían los docentes de lengua.
2	Recuerda que los materiales principales eran manuales escolares y/o cuadernillos elaborados por los docentes de lengua.
2	Recuerda que el material principal era la carpeta de trabajo diaria del área de lengua.
	Durante su formación como docente, ¿se le enseñó ortografía?

	¿De qué manera?
4	Considera que el contenido ortografía se abordó en distintas cátedras o materias con material teórico.
11	Considera que el contenido ortografía no fue abordado durante su formación docente.
	¿Cree que se lo formó adecuadamente para enseñar ortografía? ¿Por qué?
13	Considera que su formación en didáctica de la ortografía es escasa o nula.
2	Considera que su formación en didáctica de la ortografía es adecuada.
	¿Considera que existen diferentes formas de aprender ortografía? ¿Cuál/es?
4	Reflexión metalingüística.
3	Memoria visual.
2	Prácticas de lectura.
2	Mediación docente.
2	Las formas de adquirir la ortografía dependen de la maduración y los ritmos de aprendizaje individuales.
1	Actividades lúdicas.
1	Ejercitación sistemática.
1	Interés personal en mejorar la escritura.
1	Ejercicios memorísticos.

Tabla N° 8: elaboración propia en función del análisis.

En resumen, los entrevistados expusieron que aprendieron ortografía sobre todo en el nivel primario, mediante propuestas didácticas de tipo “inductivo” o “tradicional” (ver § 3.2.1.1), que partían de las reglas a los casos y finalizaban con actividades de dictado o completamiento, las cuales eran corregidas por los docentes e implicaban la quita de puntos según la cantidad de errores cometidos. En cuanto a la ortografía y su didáctica en la formación docente, un número elevado de profesores se considera escasamente preparado para enseñar este contenido, ya que no tuvieron instrucción al respecto en el profesorado. Por último, distinguieron diversas formas o metodologías de aprendizaje de la ortografía, entre las que destacan la reflexión metalingüística, la lectura y la ejercitación, tanto con actividades lúdicas como orientadas a la memoria visual. Además, expusieron que en su adquisición inciden la maduración y los ritmos de aprendizaje de los sujetos.

5.1.3. (iii) Representaciones sobre la enseñanza de la ortografía

En este apartado, indagamos las concepciones sobre la enseñanza de la ortografía en el nivel secundario, las metodologías y recursos didácticos que diseñan y utilizan los docentes para lograr la adquisición de este contenido, a partir de la reconstrucción de sus propias prácticas. Con este objetivo, analizamos las respuestas a las siguientes preguntas:

1. ¿Enseña ortografía? ¿En qué año/s? ¿Por qué? (justificar enseñanza y curso)
2. ¿Cree que la ortografía tiene vínculos con conocimientos gramaticales? ¿Con cuáles?
3. ¿Observa o se le presentan obstáculos a la hora de enseñar ortografía? ¿Cuáles? ¿En qué momento/s? ¿A qué los atribuye? ¿Considera que se relacionan con el objeto en sí, con los estudiantes o con la manera de enseñar la ortografía?
4. ¿Logra o ha intentado vincular la enseñanza de la ortografía con la gramática? ¿Por qué? ¿Cómo?
5. ¿De qué manera diseña las actividades que propone sobre ortografía? ¿Consulta manuales? ¿Cuáles? ¿Por qué?
6. ¿Utiliza diccionarios en el aula para enseñar ortografía? ¿Por qué? ¿Cuáles?
7. ¿Cree que hay distintas formas de enseñar ortografía? ¿Cuál/es considera más adecuada/s?
8. ¿Cuál considera que es la relevancia o el lugar de la enseñanza de la ortografía en la/s institución/es en la/s que trabaja? ¿De qué manera lo percibe?

En cuanto a la ortografía en el nivel secundario, la totalidad de los entrevistados sostuvo que la enseña en sus aulas, en el Ciclo Básico (primer y segundo año del nivel secundario) y en los Ciclos Básico y Superior (de primero a quinto año del nivel secundario). Un grupo reconoció que el lugar que otorga a la ortografía es menor, debido al disgusto que muestran los estudiantes ante este contenido. Con respecto a las razones que justifican su abordaje, los docentes señalaron que enseñan ortografía porque es un contenido que está presente en el programa o en los documentos curriculares, además de justificar su enseñanza por la cantidad de errores ortográficos que tienen los alumnos. Asimismo, sostuvieron que es una herramienta de mejora laboral y académica que permite la inserción social, ya que su dominio brinda seguridad a los alumnos en la comunicación escrita.

Los profesores afirmaron que existen diferentes formas de enseñar ortografía. Por un lado, manifestaron que es preciso abordarla de manera transversal y trabajar a partir de la reflexión sobre los errores o dificultades que vayan presentando los estudiantes durante las clases. Otros consideraron que la ejercitación sistemática mediante juegos de palabras, reescritura de textos, recuperación de errores, análisis morfológico y semántico es la manera adecuada de enseñar este contenido. Uno de ellos señaló que los métodos “tradicionales” (estudio de las reglas, repetición de palabras, dictados, entre otros) son los más adecuados para propiciar saberes ortográficos.

En cuanto al diseño de las actividades, los docentes respondieron que consultan manuales de distintas editoriales, sitios de internet o redes sociales y promueven el uso de diccionarios online de significados y sinónimos/antónimos como material de consulta. Según expusieron en las entrevistas, planifican propuestas en las que sobresale el aspecto lúdico y tratan de recuperar los intereses y gustos de los estudiantes, ya que observan que estos suelen aburrirse, mostrarse apáticos o responder en forma negativa a los ejercicios ortográficos. Además, perciben vínculos entre ortografía y gramática y procuran abordar el contenido desde esta perspectiva, mediante actividades que tienden al análisis morfológico y semántico de las palabras, del cambio de categoría según la acentuación, entre otras.

Respecto de las dificultades al enseñar ortografía, los entrevistados especificaron, por un lado, que estas se vinculan con la desmotivación o el desagrado que manifiestan los estudiantes, para quienes este contenido es aburrido y poco atractivo. Por otro lado, las atribuyeron a las formas de comunicación a través de redes sociales y el uso de dispositivos que incorporan funciones de corrección de la escritura; la carencia de conocimientos previos, adquiridos durante la primaria; la complejidad del objeto de enseñanza; la falta de formación en didáctica de la ortografía de los profesores; la ausencia de acompañamiento familiar y valoración de la buena ortografía; y la escasa motivación de los docentes al momento de enseñar el contenido.

Por último, en lo que refiere al lugar de la enseñanza de la ortografía en las instituciones, los profesores indicaron que su abordaje como propuesta institucional tiene escasa relevancia en las escuelas en las que se desempeñan. Si bien observan preocupación en el resto de los docentes sobre las dificultades en la escritura que presentan los alumnos, revelaron que suele responsabilizarse de esta situación al área de Lengua o al nivel primario y que en los demás

espacios curriculares solo corrigen los errores ortográficos, sin abordar la cuestión de otra manera.

La Tabla N° 9 consigna las preguntas correspondientes al eje (iii) “Representaciones sobre la enseñanza de la ortografía”, y las respuestas obtenidas:

Cantidad de respuestas	Representaciones sobre la enseñanza de la ortografía
	¿Enseña ortografía? ¿En qué año/s?
10	Enseña ortografía en Ciclo Básico.
5	Enseña ortografía en Ciclo Básico y Superior.
3	Enseña ortografía en Ciclo Básico, pero reconoce que otorga un lugar acotado a la enseñanza de la ortografía.
	¿Por qué enseña ortografía en la escuela secundaria?
3	Es un contenido presente en el programa o los documentos curriculares.
3	Es una herramienta de mejora laboral y académica que permite la inserción social.
2	Los estudiantes tienen muchos errores ortográficos.
2	Permite mejorar la escritura de los estudiantes.
1	Es un saber que solo es valorado en el ámbito escolar.
1	En primero y segundo año la carga horaria es alta.
1	Es necesario reforzar lo aprendido en el nivel primario.
1	Es un contenido que debe enseñarse en primer año.
	¿Cree que la ortografía tiene vínculos con conocimientos gramaticales?
13	Considera que la ortografía tiene vínculos con la gramática.
2	No considera que la ortografía tenga vínculos con la gramática.
	¿Qué vínculos considera que existen entre gramática y ortografía?
5	Considera que el vínculo se encuentra en la morfología de las palabras.
3	Considera que el vínculo se encuentra en la acentuación de las palabras.
3	Considera que el vínculo se encuentra en la puntuación y el uso de mayúsculas.
2	No puede precisar el vínculo entre gramática y ortografía.
	¿Logra/ha intentado vincular la enseñanza de la ortografía con la gramática?
8	Procura diseñar actividades que vinculen gramática y ortografía.
7	No diseña actividades que vinculen gramática y ortografía.
	¿Se le presentan obstáculos al enseñar ortografía?
13	Observa dificultades al enseñar ortografía.
2	No observa dificultades al enseñar ortografía.
	¿Qué dificultades observa al enseñar ortografía?
6	Desmotivación o apatía de los alumnos al resolver actividades.
4	Contenido poco atractivo para los alumnos.

3	Comunicación a través de redes sociales y uso de dispositivos que incorporan funciones de corrección de la escritura.
2	Escasos conocimientos previos de los alumnos.
2	Desmotivación de los docentes al diseñar actividades y enseñar el contenido.
2	Complejidad del objeto de enseñanza.
1	Escasa formación didáctica de los profesores.
1	Escaso acompañamiento familiar de los alumnos.
1	Escasa valoración del contenido por parte de los alumnos.
	¿De qué manera diseña las actividades que propone sobre ortografía?
11	Propone actividades donde se consulten diccionarios de significados, sinónimos y antónimos.
10	Consulta manuales escolares, sitios de internet y redes sociales.
5	Planifica propuestas en las que sobresale el aspecto lúdico.
4	Recupera en sus propuestas los gustos, intereses y sugerencias de los alumnos.
	¿Cree que hay distintas formas de enseñar ortografía? ¿Cuál/es considera más adecuada/s?
8	Propuestas lúdicas.
8	Reescritura de textos con errores.
7	Análisis morfológico y semántico de palabras con errores.
4	Abordaje transversal de cuestiones ortográficas.
4	Reflexión durante las clases sobre los errores o dificultades de los estudiantes.
1	Estudio de reglas, repetición de palabras, dictados de palabras.
	¿Cuál considera que es la relevancia o el lugar de la enseñanza de la ortografía en la/s institución/es en la/s que trabaja?
9	Percibe que la ortografía es un contenido con escasa relevancia institucional.
3	Percibe preocupación institucional por la cantidad de errores ortográficos de los alumnos.
3	Percibe que se responsabiliza de las dificultades ortográficas solo a los docentes del área Lengua.
1	Percibe que se responsabiliza de las dificultades ortográficas al nivel primario.
1	Percibe que los espacios curriculares solo corrigen los errores ortográficos.

Tabla N° 9: elaboración propia en función del análisis.

5.1.4. Cierre del apartado

Como conclusión del apartado, advertimos que los profesores entrevistados conciben a la ortografía como las normas o reglas que rigen la correcta escritura de las palabras y permiten, por un lado, la unidad lingüística y, por otro lado, una adecuada comunicación escrita. Para ellos la ortografía tiene un valor social alto porque se la considera un signo de formación y estatus académico, además de una cualidad apreciada en el ámbito laboral y de los estudios superiores.

La totalidad de los docentes afirmó que el contenido ortografía se trabaja en el nivel secundario, principalmente en primer y segundo año. En lo que refiere a las razones que justifican su enseñanza, es posible distinguir entre “motivos porque”, es decir, aquellos que se sustentan en la experiencia y observación de los docentes, y los “motivos para”, cuyo argumento fundamental es aumentar el saber del otro (Cicurel, 2023, [2011]). En el primer grupo, podemos ubicar los fundamentos que remiten a que la ortografía es un contenido presente en los documentos curriculares, a la cantidad de errores que cometen los alumnos y a la percepción de que la ortografía es un saber con valor social significativo, que permite una adecuada inserción laboral y académica de los estudiantes. En el segundo grupo, se incluyen las razones que aluden que el aprendizaje de la ortografía asegura la comunicación eficaz de las propias ideas y habilita abordajes áulicos sobre la historia de la lengua española y las cuestiones políticas, ideológicas y económicas que se relacionan con ella.

En cuanto a las formas en que es posible aprender ortografía, los entrevistados destacaron la reflexión metalingüística y la ejercitación de la memoria visual, además de la lectura y las actividades lúdicas. Al comparar con los modos en que se enseña este contenido, los juegos de palabras y el análisis de errores son las dos perspectivas que los profesores dijeron implementar habitualmente, la primera de las propuestas en forma sistemática, y la segunda de manera transversal. En ambos casos, un número significativo de profesores recurre a manuales escolares e internet al momento de diseñar sus propuestas. Para Raventos (2009), la enseñanza de la ortografía puede implementarse mediante un abordaje “programado” o uno “incidental” (§ 3.2.1.1), lo que coincidiría con lo manifestado por los entrevistados acerca de la forma en que trabajan las nociones ortográficas en sus aulas. En cuanto a los juegos de palabras o la elaboración de actividades lúdicas, suele ser una respuesta al desinterés que perciben los docentes por parte del alumnado. Tal como afirman diversos autores (Cassany *et al.*, 1994; Alisedo *et al.*, 1994) la ortografía en las aulas tiene “mala prensa”, por lo que se busca que su

aprendizaje sea divertido o placentero y, por ello, se recurre a propuestas que se orientan a la recreación.

Con respecto a las dificultades que se presentan al enseñar ortografía, las principales son la apatía y el desinterés de los estudiantes, para quienes es un contenido tedioso y poco atractivo, según observan los profesores. Además, identificaron como obstáculo el uso de dispositivos electrónicos para la comunicación y el intercambio por redes sociales. Asimismo, señalaron que la mayoría de los estudiantes tienen escasos conocimientos previos sobre el tema. También manifestaron que el contenido ortografía puede resultar complejo en su abordaje didáctico, y que se sienten desmotivados al enseñarlo, lo que atribuyeron en parte a la escasa formación en didáctica de la ortografía que consideran haber recibido durante su carrera. En cuanto a la percepción docente respecto de los propios saberes, coincidimos con Morzán (2007) en que es valioso identificar como ámbitos formativos “no solo el de la formación inicial y las instancias de perfeccionamiento, sino también la propia biografía escolar y los procesos de socialización profesional” (p. 198). Si bien los profesores refirieron que carecen de saberes sobre metodologías de enseñanza ortográfica es posible que, al enseñar, recuperen e implementen herramientas y estrategias provenientes de sus experiencias de aprendizaje escolar en los distintos niveles educativos.

Por último, los profesores perciben que, en las escuelas donde ejercen, la enseñanza de la ortografía no tiene un lugar preponderante, aunque observan preocupación institucional por las dificultades que presentan los estudiantes. Sin embargo, advierten que para su tratamiento suele comprometerse solo al espacio de Lengua.

En conclusión, en este apartado caracterizamos las representaciones respecto de la ortografía, entendiendo que los objetivos y las decisiones teóricas, epistemológicas y didáctico-pedagógicas de los profesores en relación con este contenido se ven condicionadas por las concepciones, ideas e imágenes que han construido a lo largo de su historia personal, escolar y de formación académica. En este sentido, las representaciones de los docentes establecen parámetros y se constituyen en marcos de referencia que impactan en el lugar otorgado a la enseñanza del contenido ortografía en las aulas de lengua de primer año.

5.2. El contenido ortografía en las planificaciones: desplazamientos y continuidades en relación con las propuestas curriculares oficiales

En el presente apartado analizamos el lugar del contenido ortografía en las planificaciones anuales de Lengua y Literatura de primer año (en adelante, P1, P2, P3, etc.). El análisis de estos materiales se realiza, por un lado, a partir del cotejo con las propuestas sobre ortografía de los documentos curriculares nacionales y provinciales de la LEN. Por otro lado, recuperamos el decir de los docentes entrevistados, autores de las planificaciones, con el propósito de enriquecer el análisis. Para esto, en un primer subapartado nos referiremos a la estructuración de los programas y planificaciones anuales (§ 5.2.1), y luego describiremos el lugar del contenido ortográfico: en la fundamentación de estas propuestas (§ 5.2.2.1); en los objetivos, propósitos, expectativas e indicadores de logros (§ 5.2.2.2); en la selección de contenidos, las consideraciones metodológicas y la evaluación (§ 5.2.2.3); y en la bibliografía consignada en las planificaciones (§ 5.2.2.4).

5.2.1. Sobre la estructuración de las planificaciones anuales

En el análisis de las planificaciones se evidencia que todas denominan al espacio curricular de forma idéntica ya que, a partir de la LEN, en la provincia de Santa Fe se abandonó la distinción que proponía la LFE, la cual designaba a la asignatura “Lengua” cuando se enseñaba en séptimo, octavo y noveno de EGB y “Lengua y Literatura” en primero, segundo y tercer año de Polimodal. Actualmente, en la jurisdicción Santa Fe, en las escuelas provinciales, la materia se llama “Lengua y Literatura” de primero a quinto año.

En lo que refiere a los componentes de la propuesta curricular nacional para el área Lengua y Literatura, como se expuso en el capítulo § 4, los NAP CB (2011) secuencian los contenidos en cuatro ejes: (i) en relación con la comprensión y la producción oral; (ii) en relación con la lectura y la producción escrita; (iii) en relación con la literatura; y (iv) en relación con la reflexión sobre la lengua (sistema, norma y uso) y los textos. Este documento expone de manera explícita los propósitos del área para el Ciclo Básico y desarrolla las cuestiones metodológicas en los ejes que conforman la secuenciación de los contenidos, sin asignarles un apartado especial.

Por su parte, el DCJ para Ciclo Básico (2014) se estructura en fundamentación, consideraciones metodológicas y contenidos. Este último se subdivide en (i) en relación con la comprensión y la producción oral; (ii) en relación con la lectura y la producción escrita; (iii)

en relación con la literatura; y (iv) en relación con la reflexión sobre la lengua (sistema, norma y uso) y los textos.

Con respecto a la organización estructural de los programas analizados, detectamos formas dispares en las propuestas al compararlas con la formulación de los NAP y el DCJ. En este sentido, ninguna de las planificaciones que componen la muestra recupera completamente la organización que se sugiere en los documentos curriculares mencionados.

La Tabla N°10 releva los componentes que estructuran las planificaciones anuales analizadas correspondientes a Escuelas de Enseñanza Secundaria Orientada de gestión oficial.

Tipo de institución	Componentes de la planificación	Código
E.E.S.O. ¹⁵	<ul style="list-style-type: none"> · Fundamentación · Expectativas de logro · Módulo I: Clases de Palabras · Módulo II: Sintaxis · Módulo III: Narración · Taller de Lengua · Estrategias · Evaluación 	P1
E.E.S.O.	<ul style="list-style-type: none"> · Fundamentación · Propósitos · Contenidos · Marco metodológico · Criterios de evaluación · Instrumentos de evaluación · Adaptaciones curriculares · Bibliografía 	P4
E.E.S.O.	<ul style="list-style-type: none"> · Diagnóstico de grupo · Ejes temáticos: <ul style="list-style-type: none"> · Los mitos · El cuento realista · El cuento fantástico · Novela · Capacidades a desarrollar · Dispositivos para la inclusión · Evaluación 	P5
E.E.S.O.	<ul style="list-style-type: none"> · Fundamentación · Ejes temáticos: <ul style="list-style-type: none"> · De la palabra a la oración · De la oración al texto <ul style="list-style-type: none"> · Del cuento a la novela 	P6

¹⁵ E.E.S.O.: Escuela de Enseñanza Secundaria Orientada (Gestión oficial).

	<ul style="list-style-type: none"> · Lecturas sugeridas · Lecturas optativas · Actividades permanentes · Evaluación · Promoción · Bibliografía <ul style="list-style-type: none"> · Del profesor · De soporte técnico-pedagógico y de apoyo para los alumnos 	
E.E.S.O.	<ul style="list-style-type: none"> · Fundamentación · Consideraciones metodológicas · Objetivos generales · Objetivos específicos · Eje transversal: comprensión lectora · Contenidos primer trimestre · Contenidos segundo trimestre · Contenidos tercer trimestre · Evaluación · Referencias bibliográficas 	P8
E.E.S.O.	<ul style="list-style-type: none"> · Objetivos generales de la asignatura · Objetivos específicos · Contenidos <ul style="list-style-type: none"> · Eje 1: Lectura y comprensión escrita · Eje 2: En relación a la literatura · Reflexión sobre la lengua y los textos · Evaluación · Bibliografía sugerida 	P10

Tabla N° 10: elaboración propia en función del análisis.

La Tabla N°11 releva los componentes que estructuran las planificaciones anuales analizadas correspondientes a Escuelas de Enseñanza Secundaria Orientada Particular Incorporada de gestión privada.

Tipo de institución	Componentes de la planificación	Código
E.E.S.O.P.I. ¹⁶	<ul style="list-style-type: none"> · Fundamentación · Objetivos generales · Objetivos específicos · Primer eje: publicidades y propagandas <ul style="list-style-type: none"> · Laboratorio de ortografía · Segundo eje: los textos prescriptivos <ul style="list-style-type: none"> · Laboratorio de ortografía · Tercer eje: el teatro <ul style="list-style-type: none"> · Laboratorio de ortografía 	P2

¹⁶ E.E.S.O.P.I: Escuela de Enseñanza Secundaria Orientada Particular Incorporada (Gestión privada).

	<ul style="list-style-type: none"> · Evaluación · Bibliografía · Material de consulta 	
E.E.S.O.P.I.	<ul style="list-style-type: none"> · Fundamentación · Expectativas de logro · Objetivos <ul style="list-style-type: none"> · Unidad 1 · Unidad 2 · Unidad 3 · Unidad 4 · Contenidos conceptuales <ul style="list-style-type: none"> · Unidad 1: Introducción a la Lengua y Literatura. · Unidad 2: La comunicación oral y escrita · Unidad 3: Textos que explican y dan a conocer · Unidad 4: Los infinitos mundos literarios: La novela y el cuento · Estrategias de enseñanza aprendizaje · Estrategias de atención a la diversidad · Evaluación · Proyectos · Bibliografía 	P3
E.E.S.O.P.I.	<ul style="list-style-type: none"> · Sección: Literatura <ul style="list-style-type: none"> · Ejes temáticos: <ul style="list-style-type: none"> · Los géneros literarios · Cuentos. Género narrativo · La poesía. Género lírico · Novela. Género narrativo · Teatro, Género dramático · Expectativas de logro · Contenidos · Estrategias didácticas · Sección: Lengua <ul style="list-style-type: none"> · Ejes temáticos: <ul style="list-style-type: none"> · Textos · Los textos expositivos · Formación de palabras · Clases de palabras · La oración simple · Expectativas de logro · Contenidos · Estrategias didácticas · Sección: Normativa <ul style="list-style-type: none"> · Ejes temáticos: <ul style="list-style-type: none"> · Ortografía · Tildación · Puntuación · Expectativas de logro 	P7

	<ul style="list-style-type: none"> · Contenidos · Estrategias didácticas · Tiempo para trabajar los ejes · Evaluación · Recursos · Bibliografía 	
E.E.S.O.P.I.	<ul style="list-style-type: none"> · Fundamentación · Recursos materiales · Expectativas de logro · Evaluación · Estrategias para la atención a la diversidad · Contenidos <ul style="list-style-type: none"> · Primer trimestre: <ul style="list-style-type: none"> · Contenidos Conceptuales · Contenidos Procedimentales · Contenidos Actitudinales · Novela de lectura obligatoria · Segundo trimestre: <ul style="list-style-type: none"> · Contenidos Conceptuales · Contenidos Procedimentales · Contenidos Actitudinales · Novela de lectura obligatoria · Tercer trimestre: <ul style="list-style-type: none"> · Contenidos Conceptuales · Contenidos Procedimentales · Contenidos Actitudinales · Novela de lectura obligatoria · Bibliografía 	P9
E.E.S.O.P.I.	<ul style="list-style-type: none"> · Fundamentación · Objetivos <ul style="list-style-type: none"> · Objetivos relacionados con la lengua · Objetivos relacionados con la literatura · Contenidos <ul style="list-style-type: none"> · Unidad 1: Literatura <ul style="list-style-type: none"> · Contenidos Conceptuales · Contenidos Procedimentales · Unidad 2: Lengua <ul style="list-style-type: none"> · Contenidos Conceptuales · Contenidos Procedimentales · Unidad 3: Normativa <ul style="list-style-type: none"> · Contenidos Conceptuales · Contenidos Procedimentales · Contenidos Actitudinales · Estrategias metodológicas · Recursos audiovisuales · Evaluación · Criterios de evaluación · Actividades complementarias · Bibliografía 	P11

E.E.S.O.P.I.	<ul style="list-style-type: none"> · Fundamentación · Objetivos · Indicadores de logro · Eje de lectura anual: Tradición oral. Patrimonio intangible · Periodo diagnóstico · Unidad 1: Un acercamiento a la Lengua y a la Literatura · Unidad 2: Lectura, análisis e interpretación de textos literarios · Unidad 3: Interpretación, comprensión y producción textual · Unidad 4: Historieta e instrucción · Unidad complementaria: Ortografía · Estrategias metodológicas · Criterios e instrumentos de evaluación · Bibliografía del alumno y del docente 	P15
--------------	--	-----

Tabla N° 11: elaboración propia en función del análisis.

La Tabla N°12 releva los componentes que estructuran las planificaciones anuales analizadas correspondientes a Escuelas de Enseñanza Técnico Profesional de gestión oficial.

Tipo de institución	Componentes de la planificación	Código
E.E.T.P. ¹⁷	<ul style="list-style-type: none"> · Fundamentación del espacio curricular · Expectativas de logros · Objetivos generales · Contenidos <ul style="list-style-type: none"> · Unidad I: Revisión y diagnóstico <ul style="list-style-type: none"> · Objetivos específicos · Contenidos · Recursos didácticos · Bibliografía · Unidad II: La comunicación <ul style="list-style-type: none"> · Objetivos específicos · Contenidos · Recursos didácticos · Bibliografía · Unidad III: Conocimientos gramaticales <ul style="list-style-type: none"> · Objetivos específicos · Contenidos · Recursos didácticos · Bibliografía · Unidad IV: El texto narrativo literario <ul style="list-style-type: none"> · Objetivos específicos 	P12

¹⁷ E.E.T.P.: Escuela de Enseñanza Técnico Profesional (Gestión oficial).

	<ul style="list-style-type: none"> · Contenidos · Recursos didácticos · Bibliografía · Criterios de evaluación · Instrumentos de evaluación 	
E.E.T.P.	<ul style="list-style-type: none"> · Unidad I <ul style="list-style-type: none"> · Objetivos · Descriptores · Unidad II <ul style="list-style-type: none"> · Objetivos · Descriptores · Unidad III <ul style="list-style-type: none"> · Objetivos · Descriptores · Ortografía · Proyectos y otras actividades · Evaluación · Criterios y aspectos de evaluación · Bibliografía 	P14

Tabla N° 12: elaboración propia en función del análisis.

La Tabla N°13 releva los componentes que estructuran las planificaciones anuales analizadas correspondientes a Escuelas de Enseñanza Técnico Profesional Particular Incorporada de gestión privada.

Tipo de institución	Componentes de la planificación	Código
E.E.T.P.P.I. ¹⁸	<ul style="list-style-type: none"> · Fundamentación del área · Objetivos · Contenidos Conceptuales <ul style="list-style-type: none"> · Unidad I: Gramática normativa y descriptiva · Unidad II: Mitos, leyendas y cuentos · Unidad III: La lengua en funcionamiento · Contenidos Procedimentales · Contenidos Actitudinales · Recursos o estrategias didácticas · Novelas de lectura obligatoria para el hogar · Criterios de evaluación · Bibliografía 	P13

Tabla N° 13: elaboración propia en función del análisis

¹⁸ E.E.T.P.P.I.: Escuela de Enseñanza Técnico Profesional Particular Incorporada (Gestión privada).

La mayoría de las planificaciones presenta los objetivos o propósitos junto a la fundamentación, componentes presentes en el DCJ (2014). Las planificaciones desglosan, luego, los contenidos que se pretende desarrollar durante el año a partir de diferentes ordenamientos: “Módulos”, “Unidades”, “Ejes” o “Ejes temáticos” o “Contenidos trimestrales”. Los criterios y denominaciones de cada partición de los contenidos anuales son diversos y no se condicen con las propuestas curriculares nacionales y provinciales.

La Tabla N° 14 consigna los criterios y denominaciones de los componentes de las planificaciones anuales analizadas.

Criterio de denominación	Nombre del apartado	Planificación
Numeración de los apartados	Unidad 1, Unidad 2, Unidad 3, Unidad 4	13
Listado de los contenidos sin organización en apartados	Contenidos	4
Enunciado del contenido principal de cada apartado	Módulo I: clases de palabras, Módulo II: la sintaxis, Módulo III: la narración	1
	Primer eje: las publicidades y las propagandas, Segundo eje 2: los textos prescriptivos, Tercer eje: el teatro	2
	Eje 1: lectura y comprensión escrita, Eje 2: en relación con la literatura, Eje 3: reflexión sobre la lengua y los textos	10
	Unidad 1: la literatura, Unidad 2: lengua, Unidad 3: normativa	11
	Unidad 1: revisión y diagnóstico, Unidad 2: la comunicación, Unidad 3: contenidos gramaticales	12
	Unidad 1: gramática y normativa descriptiva, Unidad 2: mitos, leyendas, cuentos, Unidad 3: la lengua en funcionamiento	3
	Unidad 1: texto narrativo de origen oral mito – leyenda, la comunicación, la biografía; Unidad 2: cuento maravilloso – fantástico, descripción, unidad textual – texto expositivo; Unidad 3: poesía, noticia	14

	Unidad 1: un acercamiento a la lengua y la literatura, Unidad 2: lectura, análisis e interpretación de textos literarios, Unidad 3: interpretación, comprensión y producción textual, Unidad 4: historieta e instrucción, Unidad complementaria: ortografía	15
Organización trimestral de los contenidos	Contenidos conceptuales: primer trimestre, Contenidos conceptuales: segundo trimestre, Contenidos conceptuales: tercer trimestre	9
	Contenidos primer trimestre, Contenidos segundo trimestre, Contenidos tercer trimestre	8
Organización en secciones con subdivisión en ejes temáticos	Sección Literatura. Ejes temáticos: los géneros literarios; cuentos, género narrativo; la poesía, género lírico; novela, género narrativo; el teatro, género dramático. Sección Lengua. Ejes temáticos: los textos, los textos expositivos, formación de palabras, clases de palabras, la oración simple. Sección Normativa: ortografía, tildación, puntuación	7
	Ejes temáticos: los mitos, el cuento realista, el cuento fantástico, novela	5
	Eje temático: de la palabra a la oración”, Eje temático: de la oración al texto”, Eje temático: del cuento a la novela	6

Tabla N° 14: elaboración propia en función del análisis.

En cuanto a la fundamentación, la P8 recupera lo expuesto en los NAP y las consideraciones metodológicas del DCJ. Asimismo, enuncia los ejes propuestos por ambos documentos, pero no organiza los contenidos a partir de estos. En las P9, P11 y P13 se utiliza la tripartición que sugería la LFE, esto es, en Contenidos Conceptuales, Procedimentales y Actitudinales.

Con respecto a los demás elementos que componen las planificaciones, en seis de las quince planificaciones analizadas (P1, P3, P9, P11, P12 y P15) se plantean “Expectativas de logros”, ítem que se proponía en la LFE, pero está ausente tanto en los NAP como en el DCJ. En once propuestas (P1, P2, P3, P4, P6, P7, P8, P11, P12, P13 y P15) se presentan “Estrategias metodológicas”, “Marco metodológico”, “Metodología”, “Recursos o estrategias didácticas”, “Recursos didácticos”, “Actividades permanentes”, y “Estrategias de enseñanza y aprendizaje”. Consideramos que, más allá de la forma de enunciación, en estos ítems se pretende exponer las acciones didácticas que cada profesor espera llevar a cabo para que sus estudiantes aprendan.

La P1 establece un apartado denominado “Taller de Lengua” en el que incorpora los contenidos relativos a la ortografía y la P2 los agrupa en cada unidad bajo el título “Laboratorio de ortografía”, denominaciones que no están presentes en los documentos curriculares nacionales o provinciales.

Por último, se enuncian los ítems “Lecturas sugeridas”, “Lectura obligatoria”, “Taller de lectura”, “Lecturas” (P3, P5, P6, P9 y P10); “Proyectos y otras actividades”, “Actividades complementarias” (P14 y P11); “Capacidades a desarrollar” (P5) y “Dispositivos de inclusión”, “Adaptaciones curriculares” (P5, P4). Todas las planificaciones señalan las formas, instrumentos y/o criterios de evaluación de la materia y un gran número de estas incluyen la bibliografía consultada por los docentes.

Al triangular los datos, se registra que, en las entrevistas realizadas, los docentes afirmaron que recurren a los documentos curriculares nacionales y provinciales al elaborar su planificación anual con el objetivo de corroborar los contenidos conceptuales que deben ser enseñados. Sin embargo, el criterio de selección o incorporación de los contenidos se basa, en gran medida, en las carencias o dificultades detectadas en cada grupo:

Voy mirando los NAP y, según las dificultades o las necesidades que van teniendo los alumnos, le doy prioridad a un tema o a otro. A veces el tema no está en los Diseños, pero lo doy porque veo que a los chicos les hace falta reforzar, por ejemplo, clases de palabras o una determinada regla ortográfica porque veo que tienen dificultades, entonces prefiero darle ese refuerzo que otros contenidos que están en los NAP o los Diseños. Cuando hablo de los NAP te hablo de los contenidos, no de lo metodológico ni nada de lo que sugiere ahí. (E3, 2022)

Los reviso [a los documentos curriculares], pero no me limito a eso. Apelo a lo que es la libertad de cátedra y lo que son las necesidades del grupo de alumnos y alumnas que tengo ese año, pero hago una lectura general de los documentos. (E4, 2022)

Los docentes señalaron que, a la estructura de los programas, la determina cada institución y suelen ser muy diferentes entre sí. Esto explicaría la diversidad de apartados y subtítulos que organizan las propuestas analizadas. Además, los profesores sostuvieron que sienten libertad al momento de diseñar sus planificaciones, tarea que algunos realizan de manera individual y otros colectivamente, esto es, en conjunto con el resto del departamento de Lengua y Literatura de cada establecimiento. Ante la consulta sobre si obtienen algún tipo de devolución de los directivos respecto de las planificaciones, ninguno de los docentes respondió afirmativamente. El hecho de no recibir devoluciones de sus planificaciones podría contribuir a instalar la idea

de que la confección y presentación de los programas es una instancia burocrática que deben cumplir, ya que no perciben valoración institucional como instrumento didáctico-pedagógico:

En realidad, tenemos el límite de lo que nos pide la institución, nos limita en cierto sentido porque tenemos que ajustarnos a un tipo de formato. Lo importante es la entrega, nunca se nos devuelve nada. (E4, 2022)

Acá tenemos, supuestamente, una jerarquía, pero como la jefa de departamento es parte del equipo va supervisando lo que hacemos. Después se entrega en secretaría académica y ahí queda porque ese es un nivel burocrático que nos excede. (E9, 2022)

En cuanto a si revisan sus planificaciones durante el ciclo lectivo, los entrevistados respondieron que lo hacen, al menos, cuando terminan una unidad o eje y que realizan modificaciones en el orden, extensión y profundidad en el tratamiento de los contenidos, lo que se suele consensuar con los compañeros del departamento, especialmente con aquellos que trabajan en el mismo año. Según sostuvieron, estos cambios no se comunican al equipo directivo ya que los programas se entregan al comenzar el ciclo lectivo y no se solicitan rectificaciones de las planificaciones.

Sintetizando, las planificaciones que conforman la muestra son heterogéneas en su estructuración, puesto que cada escuela define sus componentes y organización. Como afirma De Alba (1994), la institución debe concebirse a partir de su fuerza instituida y de su característica capacidad instituyente. Algunos de los programas recuperan aspectos que se proponían en el marco de la LFE, como la tripartición de los contenidos en Conceptuales, Procedimentales y Actitudinales. En cuanto a la distribución de los contenidos a enseñar también es variada, organizándose en “Unidades”, “Ejes temáticos”, “Contenidos trimestrales” y el listado de los contenidos sin disposición en apartados. En lo que refiere a los profesores, de las entrevistas surge que consultan los documentos nacionales y provinciales, principalmente para corroborar los contenidos que deben enseñar. Además, afirmaron respetar lo solicitado por las instituciones respecto de las planificaciones, aunque expusieron que no son habituales las devoluciones por parte de los equipos directivos.

5.2.2. Sobre el contenido ortografía en las planificaciones anuales

En este apartado analizamos el lugar del contenido ortografía en las planificaciones de primer año que componen la muestra. Para ello, observaremos las coincidencias y los desplazamientos respecto de la propuesta que realizan los documentos curriculares nacionales y provinciales de la LEN, además de incorporar a la descripción los aportes realizados por los profesores en las entrevistas.

5.2.2.1. El contenido ortografía en las fundamentaciones

En primer lugar, cabe aclarar que la fundamentación del DCJ no refiere de manera explícita a la ortografía o su enseñanza. Sin embargo, recupera el planteo de los NAP que consideran como objeto de reflexión metalingüística la lengua como sistema, su uso y normas que la regulan (2014, p. 12). Por otro lado, si bien los NAP no exponen una fundamentación, en sus objetivos aluden concretamente a la ortografía en dos ítems, en los que se sugiere:

- La escritura de textos (narraciones, exposiciones, cartas y argumentaciones) atendiendo al proceso de producción y teniendo en cuenta el propósito comunicativo, las características del texto, los aspectos de la gramática y de la normativa ortográfica aprendidos en cada año del ciclo, la comunicabilidad y la legibilidad.
- La reflexión sistemática acerca de algunos aspectos normativos, gramaticales y textuales aprendidos en cada año del ciclo. (2011, p. 15)

En cuanto a las planificaciones analizadas, en la mayoría se fundamentan las propuestas, excepto P5, P7 y P10. Se observan resabios de la LFE en aquellas que sustentan el desarrollo de los contenidos refiriendo al eficaz desempeño comunicativo de los estudiantes como uno de los fines primordiales de la asignatura:

Uno de los propósitos del área Lengua es lograr cierto dominio lingüístico y comunicativo que permita acceder a información, expresar y defender puntos de vista, participar en los procesos de circulación y producción de conocimientos, entre otros. (P1, 2021)

Una lengua es un símbolo, medio a través del cual se expresan ideas, sentimientos, creencias, sensaciones, un modo como se transmiten mensajes y, particularmente, una forma de conducta que ayuda a intervenir activamente en el entorno. Es el instrumento del que se valen las personas para relacionarse entre sí en su vida cotidiana y tiene, también, un rol decisivo en los procesos de enseñanza-aprendizaje. (P2, 2021)

El área lengua se propone poner a los alumnos ante la oportunidad de encontrarse con las particularidades de diferentes situaciones y contextos de intercambio en los que participan para

que sean capaces de evaluar su participación y la de otros en el uso de la lengua oral y escrita. (P3, 2021)

Decir Lengua es hablar de comunicación, de un instrumento que permite establecer un vínculo con la cultura, organizar nuestro pensamiento, relacionarnos con el de otros seres humanos y facilitar el abordaje de todas las asignaturas, escolares o no. (P12, 2021)

Así, en 1er año, se tiende a afianzar en los alumnos la apropiación del lenguaje a través de las cuatro habilidades básicas: Leer - escuchar - escribir -hablar. Es en estos años de escolarización donde se desarrolla sistemáticamente la adecuación de la lengua a los diferentes contextos comunicativos. (P13, 2021)

La P12 expone nociones relativas al enfoque comunicativo, imperante en la LFE, junto a una visión de los estudiantes como usuarios y no como lingüistas, lo que parece remitir a los “Lineamientos y documentos para la elaboración de Diseños Curriculares. Lengua y Lengua Extranjera. EGB 3” (1997) (ver § 4.2.1). En la P12 se formula:

Sumergirse en la dimensión comunicativa del lenguaje y reflexionar sobre los distintos géneros permite reconocer que se han constituido históricamente y se adaptan continuamente a los cambios producidos por los desafíos socio-comunicativos (...).

Aprender Lengua y Literatura no es constituirse en lingüistas o críticos literarios, sino en sujeto que piensa y siente de una manera propia a través de actos de producción oral y escrita.

La tarea del docente de Lengua será promover el desarrollo de las capacidades comunicativas para que cada uno de los alumnos sepa elegir las expresiones que convengan según el lugar, el momento, el grupo social con el que se encuentra y los medios que utiliza. (P12, 2021)

Siguiendo con la descripción, P4, P6 y P8 recuperan fragmentos de la fundamentación del DCJ sin nombrar al contenido ortografía, que sí es nombrado en ese documento. El resto de las planificaciones no remite directamente a lo que se plantea en el DCJ o en los NAP, y tampoco alude a la ortografía de manera explícita, aunque puede inferirse su presencia en los siguientes fragmentos:

Hay una variedad infinita de formas de producir e interpretar textos en un ámbito de uso determinado. En la medida en que se favorezca el encuentro con esas formas que adquieren las prácticas reflexivas del lenguaje de un ámbito social; los hablantes se apropian de un repertorio léxico, estructural, sintáctico, conceptual que a lo largo del tiempo se han vuelto propios de ese ámbito. Del mismo modo, también se apropiarán de una forma de hablar, de escuchar, de leer, de escribir. Lo que les permitirá desenvolverse en sociedad con criterio y capacidad. (P3, 2021)

Aprender Lengua y Literatura en 1º año del ciclo básico implica hablar, escuchar, leer y escribir la lengua que nos pertenece. (P4, 2021)

Es necesario hacer énfasis en la correcta escritura y oralidad y es por esto que se las propone como ejes de la materia a trabajar durante todo el año, para que los educandos cuenten con una

base sólida para segundo año, donde se continuará profundizando y mejorando las competencias y habilidades lectoescritoras, para así, llegar preparados al ciclo orientado. (P13, 2021)

Formar a los alumnos en la cultura escrita implica trabajar para que lleguen a constituirse en sujetos críticos y creativos, capaces de utilizar el lenguaje oral y escrito para desarrollar sus propios proyectos. (P14, 2021)

Consideramos que la mención de “la correcta escritura” y “las habilidades lectoescritoras” (P13), junto a la apropiación de “un repertorio léxico, estructural, sintáctico, conceptual” y de “una forma de hablar, de escuchar, de leer, de escribir” (P3) esa “lengua que nos pertenece” (P4) aluden a la ortografía debido a que los docentes, en las entrevistas, la definieron como “la forma de redacción correcta” (E13, 2022) y “el arte de poder utilizar de forma correcta nuestra lengua o cualquier lengua del mundo que tenga su ortografía” (E4, 2022). A su vez, perciben que “nos permite adecuarnos a la situación que estamos viviendo, o sea, es una herramienta que me permite adaptarme a distintos círculos o distintos ámbitos sociales” (E3, 2022). De modo similar, la P14 expone como intención que los estudiantes se constituyan en sujetos con la facultad de utilizar la escritura en el desarrollo de sus propios proyectos, lo cual estimamos incluye a la ortografía si tenemos en cuenta el decir del autor del programa, quien señaló que la enseñanza ortográfica:

tiene validez, no obstante, porque es algo que se pide siempre para lo que es el tema del trabajo, que se solicita. Cuando uno justifica frente a los alumnos por qué es importante, está el tema del trabajo, porque esto te va a permitir hacer un trabajo administrativo, por ejemplo, un trabajo con una mejor “posición”. (E14, 2022)

En resumen, el análisis de las fundamentaciones expone, en primer lugar, que es posible hallar rastros de las propuestas de la LFE en las planificaciones de los docentes en lo que respecta al énfasis en el desarrollo de las habilidades de interacción lingüística de los estudiantes, lo que las vincula al enfoque comunicativo que formulaba el antiguo marco curricular. En segundo lugar, se observa que, en consonancia con los DCJ (2014), en ninguno de los programas es nombrada la ortografía de manera explícita, a pesar de que los docentes autores de dichas propuestas reconocieron la importancia de su enseñanza en la escuela secundaria.

5.2.2.2. El contenido ortografía en los objetivos, propósitos, expectativas e indicadores de logros

En este apartado, describimos lo expuesto en los ítems “Objetivos”, “Propósitos” y “Expectativas de logros” e “Indicadores de logro” de las planificaciones que conforman la muestra, por considerar que, más allá de las diferentes denominaciones, plasman lo que los profesores esperan alcanzar con la enseñanza de los contenidos, esto es, aquello que quieren que sus estudiantes logren en relación a la ortografía.

En cuanto a los documentos curriculares analizados, como se señala en el capítulo 4, el DCJ no plantea propósitos de manera explícita. Los NAP de Lengua para el Ciclo Básico, en cambio, refieren a la ortografía al sugerir que las actividades propuestas promuevan:

la escritura de textos (narraciones, exposiciones, cartas y argumentaciones) atendiendo al proceso de producción y teniendo en cuenta el propósito comunicativo, las características del texto, los aspectos de la gramática y de la normativa ortográfica aprendidos en cada año del ciclo, la comunicabilidad y la legibilidad. (NAP CB, 2011, p. 13)

En las planificaciones analizadas, observamos que las P5 y P6 no formulan propósitos para el área, al igual que la P8. Esta última replica de manera íntegra los componentes curriculares del DCJ, el cual, como ya señalamos, no presenta objetivos.

Los programas restantes presentan el contenido ortografía en los objetivos generales y específicos de diversos modos. Las P1, P2, P3, P9, P10, P11, P14 y P15 omiten el contenido ortografía, aunque podemos inferir su aparición al exponer la pretensión de que los estudiantes logren:

- Aplicar las normas del código lingüístico. (P15, 2021)
- Ser escritores competentes y creativos en situaciones específicas de producción de textos diversos, con capacidad para regular el propio proceso de escritura, adecuándolo a distintos interlocutores. (P11, 2021)
- Hábitos en la revisión de la normativa. (P10, 2021)
- La profundización en la reflexión sobre la lengua (sistema, norma y uso). (P9, 2021)
- Utilizar correctamente en forma oral y escrita las herramientas de la lengua. (P3, 2021)
- Desarrollar/fortalecer las habilidades de la lectura y escritura, como condiciones básicas para la construcción de sujetos críticos y responsables. (P1, 2021)
- Tomar conciencia metalingüística para revisar y mejorar sus escritos, y para la comprensión. (P1, 2021)

Durante las entrevistas, los docentes autores de los programas vincularon la ortografía con las pautas que hacen a la corrección en la escritura y promueven un abordaje desde la reflexión metalingüística. Esto es observable en los objetivos citados, porque refieren a la cuestión normativa y la revisión de las propias producciones a los efectos de reformarlas si presentan errores.

En cuanto a las planificaciones que nombran de forma explícita el contenido ortografía, la P4 recupera uno de los propósitos que plantea el DCJ para primer y segundo año y plantea “explorar la formación de palabras por composición y afijación. Los procedimientos de formación de palabras (sufijación, prefijación, parasíntesis, composición) para la ampliación del vocabulario y para inferir el significado o la ortografía de alguna palabra” (2021).

Además, dicho programa retoma la propuesta realizada en el Eje “Reflexión sobre los hechos del lenguaje” del DCJ para primer año y propone “reflexionar sobre la normativa: uso de la tilde, casos de errores en el uso de algunos grafemas (b-v; c-s-z; g-j-h; etc.). Sistematización de normas y control de uso en relación con: tilde diacrítica y en hiato” (P4, 2021).

La P7 también menciona el contenido ortográfico y discrimina los objetivos en “Ortografía”, “Tildación” y “Puntuación”:

Objetivos para ortografía:

- Redactar siguiendo reglas ortográficas.
- Conocer significado de homófonos y aplicarlos.
- Conocer significado de prefijos y sufijos e identificarlos.
- Conocer la formación de palabras compuestas.

Objetivos para tildación:

- Conocer y aplicar las reglas de silabeo.
- Reconocer sílaba tónica y tildar según reglas generales de acentuación.
- Reconocer diptongos, triptongos, hiatos.
- Uso correcto de monosílabos y pronombres enfáticos.

Objetivos para puntuación:

- Conocer el uso de puntos, comas, dos puntos, punto y coma, comillas, raya de diálogo.
- Emplear adecuadamente los signos de puntuación.
- Redactar diálogos empleando adecuadamente las rayas de diálogo. (P7, 2021)

En las metas de la P7, por un lado, observamos que tildación y puntuación se plantean escindidas de la ortografía, aunque el primero de los objetivos incluye las reglas, entre las que

se encuentran las normas de la tildación. Por otro lado, se plantean vínculos con la gramática al exponer como fin la redacción de textos al considerar las reglas ortográficas y el uso correcto de pronombres enfáticos junto a la raya de diálogo. A la vez, se busca relacionar la ortografía con los niveles semántico —al retomar los homófonos y la distinción de monosílabos— y morfológico —al aludir a la formación de palabras y las reglas de silabeo—. En cuanto a la puntuación, consideramos que su abordaje didáctico no puede alejarse de la gramática, puesto que las funciones de los signos de puntuación incluyen:

marcar las pausas y la entonación con que deben leerse los enunciados, organizar el discurso y sus diferentes elementos para facilitar su comprensión, evitar posibles ambigüedades en textos que, sin su empleo, podrían tener interpretaciones diferentes, y señalar el carácter especial de determinados fragmentos de texto —citas, incisos, intervenciones de distintos interlocutores en un diálogo, etc. (RAE, 2005, p. 462)

Los objetivos propuestos en la P7, consideramos, se sustentan en las concepciones de la docente autora, quien destacó en la entrevista la trascendencia de la enseñanza de la ortografía en todos los niveles educativos por considerar a los estudiantes “sujetos sociales” que, a través del dominio de este saber, “pueden expresar correctamente sus ideas, de forma clara y precisa”. Además, manifestó que ortografía y gramática están interrelacionadas ya que “muchas veces una palabra tiene errores de ortografía porque está mal construida morfológicamente y, entonces, la formación de palabras es importante que se enseñe y en la sintaxis se nota, sobre todo cuando analizan oraciones” (E7, 2022).

La P13 también recupera la ortografía entre sus objetivos al explicitar que se pretende que los estudiantes sean capaces de “conocer y aplicar reglas ortográficas y de acentuación”. A su vez, en los Contenidos Actitudinales de dicho programa se señala la intención de que se incorpore el “reconocimiento de la importancia de escribir coherentemente y sin errores ortográficos”. De modo similar, la P15 refiere a la ortografía y expone como indicador de logro que en las producciones escritas de cada alumno se evidencie que “respeta la concordancia de género, número, persona y la correlación verbal; realiza escrituras necesarias para superar errores de coherencia, cohesión, adecuación y corrección ortográfica, gramatical y de diagramación gráfico espacial” (P15, 2021).

Como cierre de esta sección, diremos que se advierte la presencia de la ortografía en objetivos, expectativas e indicadores de logro en las planificaciones analizadas, aunque con

distintos grados de explicitación y se registra la omisión del apartado en P5, P6 y P8. Esta supresión puede deberse a los formatos y componentes que sugieren las instituciones al momento de que los profesores elaboren sus programas, según ellos mismos refirieron en las entrevistas.

Respecto de las propuestas de los NAP (2011) y el DCJ (2014), también es disímil su recuperación en los programas, ya que oscilan entre la reproducción casi textual de lo expuesto en los documentos curriculares (P4) y la elisión de referencias explícitas al contenido ortografía y su enseñanza. Por último, el decir de los docentes autores permite reconstruir en qué creencias y concepciones se sustentan las pretensiones que se exponen en los propósitos y aspiraciones plasmados en las planificaciones.

5.2.2.3. El contenido ortografía en la selección de contenidos, las consideraciones metodológicas y la evaluación

En esta sección abordamos de qué manera se curriculariza la ortografía como contenido. Se vincula este componente con las opciones metodológicas y de evaluación que se exponen en las planificaciones que constituyen la muestra, en relación con las posibles articulaciones con los NAP (2011) y el DCJ (2014), ambos de primer año, y las consideraciones expresadas por los docentes en las entrevistas.

Los contenidos seleccionados por los docentes, las opciones metodológicas que realizaron y las formas de evaluación por las que optaron en las planificaciones anuales son analizados en conjunto en el presente apartado. Entendemos, por un lado, que la acción didáctica interrelaciona diversos elementos, esto es, el alumno y el profesor; el contenido acompañado del método y la finalidad; junto a la programación, y la evaluación (Bolívar, 2008). Por otro lado, según Díaz Barriga (2015) en las aulas se desarrollan actividades, las cuales dan un tratamiento específico a los contenidos, lo que supone que las dimensiones curricular y didáctica se implican mutuamente. En cuanto a la evaluación, Litwin afirma que “implica juzgar la enseñanza y juzgar el aprendizaje; atribuirles un valor a los actos y las prácticas de los docentes y atribuirles un valor a los actos que dan cuenta de los procesos de aprendizaje de los estudiantes” (1998, p. 13). La evaluación de los actos y prácticas de los profesores,

consideramos, incluye la articulación de los contenidos a enseñar con los métodos elegidos para mejorar la calidad de lo aprendido por los alumnos.

Como hemos señalado en el capítulo § 4, los documentos curriculares nacionales y provinciales de la LEN explicitan los contenidos relativos a la ortografía y la puntuación que deben ser enseñados en primer año del nivel secundario. En el caso de los NAP CB (2011), por un lado, se plantea la reflexión ortográfica acerca de la formación de palabras y de aspectos etimológicos. Por otro lado, se sugiere el abordaje de reglas como la tildación de palabras, uso de mayúsculas y signos de puntuación, entre otros subtemas. El DCJ (2014) propone, de manera similar a los NAP de Ciclo Básico, el tratamiento de la formación de palabras por composición, parasíntesis y afijación para abordar el contenido ortografía. Además, apunta a la reflexión sobre la normativa: uso de la tilde, casos de errores en el uso de algunos grafemas, y sistematización de normas.

Advertimos que la ortografía ha sido incluida como contenido a enseñar en la totalidad de los programas analizados, aunque distinguimos dos formas de organización de las propuestas. Por un lado, (i) planificaciones que presentan el contenido ortografía en secciones o apartados especiales y, por otro lado, (ii) planificaciones que integran el contenido ortografía en unidades junto a los demás temas. Comenzamos el análisis con las planificaciones del primer grupo.

(i) Planificaciones que presentan el contenido ortografía en secciones o apartados especiales

En la P1 se postula la implementación de un “Taller de Lengua”, el cual se enuncia separado de los módulos que organizan el resto de los saberes y propone una lista de contenidos que integra “Reglas de silabeo. Signos de puntuación: punto y aparte, punto y seguido, punto y coma, dos puntos y la coma. Reglas de acentuación” (P1, 2021). Se recupera de esta forma la sugerencia de trabajar con la modalidad taller de escritura (NAP, 2011), aunque puntualiza en la enseñanza de la ortografía y no atañe al aula de lengua en general, como pretende el documento nacional. En el ítem “Estrategias” de este programa no se formulan indicaciones relativas al desarrollo del taller e incluso se omite la ortografía. De modo idéntico, en el ítem “Evaluación” no se alude a este contenido.

La P2 también plantea la constitución de un espacio específico para abordar los contenidos ortográficos denominado “Laboratorio de ortografía”, el cual retoma “el uso de la coma” (Eje 1), “reglas generales de tildación de palabras. Casos especiales” (Eje 2) y “usos de b y v; c, s y z; y g y j” (Eje 3). Los contenidos, en este caso, recuperan la propuesta del DCJ en lo que refiere a la ortografía, y la enseñanza del uso de la coma que se sugiere en los NAP. Al igual que en la P1, en esta planificación tampoco hay especificaciones respecto de la forma de trabajo en el laboratorio, puesto que las consideraciones metodológicas son generales e idénticas para los tres temas: “repaso y afianzamiento de contenidos”. En cuanto a la evaluación, no se incluye el contenido ortografía. Al ser entrevistado, el docente expresa que no es el autor de la planificación, puesto que comenzó a trabajar en ese primer año cuando el ciclo lectivo ya estaba avanzado. En este caso, el programa adquiere características prescriptivas, ya que el profesor no ha seleccionado los contenidos, formas de trabajo ni de evaluación, aunque en la entrevista expone que siente libertad para modificarlo si es necesario.

En la P5 también se propone abordar la ortografía fuera de los demás ejes temáticos y se señala que “Normativa, clases de palabras, ortografía y acentuación son temas que se explican y se desarrollan a partir y en los textos leídos en la clase”, debido a que apunta a una concepción de la ortografía como contenido transversal. Se escinden en este programa normativa, ortografía y acentuación y se incluye clases de palabras. En cuanto a la articulación con las propuestas curriculares oficiales, no se puntualiza una lista de contenidos a enseñar, como tampoco se señalan metodologías o formas de evaluación relativas a la ortografía.

La P7 también organiza los contenidos ortográficos en una sección específica denominada “Normativa”, la cual se subdivide en:

Ortografía:

- Homófonos: con h y sin h; con ll y con y.
- Prefijos y sufijos. Palabras compuestas.

Estrategias didácticas:

- Actividades de reconocimiento del significado y la ortografía de los homófonos.
- Actividades para completar con homófonos.
- Uso correcto de homófonos.
- Identificación de prefijos, sufijos y palabras compuestas.

Tildación:

- Tildación.
- Reglas generales de acentuación.
- Hiato. Diptongo. Triptongo.

- Tildación de monosílabos y pronombres enfáticos.

Estrategias didácticas:

- Actividades para colocar tilde y justificar su uso.
- Reflexión sobre la importancia de la tildación para distinguir significados.
- Actividades para distinguir y completar con monosílabos con y sin tilde, pronombres relativos y enfáticos.
- Reconocimiento de palabras con hiato y diptongo.

Puntuación:

- Puntuación.
- Usos de los puntos, la coma, los dos puntos, punto y coma, raya de diálogo, comillas.

Estrategias didácticas:

- Actividades para colocar signos de puntuación y justificar su uso.
- Corrección de errores en el uso de signos de puntuación.
- Redacción de diálogos empleando adecuadamente las rayas de diálogo. (2021)

En esta planificación, el desarrollo de los contenidos es profuso y recupera aspectos sugeridos en los NAP y el DCJ para ortografía y puntuación. Consideramos, sin embargo, que separar “ortografía” y “tildación” en dos ítems puede resultar impreciso, a la vez que no se incluyen los casos de errores en el uso de algunos grafemas (b-v, c-s-z, g-j-h, etc.) como propone el DCJ. En lo que refiere a las estrategias didácticas, advertimos que el “uso correcto de homófonos” puede considerarse un propósito o indicador de logro, al igual que la “corrección de errores en el uso de signos de puntuación”. En cuanto al resto de las acciones, se vinculan ortografía y gramática al plantear la “reflexión sobre la importancia de la tildación para distinguir significados” y “redacción de diálogos empleando adecuadamente las rayas de diálogo”. Con respecto a la evaluación, el programa señala que es un proceso en el que se tendrá en cuenta, entre otros criterios, la “correcta expresión oral y escrita”, lo que inferimos incluye al contenido ortográfico ya que, para la docente autora, la ortografía se relaciona con la posibilidad de escribir correctamente, con claridad y precisión.

La P11 titula una unidad como “Normativa” y en ella enumera los contenidos relativos a la ortografía que se propone desarrollar:

Unidad III: Normativa

Contenidos conceptuales

- La oración. Oraciones bimembres y unimembres. El sujeto: simple, compuesto, expreso, tácito. El predicado verbal: simple y compuesto.
- El sustantivo: semántica y morfología. La construcción sustantiva. Modificadores del sustantivo: modificador directo, modificador indirecto, aposición, construcción comparativa.
- El adjetivo: semántica y morfología. Concordancia sustantivo/adjetivo.

- El verbo: morfología, accidentes. Modificadores: objeto directo, objeto indirecto, predicativos, complemento agente. Los verboides. Voz pasiva y voz activa. La frase verbal. Los verbos en la narración en pretérito: pretérito perfecto simple, pretérito imperfecto, pretérito pluscuamperfecto. La narración en presente.
- El adverbio: morfología, semántica. Construcciones adverbiales. Circunstanciales.
- Los pronombres del primer grupo: personales, demostrativos y posesivos.
- Signos de puntuación.
- Reglas de tildación. Tildación de monosílabos. El Hiato.
- Reglas ortográficas. (2021)

Observamos, por un lado, la inclusión de la ortografía dentro de una unidad en la que se listan contenidos de gramática, que puede indicar la intención de vincularla con la ortografía. Por otro lado, se enuncia el tratamiento de los signos de puntuación, aunque sin especificar cuáles, lo que se distancia de las sugerencias de los NAP y el DCJ. Además, la presentación de los temas es imprecisa, ya que se propone la enseñanza de las reglas de tildación, pero luego se señala la tildación de monosílabos y el hiato como contenidos específicos, sin aclarar si estos son los únicos subtemas a desarrollar o si se focalizará en ellos dentro del conjunto de reglas. Asimismo, consideramos que el enunciado “reglas ortográficas” resulta demasiado amplio y no se condice con la propuesta de los documentos curriculares oficiales. En el aspecto metodológico, la planificación analizada recupera la denominación de la LFE, y en los apartados “Contenidos Procedimentales” y “Contenidos Actitudinales” omite el contenido ortográfico o alusiones implícitas a este. Por último, el programa no cuenta con un apartado destinado a la evaluación.

Al igual que las planificaciones anteriores, la P13 destina una unidad al tratamiento de la ortografía y la denomina “Gramática Normativa y Descriptiva”. En esta unidad, la presentación de los contenidos retoma la tripartición de la LFE en Contenidos Conceptuales, Procedimentales y Actitudinales:

CONTENIDOS CONCEPTUALES

Unidad I: Gramática Normativa y Descriptiva

- Reglas de acentuación, hiato, diptongo, triptongo, reglas ortográficas, preposiciones.
- Clases de palabras: el sustantivo (morfología, semántica y sintaxis); el adjetivo (morfología, semántica y sintaxis); el verbo (morfología, semántica, sintaxis, paradigma de la conjugación verbal, regularidades e irregularidades).
- Los verboides: infinitivo, gerundio y participio. (2021)

En este caso, los contenidos propuestos no incluyen la puntuación, lo cual no replica las sugerencias de los NAP y el DCJ. Además, en un mismo ítem se reúnen contenidos que aluden a la ortografía junto a otros de gramática, sin aclaraciones acerca del criterio de agrupación (por ejemplo, la secuencia del punteo del primer y segundo contenido). Además, nuevamente encontramos la distinción entre reglas de acentuación y reglas ortográficas, lo que consideramos puede generar confusiones. Al referir a la elaboración de la planificación, la autora expuso lo siguiente: “a los NAP los revisamos, pero trabajo con unos programas armados que son cómodos para el docente. Teniendo los NAP como marco, priorizamos el análisis que hacemos como institución” (E13, 2021). La discriminación de los contenidos según la LFE, entonces, es posible que responda al formato que se utiliza de manera habitual en la escuela y que, el lugar de la ortografía en la planificación se relacione con la priorización de contenidos que realiza el departamento. Tanto en los “Contenidos Procedimentales” como en el apartado “Evaluación” no se alude a la ortografía.

La P14 formula la unidad “Ortografía” que puntualiza los contenidos a desarrollar:

Ortografía

- Clases de palabras según su acentuación: Palabras agudas, graves, esdrújulas y sobresdrújulas.
- Palabras agudas, graves, esdrújulas y sobresdrújulas con tilde.
- Sustantivos por derivación por sufijación: sufijos de diminutivo y aumentativo.
- Sustantivos y adjetivos por derivación por prefijación: in- / im- / i-; bi- / biz-; bio-.
- Uso de la g en prefijos y sufijos (geo-, -logía, -lógico; -algia).
- Uso de la s en sufijos de adjetivos.
- Uso de la z en sufijos de adjetivos y sustantivos abstractos.
- Verbos irregulares
- Uso de c en los verbos terminados en -ocer, -ecer y -ucir.
- Uso de b en el pretérito imperfecto de los verbos de primera conjugación (-aba) y de ir (iba).
- Verbos terminados en -cuar y -guar. (2021)

En este caso, se explicitan los contenidos ortográficos y se omite la puntuación. Consideramos que la propuesta se acerca a lo que sugieren los documentos curriculares ministeriales respecto de la ortografía, pero se relevan desplazamientos en lo que refiere a la puntuación. La planificación no formula explícitamente aspectos metodológicos.

En la sección “Criterios y aspectos de evaluación” de esta planificación se alude a la ortografía al señalar que, para los textos no literarios, se tendrá en cuenta el “Conocimiento de la norma: respeto por las normas ortográficas: Uso correcto de mayúsculas, punto final, correcta separación de palabras, uso unificado de grafía (cursiva/imprenta) y legibilidad

gráfica”. Asimismo, en la escritura de textos literarios se considera el “Conocimiento de la norma: Respeto por las normas ortográficas; Competencia lingüística: Componente morfológico: Palabras bien formadas; Componente sintáctico: Concordancia (género y número; sujeto y verbo)”. Advertimos, por un lado, la distinción de criterios según se trate de textos literarios o no literarios, con repetición de algunos de estos en ambos casos. Por otro lado, se enuncia la legibilidad gráfica y la unificación de la grafía, lo cual puede considerarse parte de la ortografía ya que, siguiendo a RAE y ASALE (2010), esta se vincula con disciplinas como la caligrafía y la tipografía.

La P15 plantea una unidad denominada “Complementaria” en la que se proponen los siguientes contenidos:

Unidad complementaria

Reglas de acentuación. Tildación de palabras agudas, graves y esdrújulas. Casos especiales de tildación (monosílabos, tilde diacrítica, pronombres enfáticos, demostrativos, adverbios terminados en mente, palabras compuestas).

Reglas ortográficas. Uso de “R”, la “Y”, la “X”. Palabras en las que “C” y “Z” distinguen significados. Palabras en las que “Z” y “S” distinguen significados.

Uso de la “V”, de la “B”, de la “S”, de mayúsculas, de la “H”, de la “G”. (2021)

Advertimos, en este caso, coincidencias con la propuesta sobre ortografía de los documentos curriculares oficiales nacionales y provinciales, además de la intención de vincular la ortografía con cuestiones semánticas. No se explicitan contenidos relativos a la puntuación por lo que, en este sentido, la planificación se distancia de los NAP y el DCJ.

En cuanto a las estrategias metodológicas, se plantean:

- Legibilidad, ortografía y adecuación léxica de la producción escrita.
- Desarrollo de estrategias de escritura: planificación, redacción, revisión y producción de textos.
- Gestión y control ortográfico de los propios escritos, con consulta de diccionarios y gramáticas. (2021)

El primer punto, entendemos, parece ser un criterio de evaluación y no un procedimiento didáctico orientado a la construcción de aprendizajes. Consideramos valiosa la propuesta sobre el uso de materiales para esclarecer dudas, además de relacionar gramática y ortografía al momento de enseñar. Si bien el segundo ítem no recupera el contenido ortográfico en forma explícita, estimamos que puede estar incluido en los procesos de redacción, revisión y producción de textos a los que se aluden. En lo que respecta a los “Criterios e instrumentos de evaluación” la única mención es la siguiente: “Importante: en todos los ítems de la evaluación

se tendrán en cuenta la ortografía y la redacción” (P 15,2021). Creemos que en los apartados metodología y evaluación se presenta cierta asociación de la ortografía con el error y la corrección, cuestión que puede obstaculizar su abordaje.

Como conclusión parcial, más de la mitad de los programas presentan el contenido ortografía en secciones o apartados especiales (ocho planificaciones), cuestión que puede considerarse un corrimiento de lo planteado en los NAP y en el DCJ. La P1 propone el abordaje desde la modalidad taller, metodología sugerida en los NAP, pero no profundiza en las formas de implementación de este espacio y lo limita a la ortografía. De modo similar, la P2 enuncia el abordaje del contenido en un “Laboratorio de ortografía”, aunque sin especificar la dinámica de trabajo, los tiempos de ejecución, etc. En las planificaciones restantes (P5, P7, P11, P13, P14 y P15) la ortografía se plantea en apartados cuya denominación, consideramos, la restringe a su aspecto normativo (P7, P11 y P13) e, incluso, la ubica en un lugar accesorio con respecto a los demás contenidos seleccionados (P15).

En lo que refiere a la articulación con los NAP y el DCJ, los programas retoman de forma dispar estas propuestas, ya que ninguno recupera de manera total lo que plantean los documentos curriculares. De modo similar, la presencia de la ortografía en los apartados vinculados a la metodología y la evaluación es desigual, ya que se la observa en algunas planificaciones y en otras ha sido omitida.

(ii) Planificaciones que presentan el contenido ortografía en unidades o ejes junto a otros contenidos

Analizamos en este subapartado las planificaciones que incorporan el contenido ortografía en las unidades o ejes junto a otros contenidos. La P3 lo hace en la “Unidad 1. Introducción a la Lengua y Literatura. ¿Cómo se manifiesta el lenguaje en las distintas esferas sociales? ¿Cuál es la función de la palabra?” y plantea la enseñanza de “Recursos cohesivos. La correcta ortografía”. Observamos aquí, por un lado, la asociación a otro contenido del área sin especificar su articulación, debido a que en el componente “Estrategias de enseñanza-aprendizaje” solo se señala “abordar la lectoescritura en talleres áulicos” y “activar proyectos de lectura y escritura individuales y colectivos”. Se advierten referencias al trabajo en la modalidad taller, pero sin especificar las condiciones de implementación. En cuanto a la

evaluación, la ortografía es nombrada en los criterios o pautas de escritura que deben tener en cuenta los estudiantes:

Entrega de trabajos prácticos y pruebas, tanto escritas individuales y/o grupales, teniendo en consideración los procesos involucrados en la producción y comprensión de la materia.

Las evaluaciones como las lecciones diarias (sean escritas u orales) estarán regidas por los aspectos que se expondrán a continuación:

- Letra legible.
- Adecuación a la consigna. Pertinencia de la respuesta con lo solicitado.
- Buena ortografía.
- Buena redacción.
- Buena expresión tanto oral como escrita.
- Buena predisposición para la corrección y voluntad de superación. (P3, 2021)

Tanto en la propuesta de contenidos como en los criterios de evaluación, hay referencias a la correcta/buena ortografía, sin puntualizar los subtemas ortográficos que serán enseñados y luego valorados. Advertimos, en este sentido, desplazamientos con respecto a las propuestas curriculares nacionales y provinciales, ya que no se recuperan las sugerencias de los NAP ni del DCJ en cuanto a los contenidos que deben abordarse en primer año de la secundaria. Si bien no se especifica en el programa la forma de trabajo, se formula la realización de talleres y proyectos de escritura.

La P4 recupera en sus objetivos lo expuesto en los NAP y el DCJ, aunque en los contenidos no puntualiza ningún aspecto de los consignados en los documentos curriculares, ya que solo señala el tratamiento de la “Normativa ortográfica: Reglamentaciones para la escritura del castellano”. En el “Marco metodológico” no se menciona en forma explícita a la ortografía, aunque se observan alusiones a la producción textual que permiten inferir su presencia de manera tácita. En la planificación se aclara que:

Si la clase se dedica a la escritura creativa o de desarrollo de ideas, se le presentarán al alumno distintas estrategias y particularidades propias de cada texto, se lo estimulará y se le indicará que en primer lugar realice el escrito, luego lo revea y corrija. (2021)

Tanto en los “Criterios de evaluación” como en los “Instrumentos de evaluación” se omite el contenido ortografía, aunque se señala que “en las devoluciones se aclararán las dudas y errores, dando espacio a correcciones y a una nueva entrega del trabajo” (P4, 2021), lo que puede abarcar este aspecto de la escritura.

La P6 incluye la ortografía en el primer eje temático "De la palabra a la oración", aunque se aleja de lo formulado en los documentos oficiales porque no incorpora la puntuación y la propuesta se limita a la enseñanza de algunos contenidos; a saber:

- Normativa: reglas de tildación: agudas, graves y esdrújulas. Diptongo e hiato. Tildación de monosílabos.
- Clase de palabras: sustantivo, adjetivo y verbo. Clasificación semántica y morfológica. Reconocimiento de las variaciones gramaticales y tiempos verbales en la narración. Reconocer errores ortográficos y reflexionar sobre los mismos. (2021)

Advertimos, asimismo, posibles vinculaciones entre ortografía y gramática al proyectar el relevamiento de errores ortográficos en el abordaje de sustantivos, adjetivos y verbos, además de la reflexión sobre los mismos.

En el apartado "Actividades permanentes" se enuncian el "Reconocimiento y aplicación de normas ortográficas y signos de puntuación" y la "Aplicación de juegos ortográficos". En lo que refiere a la evaluación, se formula como criterio "la comprensión de las consignas, la ortografía y la redacción (coherencia y cohesión textual)", aunque en el ítem "Promoción" no se menciona el contenido ortográfico.

La P8, en el eje "Con relación a la Lengua oral y Lengua escrita (lectura y escritura)", plantea para el primer trimestre la enseñanza de "Signos de puntuación (gramática normativa)" y, en el eje "Reflexión sobre la lengua (sistema, normas, usos) y textos", para el tercer trimestre propone abordar:

Enlace oración y texto: incorporación de reglas generales de concordancia. Selección y uso adecuado de las categorías verbales propias de cada tipo de texto. Utilización adecuada y progresiva de los signos de puntuación en función de las nociones de oración, proposición y párrafo, considerando su trabajo durante los procesos de escritura.

La planificación analizada no repone completamente la propuesta de los NAP y el DCJ, puesto que excluye saberes relativos a la ortografía. Sin embargo, incorpora contenidos de puntuación y liga su abordaje progresivo al nivel gramatical, perspectiva que, creemos, puede resultar positiva para la construcción de los aprendizajes. En lo que refiere a las "Consideraciones metodológicas", se replica lo expresado en el DCJ y, por lo tanto, no se alude a la ortografía o a la puntuación de manera directa. En la propuesta anual del docente se planea trabajar con proyectos de escritura que partan de situaciones "destinadas a desarrollar la secuencia de actividades inherentes a las distintas etapas del proceso de producción escrita"

(P8, 2021). Estimamos que en estas instancias finales pueden abordarse contenidos relativos a la ortografía y la puntuación. El ítem “Evaluación” no alude a estos contenidos.

En el caso de la P9, el contenido está incluido en dos unidades. Por un lado, en los “Contenidos conceptuales” para el primer trimestre se expone “Normativa lingüística: Puntuación: usos de puntos, coma, dos puntos, punto y coma y mayúsculas”. Para el segundo trimestre, en cambio, se plantea “Normativa lingüística: reglas de silabeo. Sílabas tónicas, reglas generales de acentuación”, sin otra mención en los “Contenidos Procedimentales” o “Contenidos Actitudinales”. En el ítem “Evaluación” se señala como uno de los criterios la “producción de textos, tanto en la oralidad como en la escritura, que se ajusten a las distintas intenciones comunicativas y a los contextos de comunicación, que respeten las propiedades de coherencia, cohesión, corrección ortográfica y gramatical”. En cuanto a la articulación con los documentos ministeriales, advertimos una recuperación parcial de la propuesta de los NAP, puesto que lo planteado en el programa es más limitado en cuanto a los subtemas ortográficos que deben enseñarse. Respecto de lo sugerido en el DCJ, la planificación se acerca a las recomendaciones curriculares de la provincia, cuya selección de contenidos es más escasa que la del nivel nacional.

En la P10, el Eje 1 “Lectura y comprensión escrita”, en el subítem “Normativa”, plantea la enseñanza de “Sílabas átonas y sílabas tónicas. Reglas de acentuación. agudas, graves, esdrújulas y sobreesdrújulas. Acento diacrítico”. Asimismo, en el Eje 3 “Reflexión sobre la lengua y los textos” se explicita que

La reflexión sobre aspectos gramaticales y ortográficos se encuentran presentes en todos los contenidos de los ejes anteriores. Se prestará especial atención a la concordancia y a los tiempos verbales de la narración. Se trabajarán las clases de palabras (sustantivo, adjetivo y verbo) en sus aspectos semánticos y gramaticales, siempre en función de los textos en los que aparezcan, y la formación de palabras (simples, compuestas, derivadas). Se trabajarán las reglas ortográficas básicas, la acentuación y la puntuación. (2021)

El programa analizado, además, no alude a la ortografía en el componente “Evaluación” y se desplaza de las sugerencias de los documentos curriculares nacionales y provinciales en la forma de enunciación de los contenidos que se proponen para primer año, aunque plantea el trabajo con la ortografía.

Asimismo, si bien la planificación no presenta un apartado que se ocupe de forma específica de cuestiones metodológicas, en el eje 3 se enuncian formas de abordaje de la ortografía

atendiendo a su articulación con la gramática y a la reflexión metalingüística como aspecto transversal.

Por último, la P12 presenta en la “Unidad III: conocimientos gramaticales” la enseñanza de “Sílabas. Diptongo. Hiato. Acentuación y tildación”, aspecto que no coincide con las recomendaciones de los NAP y el DCJ en lo que refiere a los contenidos a desarrollar, aunque recupera la ortografía. En cuanto a la evaluación, se enuncia como criterio “Expresión oral y escrita: claridad, adecuación, corrección”, sin explicitarse en ningún momento de la planificación en cuestiones metodológicas.

Como cierre de la sección, sostenemos que la totalidad de las planificaciones analizadas incorpora el contenido ortográfico, aunque de manera disímil. Por un lado, algunas (P1, P2, P5, P7, P11, P13, P14 y P15) organizan los temas relativos a la ortografía en apartados específicos. Otras, en cambio, los presentan dentro de los ejes o unidades, junto a otros contenidos del espacio curricular (P3, P4, P6, P8, P9, P10 y P12). En cuanto a los desplazamientos y continuidades respecto de los documentos curriculares nacionales y provinciales, ninguno de los programas recupera la propuesta de los NAP y el DCJ de manera completa. Sin embargo, donde se observan corrimientos más acentuados es en las consideraciones metodológicas, sobre todo respecto de los documentos nacionales que especifican esta cuestión y sugieren formas de abordaje didáctico. En lo que refiere a la evaluación, la ortografía suele ser nombrada solo dentro de los criterios de corrección y de manera general, sin puntualizar en las formas de evaluación.

5.2.2.4. El contenido ortografía en la bibliografía propuesta en las planificaciones

En este apartado se expone el lugar del contenido ortografía en los distintos textos y materiales citados en las planificaciones analizadas. En este caso, no es posible cotejar este componente con lo sugerido en los documentos curriculares ya que, tanto en los NAP como en el DCJ, no se señala la bibliografía utilizada ni se sugieren textos o autores. Lo que pretendemos en esta sección es, entonces, relevar el uso de materiales específicos sobre ortografía y la inclusión en las referencias bibliográficas de los documentos curriculares nacionales y provinciales.

En la revisión de las planificaciones, advertimos que las P1 y P5 no citan bibliografía. En los programas restantes, observamos la mención a manuales escolares de distintas editoriales, algunos de estos publicados en el marco de la LFE (P2, P4, P6, P10, P12 y P14), además de referenciar cuadernillos elaborados por los docentes (P7, P8, P10, P12 y P15) y propuestas de trabajo confeccionadas por los ministerios de educación nacionales y provinciales durante la pandemia de COVID-19 (P12). Asimismo, se señalan los textos literarios seleccionados (P3, P8 y P10), el uso de diccionarios (P8) y se incluyen textos teóricos específicos de didáctica y disciplinares de lengua y literatura (P6, P10, P11, P13 y P14). En cuanto a los documentos ministeriales, se alude al DCJ (P4, P6 y P11); a los NAP (2011) de la LEN (P4) y los NAP para EGB 3 (2006) de la LFE (P6).

En lo que refiere a la ortografía, tres de los programas analizados citan bibliografía relacionada con este contenido. En P9 y P11 se propone el uso del libro “Ortografón: libraco ideado especialmente para combatir con humor todas las faltas de ortografía y enriquecer el lenguaje” (1998) de María Teresa Forero, en el que se formulan actividades lúdicas para el abordaje de la ortografía y la puntuación. La P13 enuncia como fuentes bibliográficas “Manual de gramática del español” (1997) de Ángela Di Tullio; “Gramática del español para maestros y profesores del Uruguay” (2012) de Ángela Di Tullio y Marisa Malcuori; “El arte de escribir bien en español. Manual de corrección de estilo” (2004) de María Marta García Negroni y “Nueva gramática de la lengua española” (2009) de la Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española. Los textos seleccionados no tratan de manera específica sobre ortografía, sino que desarrollan diferentes aspectos relacionados con la gramática y habilitan una aproximación a estos contenidos. La docente autora explicó: “cuando hago análisis de oraciones trabajo con los alumnos las palabras escritas de distintas maneras y cómo modifica el sentido de la oración”, porque “un acento mal puesto cambia la palabra” (E13, 2021), explicitando que enseña ortografía en vinculación con la gramática.

En resumen, solo dos planificaciones citan en su bibliografía textos específicos sobre ortografía, y uno de los programas incluye materiales teóricos relacionados con la gramática. En cuanto a los documentos curriculares nacionales y provinciales, tres propuestas señalan el uso de los NAP (2006, 2011) y el DCJ (2014). Las planificaciones restantes incorporan en la lista de textos cuadernillos confeccionados por los docentes, diccionarios, obras literarias y manuales escolares de diversas editoriales, algunos de ellos publicados en el marco de la LFE.

5.3. Representaciones docentes sobre ortografía y su incidencia en las prácticas de enseñanza

En toda propuesta pedagógico-didáctica subyacen concepciones sobre la enseñanza, el aprendizaje, el rol del docente, el perfil del alumnado y el objeto a enseñar. Estas creencias atraviesan la selección que realizan los docentes respecto de los contenidos, metodologías y enfoques; las formas de evaluación que proponen; y los materiales didácticos que deciden utilizar, entre otros aspectos. Entendemos que las percepciones sobre el objeto a enseñar impactan en estas decisiones pedagógicas por lo que, en el presente apartado, indagamos en el lugar que los profesores otorgan a la ortografía en sus aulas y cómo sus representaciones sobre este contenido inciden en las prácticas de enseñanza.

En § 5.1 se expone que los docentes conciben la ortografía como reglas o normas que regulan la correcta escritura, además de asegurar una adecuada comunicación. Su valor social, sostuvieron, es alto, ya que posibilita que los estudiantes avancen y se posicionen en los ámbitos laboral y académico. La totalidad de los entrevistados aseguró que es un contenido que debe trabajarse en la escuela secundaria y, específicamente, en primero y segundo año. Sin embargo, el análisis de las planificaciones que componen la muestra, en triangulación con el decir docente, revela tensiones entre las representaciones sobre ortografía de los profesores y las prácticas que se efectivizan en las aulas.

En primer lugar, un número relevante de docentes (8 entrevistados) destaca el aspecto normativo de la ortografía y expresa que, las mayores dificultades al enseñar este contenido guardan relación con la apatía de los estudiantes frente a las actividades propuestas (6 entrevistados) y su desmotivación por considerarlo un contenido tedioso (4 entrevistados). Sin embargo, del análisis de las entrevistas se desglosa que los profesores no recuperan manifestaciones explícitas de sus alumnos sobre la ortografía como “un tema aburrido”, sino que aluden a otras cuestiones relativas a su abordaje:

[Los alumnos] no quieren separar en sílabas porque los aburre o porque no les interesa. Muchos porque tienen un montón de errores ortográficos y como que no quieren ahondar o les da vergüenza autocorregirse y demás. (E1, 2022)

Los obstáculos a la hora de enseñar ortografía como contenido aislado tienen que ver con la "pesadez" de las normas y lo difícil que es presentar el contenido de manera flexible y llevadera. (E3, 2022)

El problema que tengo al enseñar [ortografía] son mis propias dudas: "Esto que a mí me enseñaron en la primaria, ¿se sigue usando o ya cambió con la Real Academia Española?". Porque en estos libros, y en la última edición, cambia. Y en realidad también me hacen dudar algunas preguntas que los alumnos hacen: "¿Usted qué opina de esto que se dijo?" y "¿Cómo se escribe esto?". Además, está la interferencia —interferencia entre comillas— de lo que es el lenguaje en las redes, lo tecnológico, qué pasa con eso también, con los neologismos. (E5, 2022)

El mayor obstáculo que encuentro con la ortografía es el miedo y la vergüenza que siempre paralizan, pero eso es algo que tiene que ver con los alumnos y el miedo a equivocarse. (E7, 2022)

Los chicos son reacios a incorporar la forma en que tienen que escribir. Cuesta porque es un tema dejado de lado en la sociedad. (E8, 2022)

Al analizar los alumnos vemos algunos con una buena ortografía, dispuestos a mejorar y otros con muchas dificultades que se dan por perdidos y no muestran interés en mejorar. Un porcentaje alto de los errores son por falta de atención. Creo que son los alumnos y no el objeto o la metodología de enseñanza. (E9, 2022)

Los alumnos no se interesan. Solamente logran ver la importancia [de la ortografía] cuando entienden el cambio en el significado de las palabras. (E10, 2022)

[Los alumnos] tienen muchas dificultades, sobre todo desde la gramática estructural. Se observan muchas dificultades en la lectoescritura, cada vez más porque los chicos no llegan alfabetizados. (E11, 2022)

Los chicos se aburren cuando quieres aplicar la regla, no están familiarizados y, al tener que dar otros contenidos, no se puede atender el tema todo un año. Además, la tecnología simplificó los procesos de escritura de la lengua, sumado a los trabajos realizados en la computadora hacen que el alumno no reflexione sobre los procesos de escritura. (E12, 2022)

Los obstáculos que se presentan son los propios de no haber recibido una buena metodología de la enseñanza de la ortografía. Aparte consideramos que los alumnos ingresan a la secundaria con una escritura y un conocimiento determinados, y eso no sucede. La mayor dificultad, para mí, radica en la trasposición didáctica. La memoria visual es muy importante y la lectura juega un papel importante. La problemática tiene que ver con la metodología y la organización de la enseñanza de los docentes. (E13, 2022)

Las dificultades al enseñarla [a la ortografía] creo que se relaciona con la desmotivación que tiene el alumno, me parece que no es atractivo para él. La verdad es que para mí tampoco lo es, entonces no le pongo mucho empeño. (E15, 2022)

Si bien los docentes advierten dificultades al abordar didácticamente el contenido ortografía, no las vinculan con el objeto de enseñanza en sí. Así, refieren a sus propias dudas, a la poca

relevancia social que tiene la escritura sin errores, a la inseguridad de los alumnos, la desmotivación del profesorado, y a las metodologías de enseñanza como las principales causas de esas complicaciones. Si se tiene en cuenta lo anterior, puede inferirse que las concepciones que enfatizan la dimensión normativa de la ortografía, en vinculación con ideas circulantes sobre el fastidio que provoca a los alumnos aprender este contenido, operan como “obstáculos epistemológicos”, ya que se arraigan conceptualizaciones e internalizan posturas sin considerar principios teóricos. En consecuencia, se instalan representaciones sobre la ortografía que restringen sus posibilidades de abordaje didáctico, a la vez que suelen limitar las actividades ofrecidas a los estudiantes.

Como plantea Gerbaudo (2006, 2013), el diseño de las aulas de lengua y literatura incluye las decisiones previas de los docentes según las particularidades de su alumnado, las sugerencias curriculares expuestas en los documentos oficiales, y los recursos de cada institución, entre otros aspectos. Esta selección de contenidos, metodologías, formas de evaluación y materiales didácticos que implementan los profesores devela su posicionamiento teórico y pedagógico, a la vez que explicita sus representaciones, creencias e ideas afines al objeto de enseñanza, en este caso, la ortografía. Al mismo tiempo, en las propuestas áulicas se explicita el impacto de las experiencias personales y los trayectos formativos de los profesores, quienes en las entrevistas recordaron las distintas formas en las que a ellos se les enseñó ortografía:

Creo que fue en la escuela primaria, pero en esa época no había esa enseñanza "típica" de la ortografía. Era más dejar que el alumno aprendiera solo, casi por "ósmosis" y no había tantas maestras que te marcaran el tema de la ortografía. Yo siento que la construí por otro lado a la buena ortografía: aprendiendo los errores porque mi mamá es maestra y ella me fue marcando. Yo pienso que la docente que intervino es mi mamá. Ella me corregía: "Fijate que acá escribiste mal, fijate esto o lo otro". Más que nada era eso porque ella a la docencia mucho no la ejercía en casa, salvo para las tareas. (E1, 2022)

No me acuerdo cómo aprendí ortografía. Creo que porque me gustaba leer y la lectura permite escribir bien. En la secundaria no se le daba importancia a la lengua, sobre todo en una escuela comercial. Sí me acuerdo que corregían errores los docentes. (E2, 2022)

Aprendí en la primaria. La seño Norita, de lengua, nos hacía dividir la carpeta y teníamos una parte con la carátula "ortografía" y ahí escribíamos la regla ortográfica, por ejemplo, las reglas de acentuación, y hacíamos algún ejercicio práctico. Pero todo era reglas y algún ejercicio. No se debatía el por qué, no se debatía socialmente cómo se usaban, los cambios, la variedad lingüística, nada. Era la regla y la ejercitación. Además, también nos evaluaban a través de

dictados y, en las evaluaciones, a modo de "castigo" nos bajaban 0.50 puntos por error. (E5, 2022)

Me enseñaron de manera muy natural, a través del dictado y del error, pero sin condena social. Ante el error se explicaba, visualizaba y enseñaba. Era muy especial porque se trabajaba con el error sin miedos. Yo estudié en escuelas rurales. En la secundaria no había nada de ortografía. Nos marcaban los errores, pero no nos enseñaban ortografía. (E7, 2022)

No recuerdo mucho de la primaria y mi experiencia en una escuela técnica no fue tan importante en cuanto a la escritura. Aprendí más en la universidad, gracias a la lectura. Siento que aprendí ortografía en la universidad, incluso con la ayuda de idioma extranjero que me obligaba a reflexionar sobre el español. (E11, 2022)

Fue en la primaria, en los primeros años, a través de unas carpetas que llevábamos semanalmente donde trabajábamos la ortografía de las palabras. Veíamos palabras sueltas y, por ahí, oraciones. No recuerdo haber estudiado las reglas, pero sí la corrección de los errores. Los errores eran marcados siempre. En la secundaria no vi ortografía. Todos los profes corregían, pero no lo vi como contenido formal. (E13, 2022)

Me enseñaron a la vieja usanza, en la primaria, repitiendo las palabras con errores ortográficos. Recuerdo llenar páginas completas con esas palabras. (E15, 2022)

Excepto uno de los profesores entrevistados, que replica en sus clases la forma de enseñanza que recibió durante la escuela primaria, los demás docentes expresaron que pretenden distanciarse de actividades que consideran “mecánicas” y repetitivas por reconocerlas carentes de reflexión y poco efectivas en la construcción de conocimientos y aprendizajes. En sus clases, despliegan múltiples propuestas en torno de la ortografía e incorporan acciones didáctico-pedagógicas de su recorrido escolar que juzgan relevantes a la vez que reelaboran, e incluso omiten, las que estiman poco significativas.

En las entrevistas, un grupo de profesores (5 entrevistados) sostuvo que presenta actividades lúdicas para motivar a sus estudiantes porque estima que este contenido no es interesante para ellos. En las planificaciones analizadas no hay referencias a propuestas de este tipo. Con respecto al desarrollo de las secuencias didácticas sobre ortografía, expusieron lo siguiente:

Los chicos lo consideran aburrido [al trabajo con la ortografía]. Para ello realizo juegos, buscando encontrarle la vuelta y conectar a los alumnos con la enseñanza. (E4, 2022)

[El trabajo ortográfico] casi siempre es a través de juegos que saco de manuales o de internet. Les encantan las sopas de letras, al menos a los míos. Me pasa que terminamos un tema de ortografía y es como que "¿Y la sopa de letras dónde está?". Lo mismo con las actividades, siempre con juegos: unir con flechas, dónde tienen que ubicar la sílaba y demás. Y con eso a ellos se les hace bastante llevadero. (E5, 2022)

Les propongo trabajar [a los alumnos] textos lúdicos y juegos como crucigramas o sopas de letras porque les resulta más atractivo. (E6, 2022)

Busco [las actividades] en manuales e internet. Trato de enseñar a través de juegos y con competencias entre los alumnos porque genera algún tipo de interés en los chicos. De todos modos, cambio permanentemente de materiales. (E10, 2022)

Creo que la mejor manera de aprender ortografía es desde lo lúdico, jugando con el lenguaje. (E11, 2022)

Otro posicionamiento docente con respecto al diseño de actividades apunta a la recuperación de gustos e intereses de los estudiantes (4 entrevistados). Entendemos que, al igual que con las propuestas lúdicas, se pretende captar la atención del alumnado y fomentar su participación durante las clases, ya que los profesores conciben a la ortografía como un tema que a los alumnos les resulta tedioso:

Este año, después de lo que fue la pandemia, me basé mucho en las consultas de ellos y ellas. Hubo muchas consultas del tipo, por ejemplo, "¿Cómo escribo? ¿Hay o ahí? ¿Cuál es la diferencia?" Eso me llamó la atención, la curiosidad que tienen. Y partí de esa curiosidad. (E3, 2022)

Para planificar mis clases primero tengo que conocer al grupo, sus gustos. Por ejemplo, les propongo cosas relacionadas con el fútbol, es decir, que pienso en base a los intereses del curso. (E7, 2022)

Trato de escuchar a los alumnos, preguntarles qué actividades les resultan más divertidas o útiles, sobre qué temas les gustaría trabajar y, también, miro qué consignas les resultaron más pesadas. De todos modos, trato también de desafiarlos y sorprenderlos. (E9, 2022)

Cuando planifico cosas para trabajar ortografía busco actividades más significativas, en contacto con las redes y temas de interés de los chicos, temas cercanos a ellos. (E12, 2022)

Consideramos que las secuencias y actividades lúdicas pueden establecer “buenas prácticas” de enseñanza de la ortografía si, por un lado, propician la reflexión sobre posibles usos de las palabras con las que se trabaja y, por otro, plantean vinculaciones con aspectos morfosintácticos, gramaticales, semánticos y pragmáticos de la lengua. Los juegos ortográficos no configuran por sí mismos prácticas novedosas, y tampoco inciden en la construcción de conocimientos si se limitan a identificar o escribir palabras que comiencen con una determinada grafía, por ejemplo. Por el contrario, este tipo de planteos constituyen “obstáculos epistemológicos” porque impiden que el estudiante problematice respecto de este objeto, esto es, construya hipótesis sobre el funcionamiento de la ortografía dentro del sistema lingüístico

y las compruebe. Asimismo, si el cierre de estas actividades no incluye la recuperación y el tratamiento de los errores, dificultades y dudas que se presentaron durante su resolución, se establecen como simples propuestas “entretenidas” para los alumnos, pero con escaso valor didáctico.

Un grupo de profesores realiza propuestas que estimamos valiosas, puesto que se distancian de los enfoques que asumen la ortografía como un mero conjunto de reglas sin articulación con el resto del sistema lingüístico. Estas buenas prácticas tienden a la reflexión metalingüística y la retroalimentación en torno de las actividades; y a la vinculación de la enseñanza de la ortografía con la gramática.

En línea con esta última perspectiva pueden analizarse, por ejemplo, los cambios de categoría o variaciones semánticas que operan en las palabras tritónicas, en la grafía del pronombre “se” enclítico y proclítico, el uso de la letra “b” en los verbos conjugados en pretérito imperfecto de la primera terminación, y los cambios semánticos que se observan en la utilización de la coma, entre otros casos. Al respecto, los docentes manifestaron:

Quando hacemos análisis de oraciones trabajo gramática y, a la vez, ortografía. Ahí vemos las palabras escritas de distintas maneras y cómo esos cambios modifican el sentido de la oración. (E7, 2022)

Ortografía y gramática se relacionan. La acentuación de pronombres, que se omitió hace poco, es un ejemplo —tema que me encantaba— porque daba cuenta de la posición que cumplía la palabra en la oración. Es decir, en algunos elementos puntuales [de la ortografía] se observa esa relación. (E9, 2022)

Si lo pensás te das cuenta que existen errores que “perjudican” a la gramática, porque cambia el sentido de la oración, como el verbo haber o el mal uso de las comas. (E10, 2022)

Intento relacionar ortografía y gramática, sobre todo en segundo año con análisis de oraciones, viendo de qué manera los errores de ortografía pueden generar problemas de sintaxis. (E13, 2022)

Para mí el vínculo entre la ortografía y la gramática es bastante claro. Por ejemplo, la tilde en muchas palabras con acento diacrítico depende de la función gramatical que tienen esas palabras, o sea, que para que sepan si poner o no el acento tienen que analizar cómo está funcionando esa palabra en la oración. (E15, 2022)

Los abordajes planteados por los profesores en relación a los vínculos entre ortografía y gramática en las aulas de lengua, resultan ser propuestas de gran potencia didáctica. Esto se

debe a que permiten que los estudiantes elaboren conjeturas respecto de los usos ortográficos y de la puntuación, e indaguen acerca de su influencia en la estructura textual y discursiva.

Si bien en las entrevistas los docentes destacaron la importancia de la enseñanza de la ortografía en el nivel secundario, en un grupo de planificaciones analizadas observamos que el contenido ortografía se presenta en forma reducida y limitada. En estas propuestas, solo es mencionada en los contenidos conceptuales, con escasa o nula inclusión en los demás componentes del programa.

En la P1, por ejemplo, se omiten ciertos aspectos ortográficos que sí se incorporan en las propuestas curriculares oficiales. Esto puede deberse a que la docente autora del programa sustenta la selección de contenidos en lo que Cicurel (2023 [2011]) denomina “reservas de experiencia” que permiten reformular las acciones didácticas en pos de profundizar el saber del otro. En la entrevista, la profesora declaró:

Enseño ortografía en esos años [primero y segundo] porque tengo cinco horas y, además, vienen de la primaria y digo "Bueno, vamos a aprovechar y a reforzar esto que dieron en la primaria". Porque muchos me dicen: "A esto, profe, lo vimos en séptimo". Por eso doy, en primero y segundo, ortografía, por esa posibilidad de las cinco horas cátedra, y porque ya vienen con una pequeña base y me gusta reforzarla. Como tengo mayor carga horaria, hay unos 40 minutos que los dedico a repasar determinadas reglas ortográficas: uso de b y v, c, z y s, la h, los acentos y que sepan separar bien en sílabas porque les cuesta horrores. (E1, 2022)

Por un lado, en este fragmento la profesora sostiene que enseña ortografía por la alta carga horaria del espacio curricular en el Ciclo Básico, sin referir a la relevancia social de este contenido o las posibilidades de acceso y progreso social que conlleva su dominio, ideas expuestas en respuestas anteriores:

Creo que la buena ortografía tiene valor social, en el sentido que es algo importante porque nos ayuda a utilizar de forma correcta la lengua y, sobre todo, nos permite adecuarnos a la situación que estamos viviendo. O sea, es una herramienta que me permite adaptarme a distintos círculos o distintos ámbitos sociales. Por eso me parece muy importante enseñarla, porque es la herramienta que les permite a los alumnos, sobre todo a aquellos que provienen de sectores bajos, poder incorporarse mejor a la sociedad, que tengan esa herramienta para poder moverse en diferentes ámbitos y que puedan adaptarse. (...)

Muchos [alumnos] me dicen "¿Para qué quiero eso si yo, en un futuro, voy a ser como mi papá, que es changarín o albañil? Y no tiene nada que ver eso porque el conocimiento ortográfico y gramatical nos sirve para todo: para hablar, para pensar, para llenar una solicitud de empleo, un curriculum, lo que fuera. (E1, 2022)

Por otro lado, se menciona que los estudiantes tienen saberes ortográficos aprendidos en el nivel primario que es necesario “reforzar” en los primeros años del secundario. En línea con esto, relevamos en las entrevistas que un alto número de profesores considera que aprendió ortografía principalmente en la escuela primaria (11 entrevistados de un total de 15).

Asociar la enseñanza de este contenido de manera exclusiva a la escolaridad primaria puede incidir de manera negativa en las prácticas de enseñanza y constituir un “obstáculo ideológico”, ya que construye el supuesto de que la ortografía es un saber que el alumno tiene al ingresar a la secundaria y, por lo tanto, se clausura su abordaje en cualquier otro nivel. Además, estas concepciones pueden operar contribuyendo a la deslegitimación del lugar de la ortografía en la escuela secundaria, al suponer que es un contenido perteneciente a un nivel de escolarización anterior. Incluso pueden impactar en las actividades que se propongan y reducirlas a ejercicios “recreativos” o con escasa complejidad en su resolución, esto es, consignas que no generan una instancia de reflexión metalingüística e imposibilitan al estudiante construir saberes significativos.

De este modo, las concepciones sobre ortografía que la reducen a un conjunto de reglas y la circunscriben al nivel primario inciden en la selección y el recorte de contenidos que efectivizan los docentes. Estas representaciones colaboran en la conformación del “currículum nulo” (Morzán, 2007) de ciertas planificaciones que no incluyen saberes ortográficos o exponen un tratamiento superficial de los mismos.

La reducción de saberes ortográficos observable en algunos programas se relaciona, también, con la escasez de conocimientos didácticos en torno de este contenido que tienen los profesores, según manifestaron en las entrevistas (13 entrevistados de un total de 15). Los vacíos o carencias en la formación didáctica sobre ortografía referidas por los docentes impactan, por un lado, en las posibilidades de reflexión sobre este objeto y cómo se proyecta en el resto del sistema de la lengua y, por el otro, en el tratamiento didáctico que se realiza para volverlo “enseñable” a los estudiantes.

Las buenas prácticas de enseñanza de la ortografía, consideramos, implican la revisión por parte de los docentes de las decisiones y acciones pedagógico-didácticas que despliegan antes, durante y después de sus clases, tal como mencionó una de las entrevistadas:

Todo el tiempo trato de repensar la enseñanza, repensar mis clases, cuál es mi función, para qué estoy... hay un montón de cosas que me pregunto. Y también lo hablé en terapia porque me cuestiono todo. Por ejemplo, si pienso en enseñar ortografía transversalmente ¿Tengo que dejar los otros contenidos de lado? ¿Y qué tomo? ¿Cómo evalúo? (E4, 2022)

Esta actitud ante la enseñanza posiciona al docente como “autor del currículum”, es decir, un sujeto que cuestiona su propia práctica, evalúa su forma de enseñar e indaga en las bases epistemológicas de los conocimientos que transmite a sus alumnos. Para ello, es preciso el dominio del aparato conceptual que atañe al objeto ortografía, ya que esto incide en las decisiones teóricas, didácticas y epistemológicas que los profesores toman al diseñar y desarrollar sus clases.

5.4. Cierre del capítulo

Como conclusión del presente capítulo, observamos que las planificaciones anuales analizadas presentan diversidad en sus componentes, a la vez que exponen diferentes maneras de nombrar los apartados o secciones. Esto se debe, estimamos, a que las instituciones escolares establecen los modelos y las formas de organización de estos materiales, lo que limita las decisiones de los docentes y explica la variedad que relevamos al analizar estos programas.

Si bien la totalidad de los entrevistados sostuvo que enseña el contenido ortografía en sus aulas, sobre todo en primero y segundo año, en las planificaciones analizadas su tratamiento es desigual. En este sentido, advertimos que en algunas de las propuestas la ortografía se presenta en forma fragmentaria y poco desarrollada, ya que se restringe a la mención de algunos subtemas relativos a la ortografía y la puntuación.

Por el contrario, otro conjunto de programas expone con claridad los temas y subtemas ortográficos que se pretende desarrollar, además de formular objetivos o propósitos en torno de este contenido, y profundizar en las metodologías para su enseñanza. Asimismo, las propuestas anuales analizadas recuperan de manera dispar las sugerencias de los documentos nacionales y provinciales, debido a que ninguna las incorpora en su totalidad, tanto en su estructuración como en el lugar que otorgan al contenido ortografía.

Los profesores resaltaron el aspecto normativo de la ortografía, por lo que las concepciones que predominan aluden a la misma como un conjunto de reglas que regula la escritura correcta

de las palabras. Además, aseguraron que su enseñanza y aprendizaje tiene alto valor social, ya que se asocia con ideas de progreso laboral y académico.

En lo que refiere a los modos de enseñanza y aprendizaje, los entrevistados señalaron que adquirieron conocimientos ortográficos en la escuela primaria, a través de la memorización de reglas, reescritura de palabras incorrectas y dictados, entre otras actividades. También recordaron la quita de puntos en trabajos y evaluaciones al incurrir en errores ortográficos.

Como hemos desarrollado en § 3.2.1.1, en Argentina primó durante varias décadas el enfoque inductivo, que presentaba las reglas ortográficas para proponer, luego, su memorización junto a ejercicios que apuntaban a fijar las normas y automatizar la correcta escritura. Es decir, prevalecía una perspectiva de la ortografía vinculada a la arbitrariedad del sistema, que impedía su abordaje desde la reflexión lingüística, y en la cual prevalecía la corrección con carácter punitivo de los errores. Al ser entrevistados, los docentes sostuvieron que evitan la presentación de actividades repetitivas y “mecanizadas” por considerar que no son potentes en la generación de nuevos aprendizajes.

En sus aulas, un grupo de docentes expresó que orienta sus propuestas didácticas hacia lo lúdico, a través de juegos de palabras, crucigramas y sopas de letras, con la intención de revertir la apatía que manifiestan los alumnos al momento de abordar el contenido. En relación con estas representaciones, estimamos que pueden operar como “obstáculos epistemológicos”. En este sentido, si bien estas afirmaciones resultan válidas porque se sustentan en las experiencias de los entrevistados, pueden ser asumidas como escenarios generales, esto es, inmutables y no dependientes del contexto, y condicionar la necesaria confrontación de las propias prácticas áulicas “debido a cuestiones de orden ideológico que promueven interpretaciones a priori” (Gerbaudo, 2013, p. 3). En este caso, se instalan nociones relativas al desinterés de los estudiantes por el contenido ortografía, que no siempre tienen correlato en la práctica áulica.

Por otro lado, los profesores estiman que la reflexión metalingüística sobre los propios errores y la vinculación con distintos aspectos gramaticales son modos de enseñanza que pueden resultar positivos. Estas ideas, creemos, son “buenas prácticas” de enseñanza puesto que profundizan en el análisis del sistema lingüístico e interrelacionan sus diferentes niveles a partir del aspecto ortográfico.

En cuanto a la ortografía y su didáctica durante el profesorado, un número elevado de entrevistados manifestó tener escasa o nula formación. Este aspecto revela tensiones en el

tratamiento didáctico del contenido, ya que estos “vacíos” en la formación pueden considerarse “obstáculos epistemológicos” (Camilloni, 1997) y dificultar la reflexión respecto del objeto de enseñanza, lo que genera cierta “ritualización” de su abordaje áulico. A su vez, esta carencia de saber didáctico, en vinculación con las representaciones sobre ortografía como un compendio de normas que se enseña de manera exclusiva en el nivel primario, opera en la configuración del “currículum nulo” de las planificaciones en torno de este contenido, como hemos desarrollado.

Los entrevistados aseguran que las instituciones en las que se desempeñan no conceden un lugar destacado a la enseñanza de la ortografía, lo cual también puede contribuir a ubicar su abordaje en un espacio menor o restringido respecto de los demás contenidos del espacio curricular, más allá de la ponderación social de este saber.

Estimamos, para finalizar, que es posible cartografiar, a partir de los datos obtenidos, diversos modelos y tradiciones que operan en las prácticas áulicas en torno de la enseñanza y el aprendizaje ortográfico en el nivel secundario. Muchos de estos esquemas se han ido configurando a lo largo de la formación de los docentes y se imbrican con su historia personal y profesional. Por otro lado, abordar esta relación entre teoría y práctica de forma dialéctica, permite superar perspectivas que erigen al docente como mero ejecutor de las políticas educativas, para concebirlo como “intelectual transformativo” (Giroux, 1990).

El propósito de la presente investigación fue abordar el tratamiento del contenido ortografía en aulas de lengua de primer año del nivel secundario de la ciudad de Santa Fe. Para ello, en un primer momento, se revisaron los documentos curriculares nacionales y provinciales, a los efectos de delinear el lugar otorgado a este contenido en los CBC de la EGB3 y el nivel Polimodal de la LFE (1996), y en los NAP y DCJ de la LEN (2006).

En un segundo momento, se analizaron quince planificaciones anuales de primer año correspondientes a escuelas secundarias santafesinas. Nuestro objetivo fue, por un lado, cartografiar los desplazamientos y coincidencias entre estas propuestas y los documentos oficiales en torno de la enseñanza de la ortografía y, por otro lado, analizar el tratamiento de este contenido en dichas planificaciones.

En un tercer momento, a partir de las entrevistas a los profesores, reconstruimos sus representaciones, creencias y percepciones respecto de la ortografía y el valor que le conceden, junto a las posibilidades de enseñabilidad que consideran tiene este contenido. Por último, describimos la incidencia de dichas representaciones en la configuración de “buenas prácticas”, a la vez que rastreamos la presencia de “obstáculos epistemológicos” y “obstáculos ideológicos” en las propuestas didácticas desplegadas por los docentes.

En el desarrollo del trabajo profundizamos en la conceptualización del objeto ortografía por considerar que circulan en las aulas múltiples definiciones y enfoques afines a este. Recuperamos como nociones principales que la ortografía no es un mero compendio de reglas, ya que se articula con otros subsistemas que están dotados de cierta autonomía, como el subsistema de los signos de puntuación o el de los diacríticos, entre otros (RAE y ASALE, 2010). Además, asegura la transmisión no ambigua de los enunciados, puesto que unifica las variedades orales y conserva el acervo histórico de cada lengua. En el cotejo de estos conceptos con las percepciones de los docentes entrevistados, advertimos que los profesores resaltan el aspecto normativo de la ortografía y de regulación de la escritura, y que su aprendizaje facilita una adecuada inserción social de los estudiantes, sobre todo en el ámbito laboral y de los estudios superiores.

Las concepciones y creencias docentes, consideramos, son constructos que subyacen en el “actuar docente” (Cicurel, 2023 [2011]) y, por lo tanto, se vuelven parte de los fundamentos teóricos y epistemológicos desde los que se enseña. Por ello, nuestro interés se orientó hacia la revisión de los “credos teóricos” (Gerbaudo, 2013) de los profesores respecto del objeto ortografía. En este sentido, restringir el contenido ortográfico a su aspecto normativo obtura la interrogación y experimentación sobre la propia lengua, puesto que desconoce su lugar como componente representativo que vincula el nivel gráfico con estructuras lingüísticas complejas.

Con respecto a la formación en ortografía, los docentes recuperaron sus propias experiencias y señalaron, en la mayoría de los casos, que el contenido fue abordado sobre todo durante la escolarización primaria. Para Porta, Aguirre y Bazán (2017) la "educación docente" excede los saberes y vivencias relacionados con la formación académico-profesional e incluye "aquellos aspectos y flujos de la experiencia vital que, sin ser pautados, pensados o incluso —muchas veces y lamentablemente— interpelados en el mundo académico, no obstante, educan (a veces sutil y otras veces explícitamente) nuestra comprensión" (p. 18).

Consideramos, por un lado, que las experiencias educativas de los docentes durante el nivel primario y secundario inciden de modo significativo en el despliegue de las acciones didácticas dentro de sus aulas. Por otro lado, y específicamente en torno a la ortografía, advertimos que asociar su enseñanza de manera exclusiva a la escolaridad primaria puede resultar un “obstáculo epistemológico”. Los supuestos que la construyen como un saber que solo se aborda en el nivel primario impactan en el tipo de actividades que se propone al alumnado, las cuales pueden implicar consignas lúdicas cuyo único fin es evitar el tedio en los estudiantes en lugar de propiciar la reflexión lingüística y el trabajo con la ortografía desde la perspectiva gramatical.

En el capítulo 3, apartado § 3.2.1.1, fundamentamos la alfabetización ortográfica en el nivel secundario. En primer lugar, la alfabetización tiene límites temporales difusos, ya que se adquieren saberes sobre la escritura —entre los que se encuentran aquellos relativos a la ortografía y la puntuación— a lo largo de toda la vida. En segundo lugar, la construcción de conocimientos ortográficos involucra aspectos cognitivos y sociales complejos, vinculados a la metacognición y la resolución de problemas y, por lo tanto, requiere que el estudiante pueda incidir en los procesos de composición escrita y analizar sus propios errores mientras escribe, acciones que pueden realizarse sobre todo a partir del nivel secundario.

En lo que refiere a las formas de aprendizaje y enseñanza de la ortografía, profundizamos en esta investigación en las principales líneas, enfoques y metodologías que circulan en las escuelas secundarias argentinas. El decir de los profesores expone que, un gran número de ellos, adquirió conocimientos ortográficos con la mediación de un docente y a partir de métodos “tradicionales” o “inductivos”, con prácticas mecanizadas y descontextualizadas, que proponen idéntico tratamiento didáctico para los diferentes fenómenos ortográficos, inhabilitando el trabajo analítico y la complejización de los procesos cognitivos al momento de aprender este contenido.

Con respecto a las “buenas prácticas” de enseñanza, tanto en las planificaciones y programas analizados como en las expresiones de los docentes, advertimos el despliegue de propuestas áulicas que instalan la reflexión metalingüística y el abordaje desde la gramática como ejes vertebradores. Sostenemos, en este sentido, la necesidad de ofrecer al alumnado actividades orientadas a un aprendizaje razonado de la ortografía, que la vincule con los distintos niveles del sistema lingüístico.

En cuanto a la naturaleza y función textual del subsistema de puntuación, sostenemos que es deseable su tratamiento desde los niveles sintáctico, semántico y pragmático, en vinculación con las convenciones gramaticales. En este sentido, entendemos que la función de los signos de puntuación no se limita a la reproducción de las entonaciones del discurso oral, sino que articula el contenido textual e influye en la interpretación de las producciones escritas.

Como posibles “obstáculos epistemológicos”, consideramos que priorizar actividades lúdicas o que solo se constituyen como juegos de palabras sin instalar la reflexión sobre los distintos aspectos lingüísticos, puede cristalizar ideas inadecuadas acerca del uso y función de la ortografía.

Un grupo de docentes entrevistados afirmó que plantea este tipo de ejercicios como una forma de vencer el aburrimiento y la apatía que muestran los estudiantes frente a este contenido. En este sentido, no desestimamos sus percepciones, pero nos permitimos instalar la duda sobre la generalidad de esta situación. Teniendo en cuenta que las representaciones sobre el objeto disciplinar legitiman el aparato conceptual y pedagógico-didáctico que los profesores despliegan en las aulas, asumir que un contenido resulta tedioso o provoca fastidio a la totalidad del estudiantado, sin evaluar los contextos o las propuestas que se realizan en torno de este, constituye un “obstáculo ideológico”. De esta forma, impide que los docentes cuestionen por

qué enseñan ortografía, de qué manera lo hacen y cuáles son las dificultades que pueden presentarse en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En este sentido, las concepciones docentes sobre la ortografía inciden también en las planificaciones que elaboran. Estas ideas y creencias constituyen la matriz a partir de la cual definen las metas u objetivos que se plantean, los criterios de selección y organización de los contenidos, las metodologías y orientación de las actividades que proponen, las formas e instrumentos de evaluación y los materiales educativos que se incluyen o descartan.

A su vez, el quehacer docente se ve condicionado por la legislación vigente y las prescripciones relativas al proyecto educativo de cada institución. El análisis de los programas anuales que componen la muestra, en articulación con las propuestas curriculares nacionales y provinciales, revela que el lugar otorgado a la ortografía es heterogéneo.

La LFE, en los documentos nacionales y provinciales para Octavo y Noveno año de la EGB 3, mencionaba la ortografía entre los Contenidos Conceptuales y Procedimentales, aunque su tratamiento era acotado y fragmentario, asociado a la noción de error y desvinculado de los demás saberes sugeridos para estos años de escolaridad. En algunos de los programas abordados se observan resabios de esta Ley, específicamente la tripartición de los contenidos en Conceptuales, Procedimentales y Actitudinales; el empleo de propuestas editoriales enmarcadas en la LFE y la pervivencia del denominado “enfoque comunicativo”, sobre todo en la enunciación de los objetivos y propósitos de la enseñanza.

En cuanto al lugar de la ortografía en la LEN, su tratamiento se diversifica y desarrolla con mayor amplitud, principalmente en los NAP para Ciclo Básico (2011). Las planificaciones analizadas recuperan las sugerencias de manera desigual, pero ninguna lo hace en forma completa.

En este sentido, si bien los docentes sostuvieron que el contenido ortografía debe ser abordado en el nivel secundario por su valor e importancia, no todos los programas lo incluyen y desarrollan en profundidad, es decir, que no se lo desarrolla con igual detalle en la totalidad de las planificaciones. Estimamos que esta configuración del “currículo nulo” en relación a los saberes ortográficos que se observa en algunas de las propuestas anuales, se relaciona con dos cuestiones.

Por un lado, la reducción de contenidos ortográficos en los programas puede deberse a la escasa formación en didáctica de la ortografía que un alto número de entrevistados manifestó

tener. Estos “vacíos” conceptuales dificultan que los profesores revisen los enfoques teórico-metodológicos desde los que diseñan e implementan sus clases, además de provocar que recurran con frecuencia a la mera reproducción de propuestas de enseñanza publicadas en manuales escolares e internet. Por otro lado, las representaciones docentes que aluden a la ortografía como un conjunto de reglas cuyo abordaje se efectiviza solo en el nivel primario tienden a deslegitimar su enseñanza en el nivel secundario. Además, impactan en el tipo de actividades ofrecidas a los alumnos, las cuales suelen carecer de complejidad en su resolución e inhabilitar la reflexión sobre los diferentes aspectos que constituyen el objeto ortografía.

Los procesos de enseñanza y aprendizaje ortográfico, consideramos, requieren un docente que domine este contenido e incida en la apropiación progresiva del saber, contemplando el recorte y la perspectiva pedagógica con la que se desarrolla el proyecto didáctico, esto es, que se posicione como “autor del currículum” y revise críticamente sus elecciones y decisiones en torno de lo que enseña en sus aulas.

Como hemos ya indicado, en esta investigación pretendíamos responder al interrogante acerca de qué es enseñar y qué es aprender ortografía, qué clase de conocimiento creemos que es el ortográfico, deconstruyendo —en el sentido de cuestionar de manera permanente— las prácticas áulicas afines a este contenido. La intención de este trabajo, por otro lado, no fue desestimar la forma en que muchas veces se enseña ortografía. Por el contrario, se apuntó al análisis de las acciones didácticas de los profesores y a la recuperación de las buenas prácticas de enseñanza ortográfica que a diario se despliegan en las aulas de lengua.

Esas buenas prácticas, como pudo observarse, están orientadas a la construcción de conocimiento ortográfico a partir de sus vínculos con la gramática, la sintaxis y la semántica. Asimismo, plantean la construcción de saberes sobre el sistema de puntuación contemplando que no solo se relaciona con aspectos prosódicos, sino que opera en la macroestructura textual y puede exponer la postura de quien escribe, lo que habilita el trabajo desde una perspectiva pragmática. De igual forma, las propuestas que, estimamos, tienen gran potencial didáctico aprecian los errores de los estudiantes como parte del proceso de aprendizaje y propician su análisis lingüístico. Por último, consideramos que la construcción de saberes ortográficos exige su abordaje sistemático en las aulas de lengua, además del despliegue acciones didácticas que favorezcan el uso de estos conocimientos dentro y fuera de la escuela.

Como cierre de la presente investigación, sostenemos que indagar acerca de la enseñanza de la ortografía en la escuela secundaria es una tarea necesaria y valiosa, ya que supone aproximarse a posibles definiciones sobre este aspecto del sistema escrito del español y, además, a lo que cada docente considera que debe enseñar en relación con este objeto, cómo y por qué debe hacerlo. Si analizamos la cuestión desde la(s) didáctica(s) específica(s), diremos que los modos de realización de la tarea docente en relación con la ortografía generan tensiones en la cotidianeidad escolar, ya que imponen lógicas determinadas que inciden en los modos de escribir, pensar y comunicar dentro del aula e impactan en la construcción de los aprendizajes de los alumnos.

Referencias bibliográficas

- Achilli, E. (1986): *La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro*. Cuadernos de Formación Docente, Universidad Nacional de Rosario.
- Achilli, E. (2005). *Investigar en antropología social: los desafíos de transitar un oficio*. Laborde Libros Editor.
- Alisedo, G., Melgar, S. y Chiocci, C. (1994). *Didáctica de las ciencias del lenguaje. Aportes y reflexiones*. Paidós Educador. 2011.
- Alisedo, G. (1999). Didáctica de la ortografía. El lugar de la ortografía en el marco de las ciencias del lenguaje en González, S. e Ize de Marengo, L. (comp.). *Escuchar, hablar, leer y escribir en la EGB*. Paidós.
- Alisedo, G. (2019). Marco teórico para una didáctica de la ortografía en Zamero, M. (comp.) *Alfabetización inicial y avanzada. Aportes y reflexiones*. Editorial UADER.
- Alvarado, M. (2013). Enfoques en la enseñanza de la escritura en Alvarado, M.; Bombini, G.; Cortés, M.; Gaspar, M. y Otañi, L. *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Manantial.
- Ander Egg, E. (2003). *Métodos y técnicas de investigación social IV. Técnica para recogida de datos e información*. Lumen.
- Avendaño, F. (2009). El sistema de escritura y las dificultades ortográficas en Desinano, N. y Avendaño, F. *Didáctica de las Ciencias del Lenguaje: Enseñar Ciencias del Lenguaje (cara), Enseñar a enseñar Ciencias del Lenguaje (ceca)*. Homo Sapiens.
- Bigas Salvador, M. (1996). La enseñanza de la ortografía. *Aula de innovación educativa*, (56), 6-8. <https://ddd.uab.cat/record/182970> [Consulta: 11/12/2022].
- Bolívar, A. (2008). *Didáctica y currículum: de la modernidad a la postmodernidad*. Aljibe.
- Bombini, G. (2001). “Avatares en la configuración de un campo: la didáctica de la lengua y la literatura” en *Lulú Coquette, Revista de didáctica de la lengua y la literatura*, (1), 1, Buenos Aires.

- Bombini, G. (2017). *Textos retocados. Lengua, literatura y enseñanza*. Ediciones El Hacedor.
- Bombini, G. (2019). Enseñanza de la lengua: una mirada ampliada y transversal. *Enunciación*, 24(2), 289-297.
- Bravo, M. J. (2012). La gramática y sus conexiones con la lectura y la escritura. En Bombini, G. (coord.). *Lengua y literatura: teorías, formación docente y enseñanza*. Editorial Biblos.
- Camilloni, A. (comp.) (1997): *Los obstáculos epistemológicos en la enseñanza*. Gedisa.
- Camilloni, A.; Cols, E., Basabe, L. y Feeney, S. (2007). *El saber didáctico*. Paidós.
- Camps, A; Milian, M.; Bigas, M.; Camps, M., Cabré, P. (1990). *La enseñanza de la Ortografía*. Editorial Graó.
- Camps, A. (2012). Reflexiones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la gramática en Camps, A. y Ribas Seix, T. (coords.) *El verbo y su enseñanza. Hacia un modelo de enseñanza de la gramática basado en la actividad reflexiva*. Octaedro.
- Cárdenas, V. (2001). Lingüística y escritura: la zona visuográfica. *Tópicos Del Seminario*, 2(6), 93–141. Disponible en <https://www.topicosdelseminario.buap.mx/index.php/topsem/article/view/395>
- Cárdenas, V. (2018) De la relación entre lenguaje y escritura. *Saga: revista de letras* (9), 299-332. Disponible en <http://rehip.unr.edu.ar/bitstream/handle/2133/14649/De%20la%20relaci%C3%B3n%20entre%20lenguaje%20y%20escritura..pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Carratalá Teruel, F. (2006). *La enseñanza integrada de la ortografía y el vocabulario en la Educación Secundaria: diagnóstico, enseñanza y recuperación*. Dirección General de Ordenación Académica.
- Carrió, C. (2008). Entre Nombres y Sobrenombres. En *Anais del Encontro Internacional de Pesquisadores de Políticas Educativas*. Porto Alegre: Editorial Grupo Montevideo (AUGM) - Faculdade Rio Grande do Sul.183-187.

- Carrió, C. (2013). Ni trabalenguas ni trabas en Lengua: son de los que no son... Ana, aunque crezca, no será anón. *El toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura*. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata. Año 4, (6), pp. 82-91. Disponible en <http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero6/MCarrio.pdf/view>
- Cassany, D.; Luna, M. y Sanz, M. (1994). *Enseñar lengua*. Graó.
- Cassany, D. (1999). Puntuación: investigaciones, concepciones y didáctica. *Letras. Revista del CILLAB*, (58) 21-54. Disponible en https://www.academia.edu/7105161/Puntuaci%C3%B3n_investigaciones_concepciones_y_did%C3%A1ctica
- Cassany, D. (2000). *Reparar la escritura*. Graó.
- Cicurel, F. (2023 [2011]) *El actuar docente en la enseñanza de lenguas. Interacciones y prácticas en el aula*. (Laura Estefanía, Trad.). El hacedor.
- Cuesta, C. (2019). *Didáctica de la lengua y la literatura, políticas educativas y trabajo docente. Problemas metodológicos de la enseñanza*. USAM Edita; Miño y Dávila.
- De Alba, A. (1994). *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- D'Aquino, A. (2016). ¡De los errores se aprende! La corrección como instrumento didáctico. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, (71), 7-13. Consultado 04/02/2023 en <https://www.studocu.com/es-ar/document/universidad-catolica-luis-amigo/biologia/de-los-errores-se-aprende-daquino/19302908>
- Defagó, C. (2011). El lenguaje como conocimiento: aportes para la didáctica de la lengua en Gerbaudo, A. (comp). *La lengua y la literatura en la escuela secundaria*, UNL-Homo Sapiens.
- Delgrosso, A. (2018): La disortografía en universitarios. Estudio descriptivo de la acentuación en alumnos de 1º y 2º año. En Dimángano, P. y Delgrosso, A.: *Ortografía y comprensión*

- lectora en la universidad. Notas de investigación en Psicopedagogía.* Teseo: Universidad Abierta Interamericana.
- Denzin, N. K. (1978). *The research act* (2nd ed.). McGraw-Hill.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2013). *El campo de la investigación educativa.* Gedisa.
- Desinano, N. y Avendaño, F. (2009). *Didáctica de las Ciencias del Lenguaje: Enseñar Ciencias del lenguaje (cara). Enseñar a enseñar Ciencias del Lenguaje (ceca).* Homo Sapiens Ediciones.
- Dido, J. C. (2001). *Clínica de ortografía: una búsqueda abierta a nuevos recursos.* Noveduc Libros.
- Dimángano, P. y Delgrosso, A. (2018): La disortografía en universitarios. Estudio descriptivo de la actitud y opinión de los docentes, En Dimángano, P. y Delgrosso, A.: *Ortografía y comprensión lectora en la universidad. Notas de investigación en Psicopedagogía.* Teseo: Universidad Abierta Interamericana
- Díaz Barriga, Á. (2015). *Currículum: entre utopía y realidad.* Amorrortu.
- Di Tullio, A. (1997). *Manual de Gramática del español.* Waldhuter. 2014.
- Di Tullio, A. y Malcuori, M. (2012). *Gramática del español para maestros y profesores del Uruguay.* ANEP. ProLEE.
- Echevarría, H. (2005). *Los diseños de investigación y su implementación en Educación.* Homo Sapiens Editores.
- Edelstein, G. y Coria, A. (1995). *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia.* Kapeluz.
- Edelstein, G. (2022). El análisis en clave didáctica. Una alternativa para abordar en posición de reflexividad crítica las prácticas de enseñar. *Revista Análisis de las Prácticas*, (1). Disponible en <https://portalrevistas.unipe.edu.ar/index.php/analisispracticas/article/view/119>

- Feldfeber, M. (2000). Una transformación sin consenso: apuntes sobre la política educativa del gobierno de Menem. En *Versiones*, N° 11, Secretaría de Extensión Universitaria, Universidad de Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.
- Feldfeber, M. y Gluz, N. (2011). Las políticas educativas en Argentina: herencias de los '90, contradicciones y tendencias de "nuevo signo". *Revista Educación & Sociedad*. (32), 115.
- Feldman, D. (1992). ¿Por qué estudiar las creencias y teorías personales de los docentes? *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*. Buenos Aires. Año I. N° 1.
- Feldman, D. (1995). Teorías personales, repertorios sociales. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*. 6 (6). Disponible en <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/6268>
- Fenstermacher, G. D. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En Wittrock, M. *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos*. Paidós.
- Ferroni, M. (2013): *La adquisición de conocimiento ortográfico en español* [en línea]. Tesis de posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.912/te.912.pdf>
- Ferroni, M. (2019): *Sensibilidad de los niños a la frecuencia de las sílabas del sistema ortográfico español*. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Universidad Nacional de General San Martín, Argentina. <https://orcid.org/0000-0002-1133-663X>
- Figueras, C. (2001). *Pragmática de la puntuación*. Octaedro – EUB
- Frangi, M. y Varela, M. (1998). *¿Con la ortografía se nace? o ¿La ortografía se hace? Planteamiento teórico y propuestas didácticas*. Ministerio de Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.

- García, G. (1993). La alfabetización como espacio de conflicto teórico. Dos enfoques alternativos: el psicogenético y el didáctico. *Lectura y Vida*, 18(2), 29-34. Disponible en http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a14n2/14_02_Garcia.pdf/view
- Gerbaudo, A. (2006). *Ni dioses ni bichos. Profesores de literatura, curriculum y mercado*. Universidad Nacional del Litoral.
- Gerbaudo, A. (2011). *La lengua y la literatura en la escuela secundaria*. Universidad Nacional del Litoral - Homo Sapiens.
- Gerbaudo, A. (2013). Algunas categorías y preguntas para el aula de literatura. *Álabe*, 7.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós.
- Godoy, L. (2016a). La retórica de la Real Academia Española en las últimas ediciones de la ortografía en *Revista Retór*, Volumen 6, (2), 160-179.
- Godoy, L. (2016b). Ortografía Panhispánica: análisis glotopolítico de la *Ortografía de la lengua española* (2010) en Arce, L. (comp.). *Entramados sociolingüísticos: variación, historia y comunidad*. Editorial de la Universidad Nacional del Sur.
- Gomes, M. (2013). *El valor social de la ortografía* Disponible en <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones-direcciones/Políticas-linguísticas/Prolee/docentes/articulos/El%20valor%20social%20de%20la%20ortografía.pdf>
- Gomes de Moraes, A. (1998). *Ortografía: enseñar y aprender*. Ática.
- Goodman, K. (1982). El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo en Ferreiro, M. y Gómez Palacios, M. *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Siglo XXI.
- Goodson, I. F. (2003). Hacia un desarrollo de las historias personales y profesionales de los docentes. *Revista mexicana de investigación educativa*, 8(19), 733-758.

- Hirst, P. (1971). ¿Qué es enseñar? En Peters, R. (comp.) *Filosofía de la educación*. Fondo de Cultura Económica. 1977.
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, conceptos y teoría. En Moscovici, S. (Ed.): *Psicología Social II: Pensamiento y vida social*. Paidós.
- Kaufman, A. M. (1997). ¿Es posible enseñar ortografía desde una perspectiva constructivista? *Folios*, (7), 22-32.
- Kaufman, A. M. (2005). Cómo enseñar, corregir y evaluar la ortografía de nuestros alumnos... y no morir en el intento. *Lectura y vida: Revista latinoamericana de lectura*, 26, (3).
- Kohan, W. (2007). *Infancia entre educación y filosofía*. Laertes.
- Lauría, D. y López García, M. (2009). Instrumentos lingüísticos académicos y norma estándar del español. La nueva política lingüística panhispánica. *Lexis. Revista de lingüística y literatura*, Vol. 33, (12), 49-89. Disponible en <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/110715>
- Lauría, D. (2013). Consideraciones glotopolíticas en torno a los diccionarios escolares del español. *Revista Digital de Políticas Lingüísticas*. Año 5, Volumen 5, 7-47. Disponible en <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/RDPL/article/view/8655>
- Litwin, E. (1996). El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda. En Camilloni, A.; Davini, M. C.; Edelstein, G.; Litwin, E.; Souto, M. y Barco, S. (1996). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Paidós. 1997.
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda de enseñanza superior*. Paidós
- Litwin, E. (1998). La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza en Camilloni, A.; Susana, C.; Litwin, E. y Palou de Maté, M.. (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Paidós Educador.
- Litwin, E. (2008): *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Paidós.

- López García, M. (2011). *Representaciones de la variedad rioplatense en manuales de la escuela primaria en Buenos Aires* [Tesis de doctorado]. Universidad Nacional de Buenos Aires.
- López García, M. (2015). *Nosotros, vosotros, ellos. Representaciones de la variedad rioplatense en los manuales escolares*. Miño y Dávila.
- Lorenzotti, M. y Carrió, C. (2015). Contenidos y objetivos: dis-continuidad en el área lengua y literatura en los documentos jurisdiccionales (Santa Fe, 2012-2013) en Muse, C. (edit.): *Curriculum, evaluación y formación en lectura y escritura*, Cátedra UNESCO, Editorial de la UNC.
- Lorenzotti, M. (2018). Puentes entre reformas curriculares y propuestas docentes: reconstrucción del aula de Lengua y Literatura. *El taco en la brea* (7) 63–85. Disponible en <https://doi.org/10.14409/tb.v0i7.7355>
- Manera, T. y Romer, P. (2010). Continuidades y rupturas en las políticas educativas del gobierno de Néstor Kirchner. V Congreso Latinoamericano de Ciencia Política. Asociación Latinoamericana de Ciencia Política, Buenos Aires.
- Marro, M. y Dellamea, A. (1995). Producción de textos. *Revista Nueva escuela*, Ministerio de Cultura y Educación. Subsecretaría de Programación y Gestión Educativa. Dirección Nacional de Gestión de Programas y Proyectos. Programa Nueva Escuela Argentina para el Siglo XXI, (17).
- Martina, M. (2015): *Estudio descriptivo de la ortografía en alumnos de la Licenciatura en Psicopedagogía de la Universidad Abierta Interamericana*. Tesina de la carrera de Licenciatura en Psicopedagogía. Universidad Abierta Interamericana, Rosario.
- Matteoda, M. y Vázquez de Aprá, M. (1992). Contribuciones a una teoría de la reflexión ortográfica. *Lectura y Vida*, (4), 11-18
- Matteoda, M. (1998): *Yo reflexiono, tú reflexionas, él no reflexiona. El problema de enseñar ortografía en la escolaridad básica*. Versión de la conferencia homónima del Curso para graduados “La Alfabetización Inicial”. Escuela de Ciencias de la Educación. Facultad de

- Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba, octubre de 1998. Disponible en <https://www.unrc.edu.ar/publicar/cde/Matteoda%20articulo.htm> (Consultado 27/12/2022)
- Michalsen, B. (2022). *Cómo la puntuación cambió la historia*. Ediciones Godot.
- Milan, M. (2016). Ortografía y puntuación en las prácticas de escritura en Desinano, N; Sanjurjo, L. Arbusti, M.; Milan, M.; Romanini, L. y Foresi, M. *La enseñanza de la lengua en la Escuela Media. Fundamentos y desafíos*. Homo Sapiens Ediciones.
- Milian Gubern, M. (1992). Nuevas bases para la enseñanza de la ortografía. *Revista Aula de Innovación Educativa*, (2), 10-13. Disponible en <https://core.ac.uk/download/pdf/154765472.pdf>
- Miranda, M. A. y Abusamra, V. (2013). *Escritura y consistencia ortográfica: un estudio experimental*. En V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XX Jornadas de Investigación Noveno Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires.
- Miranda, M. A. (2021). Cada lengua tiene el sistema ortográfico que se merece. *Quintú Quimün. Revista De lingüística*, (5). Disponible en <https://revela.uncoma.edu.ar/index.php/lingustica/article/view/3443>
- Moliné Rivas, R. y D'Aquino Hilt, A. (2004). *¿Cómo corregir errores y no equivocarse en el intento?* Edelsa Grupo Didascalía.
- Moreno Cabrera, J. C. (2011). «Unifica, limpia y fija.» La RAE y los mitos del nacionalismo lingüístico español en Senz, S. y Alberte, M. (Eds.): *El dardo en la Academia*. Melusina.
- Morzán, A. (2007) *Saberes y sabores de la práctica docente. Textos y contextos*. Ed. De la Paz.
- Ong, W. (1982). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. Fondo de Cultura Económica.
- Otañi, L. y Gaspar, M. (2001). Sobre la Gramática en Alvarado, M., Bombini, G., Cortés, M., Gaspar, M. y Otañi, L. *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura*. FLACSO Manantial.

- Otañi, I. y Gaspar, M. (2008). *Gramática, lectura y escritura: aportes para redefinir el lugar de la gramática en la escuela*. Disponible en: http://www.puentes.gov.ar/educar/superior/biblioteca_digital/
- Pons Rodríguez, L. (2020). *El árbol de la lengua*. Arpa.
- Porta, L.; Aguirre, J. y Bazán, S. (2017). La práctica docente en los profesores memorables. Reflexividad, narrativa y sentidos vitales. *Diálogos pedagógicos*, 15 (30).
- Raiter, A.; Sanchez, K. y Zullo, J. (2001). Representaciones sociales. Argentina: Eudeba.
- Raventos, M. y Kaufman, A. (2002). Ortografía en adultos letrados. *Anuario de investigaciones*. Facultad de Psicología, UBA, 91-100.
- Raventos, M. (2005). *Ortografía, ¿acertar o comprender?* Littera.
- Raventos, M. (2007). *Lo imposible: la otra cara de lo necesario, también en ortografía*. XIV Jornadas de Investigación y Tercer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Raventos, M. (2009). Cómo se escriben las palabras en Giammateo, M. y Albano, H. (Coord.). *LENGUA. Léxico, gramática y texto. Un enfoque para su enseñanza basado en estrategias múltiples*. Editorial Biblos.
- Raventos, M. (2012). Léxico, gramática y ortografía en Giammateo, M. y Albano, H. (coord.). *El léxico. De la vida cotidiana a la comunicación cibernética*. Editorial Biblos.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (1999). *Ortografía de la lengua española*. Espasa Calpe.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2005). *Diccionario panhispánico de dudas*. Santillana.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2010). *Ortografía de la lengua española*. Espasa. [Versión digital]
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2012). *Ortografía básica de la lengua española*. Espasa Libros.

- Ricca, M. (2017). *Las creencias de futuros profesores de educación primaria sobre la ortografía y su enseñanza: estudio de caso*. Tesis de posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1344/te.1344.pdf>
- Ricca, M. (2019). Reflexiones en torno a la enseñanza y el aprendizaje de la ortografía. *Anuario Pilquen. Sección Divulgación Científica*. Vol. 2, (2).
- Sabino, C. (1992). *El proceso de investigación*. Lumen.
- Salgado, H. (1997). *El aprendizaje ortográfico en la didáctica de la escritura*. Aique.
- Santomero, L. (2017). *Teorías lingüísticas en el aula de lengua: decisiones teóricas, didácticas y epistemológicas*. [Tesis de licenciatura no publicada]. Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad Nacional del Litoral.
- Santomero, L. (2020). El docente de lengua y literatura: formación disciplinar, curriculum e instituciones. *El Taco En La Brea*, 2 (12). Disponible en <https://doi.org/10.14409/tb.v1i12.9684>
- Sardi, V. (2009). “En defensa del sin par idioma de Cervantes”: Historia de una tradición en la constitución de la disciplina escolar Lengua y Literatura. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, Universidad Nacional de Rosario, (4), 107-120.
- Sardi, V. y Bollini, R. (2013). *Cartografías de la palabra: problemas de la enseñanza de la lengua*. La Crujía.
- Schujer, S. (2000). *Ortografía en juego*. Primera Sudamericana.
- Senz, S., Minguell, J. y Alberte, M. (2011). Las academias de la lengua española, organismos de planificación lingüística en Senz, S. y Alberte, M. (Eds.): *El dardo en la Academia*. Melusina.
- Silva, M. (2020). “De maestres, de ortografía, errores, control y poder” en Diccionario Latinoamericano de la Lengua Española, Universidad Nacional de Tres de Febrero. Disponible en <http://untref.edu.ar/diccionario/>

- Taylor, S. y Bogdan, E. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Teberosky, A. (2017). El aprendizaje de la ortografía, un suplemento a la escritura, *Da Investigação às Práticas*, 7(3), 8 - 25.
- Tedesco, J.C. y Tenti Fanfani, E. (2001). *La reforma educativa en la Argentina. Semejanzas y particularidades*. Proyecto Alcance y resultados de las reformas educativas en Argentina, Chile y Uruguay. Universidad de Stanford/BID.
- Temporetti, F. y Corvalán, F. (2016). Investigación acerca de la utilización de los conocimientos científicos y lingüísticos en la interpretación de textos académicos. *Revista Aula Universitaria* (18), 102-113. Disponible en <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/AulaUniversitaria/article/view/6560>
- Torres, M. (2002). La ortografía: uno de los problemas de la escritura, en *Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura*, año 23, (4), 45-46.
- Torres, M. (2012). La ortografía: uno de los problemas de la escritura. En Terry, M.; Amado, N. y Cohen, V. (coord.). *La lectura y la escritura en la escuela. Textos para compartir*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Vaca, J. (1983). Ortografía y significado. *Lectura y Vida*, Año 4, (1), 4-9.
- Vallejos, I. (2021). *El infinito en un junco*. Edit. Siruela.
- Vázquez, G. (2004). El concepto de error: estado de la cuestión y posibles investigaciones. *Revista Nebrija de Lingüística aplicada a la enseñanza de Lenguas*, (5), 104-114.
- Zamero, M. (2010). *La formación en alfabetización inicial de los futuros docentes*. Ministerio de Educación de la Nación,
- Zamero, M. (comp.) (2019) *Alfabetización inicial y avanzada. Aportes y reflexiones*. Editorial UADER.

Zayas, F. (1995). Ortografía y aprendizaje de la lengua escrita en *La lengua escrita en el aula, Textos de didáctica de la Lengua y de la Literatura*, (5), Barcelona, Graó.

Documentos consultados

Documentos del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación y la Provincia de Santa Fe

Pertenecientes a la Ley Federal de Educación N° 24.195

Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Consejo Federal de Educación, Cap. Federal, 1era. Edición, marzo de 1995.

Contenidos Básicos Comunes para la Educación Polimodal, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Consejo Federal de Educación, Cap. Federal, 1era. Edición, julio de 1997.

Diseño Curricular Jurisdiccional. Tercer Ciclo EGB, Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, Segunda versión, 1999.

Diseño Curricular Jurisdiccional. Educación Polimodal, Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, 2003.

Documento de apoyo para 8° año. Lengua. Tercer Ciclo EGB, Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, 1998.

Ley Federal de Educación, N° 24.195, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1994.

Lineamientos y documentos para la elaboración del Diseño Curricular Provincial, Tercer Ciclo EGB, Lengua y Lengua Extranjera, Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, 1997.

Orientaciones Didácticas. Tercer Ciclo EGB. Lengua. Documento de desarrollo curricular. Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. 1997.

Pertenecientes a la Ley de Educación Nacional N° 26.206

Diseño Curricular Educación Secundaria Orientada, Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. 2014.

Ley de Educación Nacional, N° 26.206. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

Núcleos de Aprendizaje Prioritarios. Ciclo Básico Educación Secundaria 1° y 2°/ 2° y 3° años. Lengua. Consejo Federal de Cultura y Educación. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Bs. As. Octubre de 2011.

Núcleos de Aprendizaje Prioritarios. Ciclo Orientado. Campo de Formación General. 3°, 4° y 5°/4°, 5° y 6° años. Lengua y Literatura. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Bs. As. Agosto de 2012.

Resolución N° 214/04. Consejo Federal de Cultura y Educación. Buenos Aires, 17 de abril de 2004.

Material de difusión

Ley Federal de Educación: la escuela en transformación, Secretaría de programación y evaluación educativa. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1994.

Modelo de entrevista

Edad: Antigüedad en la docencia:

Cant. de horas/escuelas:

Cantidad de primeros años:

Título de grado:

Institución otorgante del título:

Año de graduación:

Formación postítulo/posgrado:

Concepciones de ortografía

- ¿Qué es para usted la ortografía? ¿Cómo la definiría?
- ¿Considera que tiene valor social la “buena ortografía”? ¿Cuál/en qué sentido?
- ¿Cree que es importante que sea enseñada en las escuelas? ¿Por qué?
- ¿Recuerda cómo aprendió ortografía? ¿A qué edad? ¿Tuvo dificultades? ¿Cuáles y cuándo?
- En esos procesos de aprendizaje ¿intervino algún docente? ¿De qué forma? ¿Era un/a docente de lengua? ¿Recuerda alguna actividad o consigna vinculada a la ortografía de ese momento?
- Durante su formación como docente: ¿Se le enseñó ortografía? ¿De qué manera? ¿Cree que se lo formó adecuadamente para enseñar ortografía? ¿Por qué?

Ortografía en aulas de lengua

- ¿Enseña ortografía? ¿En qué año/s? ¿Por qué (justificar enseñanza y curso)?
- ¿Cree que la ortografía tiene vínculos con conocimientos gramaticales? ¿Cuáles?
- ¿Observa/se le presentan obstáculos a la hora de enseñar ortografía? ¿Cuáles? ¿En qué momento/s? ¿A qué los atribuye? ¿Considera que se relacionan con el objeto en sí, con los estudiantes o la manera de enseñarla?
- ¿Logra/ha intentado vincular la enseñanza de la ortografía con la gramática? ¿Por qué? ¿Cómo?
- ¿De qué manera diseña las actividades que propone sobre ortografía? ¿Consulta manuales? ¿Cuáles? ¿Por qué?
- ¿Utiliza diccionarios en el aula para enseñar ortografía? ¿Por qué? ¿Cuáles?
- ¿Cree que hay distintas formas de enseñar ortografía? ¿Cuáles considera más adecuadas?
- ¿Cree que hay distintas formas de aprender ortografía? ¿Cuáles? ¿Por qué piensa esto?

Ortografía en el curriculum

- ¿De qué manera diseña su planificación anual? (de forma individual o colectiva) ¿Siente que tiene libertad de decisión a la hora de elaborarla? ¿Tiene algún tipo de supervisión/control sobre el programa?
- ¿Recurre a los Diseños Jurisdiccionales o los NAP al momento de elaborar su planificación anual? (Si es afirmativo, qué aspectos recupera) ¿Por qué?
- ¿Cuál considera que es la relevancia/el lugar de la enseñanza de la ortografía en la institución en la que trabaja? ¿Cómo percibe esta?

Planificaciones anuales

Planificación N° 1

ESCUELA: XXXX

DOCENTE: XXXX

DIVISIÓN: XXXXX

CICLO LECTIVO: 2021

FUNDAMENTACIÓN

El lenguaje es uno de los más notables atributos del hombre. Es precondition absoluta para toda la vida social y es el medio por el cual se organizan los procesos del pensamiento y de la comunicación. Es indispensable para la adquisición de otros saberes y desempeña un papel protagónico en la formación de las personas.

Uno de los propósitos del área Lengua es lograr cierto dominio lingüístico y comunicativo que permita acceder a información, expresar y defender puntos de vista, participar en los procesos de circulación y producción de conocimientos, entre otros. La escuela debe concebirse como el espacio donde alumnos y alumnas aprenden a usar las herramientas que favorecen la construcción de significados.

En esa construcción de significados es necesaria la presencia de un lector crítico que sepa descubrir que no hay discursos neutros, porque detrás de toda pretensión de transparencia, existen redes de sentido que intentan imponer unos sobre otros.

Hablar de lectura y escritura, entonces no queda solo en referirse a una alfabetización que apunta a una operación mecánica de codificación-decodificación de lo verbal. Es sentar las bases para la escolarización entendida como la posibilidad que toda persona y comunidad tienen para poder pensar, decir, comprender, disentir, apropiarse de los discursos de otros y producir el propio.

La lectura abre un espacio donde cada uno se relaciona con los otros por una multiplicidad de lazos, pero donde también elabora un espacio íntimo, a partir del cual se concibe como capaz de un pensamiento independiente. Lo leído va a ayudar a construir sentido, a dar forma a la experiencia, simbolizarla y, en particular, a elaborar textos que juegan un papel esencial en la construcción de la propia identidad.

La lectura, especialmente de literatura, es sin duda una herramienta para formar ciudadanos capaces de ejercer sus derechos y obligaciones como tales con intensidad, actitud crítica y voluntad de participación y de construcción colectiva de valores y actitudes. Por ende, la literatura es una práctica que desestabiliza y conduce a interrogar y desnaturalizar las convenciones discursivas y los modos más estandarizados de la comunicación.

EXPECTATIVAS DE LOGRO

- Desarrollar/fortalecer las habilidades de la lectura y escritura, como condiciones básicas para la construcción de sujetos críticos y responsables.
- Crecer como comunidad de lectores.
- Tomar conciencia metalingüística para revisar y mejorar sus escritos, y para la comprensión.
- Concebir y valorar al lenguaje como un modo de poder representar y expresar significados, ideas, expresiones.
- Ampliar su repertorio léxico, lo que le permitirá mejorar la comprensión lectora, la expresión de juicios críticos y la adecuación a la situación comunicativa.

SECUENCIA DIDÁCTICA

MÓDULO I: CLASES DE PALABRAS.

- El pronombre
 - Definición.
 - Clasificación de pronombres.
 - Personales.
 - Demostrativos.
 - Posesivos.
- El sustantivo.
 - Definición.
 - Clasificación.
 - Género y número.
 - Formación.
- El Adjetivo.
 - Definición.
 - Clasificación.
 - Grados de significación.
 - Género y número.
 - Formación.
 - Posición.
- El Verbo.
 - Definición.
 - Forma del verbo: raíz y desinencia.
 - Verbos regulares e irregulares.
 - Accidentes verbales.

MÓDULO II: SINTAXIS.

- La oración.
 - Definición.
- La oración simple.
- Oración Bimembre.
 - Componentes: sujeto y predicado.
- Oración Unimembre.
- Concordancia oracional.
 - Concordancia nominal.
 - Concordancia verbal.

MÓDULO III: LA NARRACIÓN.

- La narración.
 - Componentes de la narración: descripción y comenario.
- La noticia.
 - Estructura de la noticia.
 - Elementos.
- El cuento.
 - Estructura del cuento.
 - Elementos: el narrador.
- El cuento de terror.
 - Tipos de cuentos de terror.

TALLER DE LENGUA

- Reglas de silabeo.
- Signos de puntuación: punto y aparte, punto y seguido, punto y coma, dos puntos y la coma.
- Reglas de acentuación.

ESTRATEGIAS

- Lectura de textos literarios y no literarios.
- Comprensión lectora.
- Realización de trabajos prácticos evaluativos.
- Reconocimiento de procesos, tipos de palabras, etc.

EVALUACIÓN

- Criterios: Se valorará el logro de cada alumno atendiendo a los progresos que evidencie en su expresión oral y escrita; se tendrá en cuenta la actitud-responsabilidad e interés, frente al trabajo propuesto y en relación con los contenidos del área.
- Instrumentos: Trabajos prácticos, participación en los trabajos grupales, producciones individuales y grupales de textos variados, intervenciones orales grupales y autónomas.

Planificación N° 2

Asignatura: LENGUA Y LITERATURA

Curso: 1ros. “A”- “B”- “C”

Orientación: CICLO BÁSICO

Año lectivo: 2021

Docentes: XXXXX

FUNDAMENTACIÓN:

El espacio curricular “Lengua y Literatura” se construye a partir de la reflexión sobre la lengua materna y, fundamentalmente, en torno a un acercamiento cada vez más profundo y sistemático a la Literatura, considerando que tanto una como otra constituyen poderosos artificios de significación mediante los cuales pueden construirse representaciones valoradas de la realidad.

Una lengua es un símbolo, medio a través del cual se expresan ideas, sentimientos, creencias, sensaciones, un modo como se transmiten mensajes y, particularmente, una forma de conducta que ayuda a intervenir activamente en el entorno. Es el instrumento del que se valen las personas para relacionarse entre sí en su vida cotidiana y tiene, también, un rol decisivo en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Pero es la Literatura que se inscribe con ella, porque ésta es la herramienta más valiosa que favorece el desarrollo del conjunto de conocimientos, habilidades y estrategias que transforman a las personas en usuarios competentes.

Por eso, el nuevo Diseño Curricular se funda sobre el siguiente conjunto de prescripciones: tanto la Lengua como la Literatura se abordan desde un enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural (Roméu, 2003); dadas las complejas relaciones que pueden establecerse entre lenguaje y educación. La Lengua por un lado y la Literatura por el otro, son las dos caras de una instancia disciplinar ciertamente compleja; cada objeto tiene características específicas y por lo tanto debe ser abordado desde propuestas teóricas, didácticas y metodológicas diferenciadas en las que ambos objetos mantengan su identidad. (Bombini, 2000).

OBJETIVOS GENERALES: se espera:

- reconocer y aplicar estrategias de comprensión lectora y producción de textos literarios y no literarios (géneros publicitario y prescriptivo, particularmente)
- interpretar textos ficcionales a partir de las experiencias de lectura y de la apropiación de algunos conceptos de teoría literaria (fichajes bibliográficos).

OBJETIVOS ESPECÍFICOS: se desea:

- debatir sobre la importancia de la comunicación interpersonal en la era de los medios masivos de comunicación a partir de textos prescriptivos y publicitarios;
- adquirir las habilidades gramaticales para construir enunciados coherentes y comprensibles;
- conceptualizar y reflexionar sobre los recursos lingüísticos y comunicativos en determinados géneros discursivos en situaciones comunicativas diversas y;
- leer de manera crítica, extensiva y obligatoria una selección personal de novelas para jóvenes y confeccionar los fichajes bibliográficos correspondientes para su puesta en común oral y/o trabajo de interpretación escrito.

PRIMER EJE		
Las publicidades y las propagandas (capítulo 6)		
Contenidos	Contenidos Transversales	Consideraciones metodológicas
<p>1. La propaganda y la publicidad. Conceptos y diferencias. Recursos de la publicidad.</p> <p>2. Gramática oracional: Las oraciones bimembres y las oraciones unimembres. Clases de sujetos y predicados.</p> <p>3. Laboratorio de ortografía: uso de la coma.</p>	<p>*NIC: se trabajará con diversos textos publicitarios que aborden las siguientes temáticas: la ecología, el cambio climático, los problemas medioambientales, entre otros. (la contaminación, medidas de gran impacto, etc.)</p>	<p>*Activación de conocimientos previos.</p> <p>*Reconocimiento de intencionalidades comunicativas en diversos textos publicitarios.</p> <p>* Creación de avisos publicitarios originales acorde a una temática común de interés.</p> <p>*Análisis de oraciones a partir de la lectura de textos de circulación social.</p> <p>*Reconocimiento de sus partes y componentes.</p> <p>* Repaso.</p> <p>*Afianzamiento de contenido.</p>

Tiempo estimado: mes de abril

SEGUNDO EJE		
Los textos prescriptivos (capítulo 8)		
Contenidos	Contenidos Transversales	Consideraciones metodológicas
<p>1. El tutorial. Los reglamentos de uso. Características.</p> <p>2. Gramática oracional: los adverbios. Los circunstanciales. Los predicativos.</p> <p>3. Laboratorio de ortografía: reglas generales de tildación de palabras. Casos especiales.</p>	<p>*NIC: se trabajará con diversos textos prescriptivos (tutoriales y reglamentos) impresos y/o de la web sobre el uso del laboratorio escolar, la biblioteca, las normas en el aula, el protocolo de COVID 19 vigente para establecimientos escolares.</p>	<p>*Activación de conocimientos previos.</p> <p>*Reconocimiento de intencionalidades comunicativas en diversos textos prescriptivos de circulación actuales.</p> <p>* Creación de reglamentos y/o tutoriales originales.</p> <p>*Análisis de oraciones a partir de la lectura de textos de circulación social.</p> <p>*Reconocimiento de sus partes y componentes.</p> <p>*Activación de conocimientos previos.</p> <p>*Afianzamiento de contenidos.</p>

Tiempo estimado: mes de mayo

TERCER EJE		
El teatro (capítulo 7)		
Contenidos	Contenidos Transversales	Consideraciones metodológicas
<p>1.El texto teatral. La puesta en escena y la estructura.</p> <p>2. Gramática oracional: el objeto directo e indirecto. La voz activa y pasiva. El complemento agente.</p> <p>3. Laboratorio de</p>	<p>*NIC: se trabajará con una obra literaria intitulada “De cómo Romeo se transó a Julieta” de María Inés Falconi, que rescata la temática de la obra clásica “Romeo y Julieta” de W. Shakespeare situado en un contexto actual de escuela secundaria.</p>	<p>*Activación de conocimientos previos.</p> <p>*Reconocimiento de intencionalidades comunicativas en el teatro.</p> <p>*Identificación de rasgos, elementos y condiciones que permiten identificar una producción literaria teatral y su dramatización.</p> <p>* Lectura obligatoria del libro propuesto para su</p>

<p>ortografía: usos de b y; c, s y z y g y j.</p>		<p>posterior puesta en común y/o trabajo de comprensión lectora. *Análisis de oraciones retomando textos dados anteriormente. *Reconocimiento de sus partes y componentes. *Activación de conocimientos previos. *Afianzamiento de contenidos.</p>
---	--	--

Tiempo estimado: mes de junio.

Evaluación:

El documento sobre Orientaciones Pedagógicas Y Administrativas en el marco del Programa Secundario Completo propone el acompañamiento a las trayectorias escolares a través de un abordaje articulado entre el ciclo básico y el ciclo orientado de la educación secundaria entendiendo a las trayectorias como formativas y continuas. Promueve una evaluación cualitativa, comprensiva, gradual, integral y formativa que contemple instancias de acreditación parcial y progresiva; coherente con las propuestas de enseñanza.

Bibliografía:

Libro adoptado: Con todas las letras I. Santillana. Bs. As., 2019.

Material de consulta:

Lengua y Literatura Convergente I, II y III. Edelvives. Bs. As., 2019. Aprendamos Lengua y Literatura 1, 2 y 3. Comunicarte. Córdoba, 2013, 2010. La aventura de la palabra. Lengua y Literatura. Polimodal 1. Comunicarte. Córdoba, 2007.

Conectados 2. Lengua y Literatura. Comunicarte. Córdoba, 2019.

Lengua y literatura 1 y 2. Prácticas del lenguaje. Kapelusz, Norma. Bs. As., 2017 *Novelas para jóvenes sugeridas*.

Planificación N° 3

Docente responsable: XXXX

Espacio curricular: Lengua y Literatura

Cursos: 1° año “A” y “B”

Año: 2021

Carga horaria: 5 h 1° A / 5 h 1° B

“Estudiar no es un acto de consumir ideas, sino de crearlas y recrearlas”

Paulo Freire

FUNDAMENTACIÓN

La enseñanza de la Lengua en la escuela atiende a la inclusión en tanto propone el desarrollo de algunos conocimientos y habilidades lingüísticas a través de prácticas reflexivas que, recuperando las trayectorias particulares de los hablantes, avanzan en los saberes específicos necesarios para procesos comunicativos cada vez más complejos y en prácticas constantemente más comprometidas.

De esta manera, el área lengua se propone poner a los alumnos ante la oportunidad de encontrarse con las particularidades de diferentes situaciones y contextos de intercambios en los que participan para que sean capaces de evaluar su participación y la de otros en el uso de la lengua oral y escrita.

Hay una variedad infinita de formas de producir e interpretar textos en un ámbito de uso determinado. En la medida en que se favorezca el encuentro con esas formas que adquieren las prácticas reflexivas del lenguaje de un ámbito social; los hablantes se apropian de un repertorio léxico, estructural, sintáctico, conceptual que a lo largo del tiempo se han vuelto propios de ese ámbito. Del mismo modo, también se apropiarán de una forma de hablar, de escuchar, de leer, de escribir. Lo que les permitirá desenvolverse en sociedad con criterio y capacidad.

El abanico textual que trabajaremos desde los primeros años irá aumentando la complejidad a medida que los alumnos vayan progresando en sus niveles de comprensión, conceptualización y frecuentación con la lengua oral y escrita.

Por su parte, la literatura es una ocasión para explorar diversas formas de manifestación cultural y artística para enriquecer progresivamente los procesos interpretativos en experiencias de lectura en diversos medios, soportes, escenarios y circuitos; para participar activamente en situaciones de diálogo y discusión de interpretaciones en relación con la lectura; para desarrollar paulatinamente criterios personales de selección literaria; para generar y regular un itinerario personal de lectura de textos literarios completos de tradición oral y de autores regionales, nacionales y universales y para explorar las posibilidades del uso creativo del lenguaje.

La producción literaria que circule en el aula tendrá como propósitos el construir, ampliar y diversificar los trayectos de los estudiantes en tanto lectores de literatura a fin de enriquecer su horizonte cultural, como así también ampliar los universos de significación desde los cuales pueda leer la propia historia, la de su comunidad, la del tiempo-espacio que habita.

EXPECTATIVAS DE LOGRO:

- Mejorar y complejizar la competencia lectora a partir del acercamiento a textos que le presentarán desafíos crecientes.
- Reflexionar sobre el uso y las complejidades del lenguaje, de los discursos y de las maneras de construcción de los mismos.
- Utilizar correctamente en forma oral y escrita las herramientas de la lengua.
- Construir un pensamiento propio en el marco de los discursos que circulan en el ámbito escolar, propiciando de esta forma su culta expresividad.
- Reconocer en el discurso literario, las complejidades de una producción artística, la cual se relaciona con otros textos y con su contexto.
- Acercarse a la escritura literaria para incentivar un espacio de creación e imaginación propia.
- Inquietar el arte y su admiración desde el texto literario.

OBJETIVOS

UNIDAD N° 1:

- Recuperar los conocimientos previos del alumno para el abordaje de los diversos contenidos.
- Interpretar de la acepción correcta de una palabra según el contexto y nutrir el vocabulario.
- Utilizar correctamente en forma oral y escrita las herramientas de la lengua.
- Leer comprensivamente e identificar elementos propios de escritura literaria y no literaria.
- Reconocer estructuras textuales.
- Conocer el lenguaje sistémico matemático base de toda comunicación.

UNIDAD N° 2:

- Realizar lecturas exploratorias para la búsqueda de información sobre un tema conocido.

- Seleccionar información, diferenciar ideas principales de secundarias. Sintetizar y resumir textos
- Producir y valorar escritos personales de trabajo reconociendo palabras claves e ideas principales (toma de notas, fichas, cuadros sinópticos, resúmenes).
- Construir estrategias de lectura adecuadas al género textual y al propósito de lectura.
- Conocer las propiedades textuales para luego aplicarlas. Reflexionar sobre el no uso de los recursos cohesivos.
- Identificar la coherencia del texto
- Entender las prácticas de escritura como proceso que requiere de la elaboración de planes y correcciones.
- Reconocer las características de la lengua escrita y la lengua oral.
- Identificar los recursos paraverbales (entonación, tonos de voz, volumen, ritmo) y no verbales (postura corporal, gestos, desplazamientos, miradas) como refuerzo de la oralidad.
- Reflexionar acerca de cómo el lenguaje se desarrolla en situaciones de comunicación concretas y en las diferentes esferas de la actividad humana.
- Adecuar la comunicación interpersonal a contextos diversos.
- Practicar y poner en escena del habla en sus aspectos coloquial, formal e informal.
- Observar los usos orales en distintos entornos de la comunidad. Aceptar y valorar la diversidad lingüística.
- Reconocer las intencionalidades comunicativas en la producción de textos orales y escritos.

UNIDAD N° 3:

- Reflexionar acerca de cómo el lenguaje se desarrolla en situaciones de comunicación concretas y en las diferentes esferas de la actividad humana.
- Adecuar la comunicación interpersonal a contextos diversos.
- Practicar y poner en escena del habla en sus aspectos coloquial, formal e informal.
- Observar los usos orales en distintos entornos de la comunidad. Aceptar y valorar la diversidad lingüística.
- Reconocer las intencionalidades comunicativas en la producción de textos orales y escritos.
- Comprender y producir textos literarios y no literarios utilizando correctamente las herramientas de la lengua.
- Conocer las características del texto expositivo- explicativo y su estructura.
- Reconocer los recursos explicativos y sus estrategias.
- Asumir compromisos con el proceso de aprendizaje propio.

UNIDAD N° 4:

- Reconocer los rasgos característicos género narrativo y la organización del relato.
- Puntualizar nociones de la teoría literaria que permiten el abordaje interpretativo de la narración literaria: estructura de la narración (situación inicial, conflicto y resolución).
- Conocer sucesión lógica de las acciones; índices de espacio y tiempo; personajes: atributos y funciones.
- Registrar el narrador como organizador del mundo narrado. (Voz narrativa).
- Considerar los tiempos verbales propios del relato y sus correlaciones.
- Leer, comprender y analizar un relato fantástico. Identificar marco, personajes y temáticas del relato fantástico.
- Aceptar lo fantástico como un modo de representación literaria.
- Mejorar la competencia lectora a partir del acercamiento a textos que le presentarán desafíos crecientes.
- Construir relaciones interdisciplinarias a partir del conocimiento sobre el relato fantástico.
- Compartir lecturas de textos literarios de la tradición oral.

- Establecer relaciones entre obras de diferentes géneros literarios con la música, la plástica, el cine, la televisión.
- Iniciar un recorrido personal de lectura con la orientación del docente y otros mediadores: familia, los pares, etc.

CONTENIDOS CONCEPTUALES

UNIDAD N° 1: Introducción a la Lengua y Literatura. ¿Cómo se manifiesta el lenguaje en las distintas esferas sociales? ¿Cuál es la función de la palabra?

Cronograma estimativo: Meses de marzo y abril.

- 1.1.- Textos literarios y no literarios. Características. Actividades de comprensión. 1.2. Consignas escolares: interpretación.
- 1.3.- Las consignas escolares. Interpretación.
- 1.4.- Recursos cohesivos. La correcta ortografía

UNIDAD N° 2: La comunicación oral y escrita ¿Cómo se logra una comunicación efectiva?

¿Vivimos en el mundo de la comunicación o la incomunicación? ¿Por qué profundizar en el conocimiento del lenguaje para convivir mejor?

Cronograma estimativo: Meses de mayo, junio y julio.

- 2.1.- El texto. Nociones generales. La comprensión textual. Extracción de las ideas centrales de los textos. La proyección de las ideas en el papel. –
- 2.2. El género resumen. El resumen reelaborativo. Esquemas.
- 2.3.- Propiedades: adecuación, coherencia y cohesión. Cohesión léxica y gramatical. Los diferentes géneros textuales en la vida cotidiana.
- 2.4.- La progresión temática: tema principal y subtemas. Competencias que intervienen en la comunicación oral directa y en diferido: papel que desempeñan los elementos paraverbales y no verbales en la comunicación.
- 2.5.- Especificidad gramatical, léxica y textual de las producciones orales. Desarrollo progresivo de estrategias de control y regulación de la interacción oral. Los recursos para explicar: definiciones, ejemplos, reformulaciones y analogías.
- 2.6.- Componentes que intervienen en la comunicación. Competencias generales de la comunicación. Variedades lingüísticas (lectos y registros). Clases de enunciados según la actitud del hablante. La conversación: sus reglas y potencialidades.

UNIDAD N° 3: Textos que explican y dan a conocer. Los textos explicativos. ¿Comprendemos los textos que leemos? ¿Cuáles son las propiedades de un texto?

Cronograma estimativo: Meses de agosto, setiembre y octubre.

- 3.1.- El texto expositivo- explicativo. Nociones generales y características: organización textual e intencionalidades.
- 3.2.- Los conectores. Los elementos paratextuales: ilustraciones, infografías, títulos, subtítulos.
- 3.3.- La pregunta desencadenante. Los modos enunciativos en los textos expositivos explicativos.

UNIDAD N° 4: Los infinitos mundos literarios: La novela y el cuento. ¿Qué elementos son propios del texto narrativo? ¿Es posible aceptar lo fantástico como un modo de representación literaria?

Cronograma estimativo: En paralelo a las Unidades 2 y 3 en el taller de lectura.

- 4.1.- El valor estético de los textos literarios. La literatura como creación estética del autor.
- 4.2. - Conocimientos de vida y obra de los autores del texto literario trabajado
- 4.3.- La novela. Los tipos de novela. Distinciones entre cuento y novela. El relato fantástico y el realista. Elementos y temas fantásticos y realistas. Características del relato fantástico

Taller de lectura: “La Metamorfosis”, de Franz Kafka.

Taller de lectura: “Alicia a través del espejo”, de Lewis Carrol.

4.4.- El cuento. La estructura del cuento. La secuencia narrativa. Los tipos de narradores. Los tiempos verbales en la narración. Estructura y personajes.

4.5.- Literatura de tradición oral. Escucha atenta y lectura frecuente de textos literarios de la tradición oral y de autores regionales, nacionales y universales. Leyendas de los pueblos originarios. Canciones, mito, y cuento maravilloso tradicional. Diferencias entre Mito y Leyenda

Taller de lectura: Mitos Clasificados I.

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE:

El abordaje del área Lengua y Literatura en primer año, se orienta a que los estudiantes tengan la posibilidad de asimilar contenidos – en algunas situaciones de manera implícita y en otras, explícitamente – que son indispensables para comprender y producir textos orales y escritos en diversas situaciones comunicativas.

En este sentido, el abanico textual que trabajaremos desde los primeros años irá aumentando la complejidad a medida que los alumnos vayan progresando en sus niveles de comprensión, conceptualización y frecuentación con la lengua oral y escrita.

De esta manera y con el objetivo de que desarrollen paulatinamente sus capacidades de oyentes, hablantes, lectores y escritores autónomos, las estrategias de enseñanza aprendizaje son:

- Plantear la comprensión y posterior clasificación de usos textuales en función a los ámbitos de origen y circulación.
- Abordar la lectoescritura en talleres áulicos.
- Trabajar con la reescritura de textos diversificando versiones.
- Crear espacios de intercambios tendientes a la reflexión y valoraciones personales socializadas en pos de construir aprendizajes significativos.
- Programar actividades de registro que potencien el entusiasmo y el deseo de novedad de los estudiantes.
- Seleccionar de temas y exposiciones contenidos conceptuales teniendo en cuenta las expectativas del grupo y sus necesidades.
- Instaurar trabajos grupales que favorezcan la conversación sobre el texto escrito y la revisión cooperativa del mismo.
- Intensificar el lugar de participación de los estudiantes en la construcción de sus aprendizajes.
- Construir espacios de trabajo colaborativos con otras disciplinas en Proyectos Interdisciplinarios y/o áulicos.
- Activar proyectos de lectura y escritura individuales y colectivas. • Trabajar las tertulias dialógicas literarias

ESTRATEGIAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

- Fijar objetivos realistas y tener en cuenta el plazo que necesita para lograrlos.
- Apuntar al aprendizaje significativo. Si no pueden aprender todo, asegurar que aprendan las ideas importantes, los conceptos clave y los principios rectores de la materia para contribuir a edificar un andamiaje de significado.
- Diseñar diversas actividades para trabajar un mismo contenido y actividades de refuerzo para afianzar contenidos mínimos.
- Acompañar a los estudiantes al logro de los objetivos. Remarcar sus logros cada vez que los tenga.
- Abordar las consignas de cada propuesta en forma clara, precisa, especificando lo requerido para su comprensión.
- Brindar apoyo durante las actividades a los alumnos que requieran de mayor motivación y/o acompañamiento.
- Ofrecer actividades de libre ejecución según sus intereses y que tengan aplicación en la vida cotidiana.
- Facilitar los contenidos mínimos que deben estudiar.

- Trabajar en grupos colaborativos o cooperativos para favorecer la cognición distribuida del conocimiento que les permitan trabajar con distintos compañeros.
- Confeccionar un registro que permita observar avances y retrocesos de los estudiantes.
- Ofrecer evaluaciones alternativas.
- Brindar una mirada afectuosa que refleje la aceptación y una visión firme de potencial académico.

EVALUACIÓN

La etapa de diagnóstico tendrá contará con una evaluación que llevará una nota conceptual. Las instancias de evaluación se llevarás a cabo mediante:

- * La observación diaria de las prácticas en el aula
- * Entrega de trabajos prácticos y pruebas- tanto escritas individuales y/o grupales, teniendo en consideración los procesos involucrados en la producción y comprensión de la materia.

Las evaluaciones como las lecciones diarias (sean escritas u orales) estarán regidas por los aspectos que se expondrán a continuación:

- Letra legible.
- Adecuación a la consigna. Pertinencia de la respuesta con lo solicitado. • Buena ortografía.
- Buena redacción.
- Buena expresión tanto oral como escrita.
- Buena predisposición para la corrección y voluntad de superación.

En otro orden de cosas, además de asimilar los contenidos propuestos por el área en cuyo desempeño el estudiante deberá alcanzar una media considerada adecuada por el docente, se atenderá al grado de solvencia y autonomía que cada alumno ha alcanzado en el manejo de los materiales de estudio.

De este modo, las actividades presentadas funcionaran como un refuerzo en la evaluación de los estudiantes como así también alguna actividad complementaria que se pueda implementar con resolución oral.

Se realizará un seguimiento diario de aquellos alumnos que evidencien dificultades en el proceso de comprensión y producción; se elaborarán, también, propuestas extraescolares que propicien la puesta en escena de las habilidades y capacidades de lectura y escritura.

PROYECTOS

- Proyecto áulico “Combate literario”.
- Proyecto Interdisciplinario: “Audiolibros”.

BIBLIOGRAFÍA

- CARROL, Lewis (2018) Alicia en el país de las maravillas. Santa Fe. Edit. Redes de tinta
- EURIPÍDES y otros (2015) Mitos clasificados 1. Bs. As. Edit. Cántaro. • KAFKA, FRANZ (2007) La metamorfosis. Bs. As. Edit. Gradifco.

Planificación N°4

E.E.S.O N° XXXX

Planificación 2021

Espacio Curricular: LENGUA Y LITERATURA	Cursos: 1er año Divisiones: 1, 2, 3, 4
Docentes: XXXX	Año Lectivo: 2021

FUNDAMENTACIÓN:

Como docentes tenemos la responsabilidad de pensar a la educación como un espacio de inscripción y filiación de los jóvenes. Nuestra práctica se enmarca en la tensión de distribuir herencias culturales y sociales y a la vez habilitar un modo de leer e interpretar que permita poner en cuestión lo ya establecido. De este modo haremos de la escuela, nuestro espacio común, un lugar donde las relaciones entre adultos y jóvenes sean de reconocimiento y oportunidades.

El conjunto de saberes que integran el campo de Lengua y Literatura es transversal a todas las asignaturas pues confiere al alumno las herramientas básicas para el acceso a distintas áreas del conocimiento siendo capaz de producir y reconocer diversas estructuras textuales, registros y variedades del lenguaje, como así también develar intencionalidades subyacentes en los discursos.

Aprender Lengua y Literatura en 1° año del ciclo básico, implica hablar, escuchar, leer y escribir la lengua que nos pertenece, durante la escuela primaria los alumnos adquieren nociones básicas sobre el lenguaje. En la educación secundaria se retoman esas ideas buscando desarrollarlas. De esta manera se traza una vinculación entre la escuela primaria y secundaria que servirá como instrumento de introducción a este nuevo nivel.

Aprender Lengua y Literatura será entonces, vincular al estudiante con los saberes disciplinares, ayudarlo a mejorar su capacidad expresiva e interpretativa, para que sepan desenvolverse con eficacia en distintos contextos.

Propósitos:

- ✓ Reconocer los elementos de una situación comunicativa.
- ✓ Reconocer y valorar las lenguas y variedades lingüísticas presentes en la comunidad, en los textos escritos y en los medios de comunicación audiovisuales. Nociones de dialecto (geográfico y social), registro y usos locales. ✓ Reflexionar sobre las diversas intenciones en el uso del lenguaje.
- ✓ Diferenciar las distintas clases y funciones sintácticas de palabras. Reflexionar sobre su uso en la producción escrita y oral.
- ✓ Explorar la formación de palabras por composición y afijación. Los procedimientos de formación de palabras (sufijación, prefijación, parasíntesis, composición) para la ampliación del vocabulario y para inferir el significado o la ortografía de alguna palabra.
- ✓ Reflexionar acerca del proceso de escritura, diseñando y gestionando estrategias cognitivas y lingüísticas propias del texto escrito.
- ✓ Reflexionar sobre la normativa: uso de la tilde, casos de errores en el uso de algunos grafemas (b-v; c-s-z; g-j-h; etc.). Sistematización de normas y control de uso en relación con: tilde diacrítica y en hiato.
- ✓ Identificar los sucesos, participantes, narrador, marco espacio temporal y relaciones cronológicas en la narración y los procedimientos de descripciones y diálogos.
- ✓ Comenzar la formación del lector literario.

CONTENIDOS:

-Comunicación: Esquema de la comunicación, elementos del circuito comunicativo y competencias comunicativas.

-Funciones del lenguaje (emotiva, referencial, fática, metalingüística, poética, apelativa) - Variedades lingüísticas (dialecto – cronolecto – sociolecto - registros).

-Relaciones semánticas (vínculos entre palabras y sus efectos en el sentido del discurso) - Comprensión de textos.

-La narración (esquema, forma y funciones del texto narrativo)

-El cuento. Características.

-El cuento realista.

-El cuento fantástico.

-Normativa ortográfica: Reglamentaciones para la escritura del castellano. - Análisis sintáctico (las relaciones entre las palabras en el contexto de la oración)

MARCO METODOLÓGICO:

Clases presenciales:

El docente desarrollará una *clase teórica* en la cual indagará los conocimientos previos de los alumnos, luego presentará el tema planificado, desarrollando conceptos, descripciones y clasificaciones de ser necesarias. Ofrecerá material de lectura, audiovisual, visual, musical que ayude a la comprensión del tema. Luego propondrá actividades de aplicación práctica de la teoría, las cuales tendrán un plazo de entrega flexible para su posterior calificación o, de ser posible, serán corregidas en clase.

Si algún alumno no entendiera, se procederá a reformular la idea y a vincularla con ejemplos sencillos y cercanos al estudiante.

Durante el desarrollo de la clase el docente puede apelar a la lateralidad, es decir, relacionar conceptos de distintas áreas del conocimiento, pero necesarios para la formación completa de la persona. En tanto con las *obras literarias*, se buscará que cada alumno cuente con un ejemplar. Para su comprensión y seguimiento el docente marcará, antes de la lectura, una serie de objetivos a tener en cuenta, fomentará las inferencias, hipótesis y anticipaciones. Como así también problematizará la obra buscando la perspectiva adolescente, develando prácticas naturalizadas o su valor en la actualidad.

Por otra parte, y de ser posible, se complementarán las lecturas con material audiovisual, visual o musical. Si la clase se dedica a *la escritura* creativa o de desarrollo de ideas, se le presentarán al alumno distintas estrategias y particularidades propias de cada texto, se lo estimulará y se le indicará que en primer lugar realice el escrito, luego lo revea y corrija.

Clases virtuales:

Ante la situación de cuarentena por COVID-19 la institución decidió utilizar dos recursos metodológicos a los efectos de continuar con el dictado de clases, esta vez desde la virtualidad.

1) El sitio virtual donde se subirán las clases teóricas abarcando un momento de desarrollo del tema y un momento de actividades diferidas en el tiempo.

2) La plataforma Google Meet, a través de la cual se dictarán clases e interactuará con los alumnos en el horario habitual de la escuela.

Se presentarán diversas estrategias desde la virtualidad, teniendo en cuenta la edad de los alumnos y sus problemáticas sociales, como pizarra, presentaciones, cuestionarios Google, videos, imágenes. Habrá actividades sobre trabajos prácticos, donde se hará, previamente, una exposición oral/escrita de sencilla interpretación, para que todos los alumnos puedan llegar exitosamente a la

comprensión de las distintas temáticas propuestas, y de esta manera, lograr que los contenidos sean adueñados por los actores. Se recurrirá a ejemplos concretos de la realidad cotidiana.

Las clases virtuales y trabajos para el hogar no serán extensos y se buscará utilizar diversos formatos de comprensión: imágenes, audiovisuales, gráficos para apoyo de los textos.

El profesor buscará sostener el vínculo con el alumno, por medio de mensajes propios de correo electrónico, clases virtuales, corrección de trabajos con su correspondiente devolución, drive y sitio escolar, cuadernillos elaborados por el Ministerio de Educación, apelando a la colaboración de personal escolar (preceptores, docentes, directivos, psicopedagogos)

CRITERIOS DE EVALUACION:

Se valorará la intencionalidad, responsabilidad y esfuerzo. Siempre habrá una devolución por parte de los docentes donde se buscará incansablemente estimular a los alumnos a seguir adelante con las actividades. En las devoluciones se aclararán las dudas y errores, dando espacio a correcciones y a una nueva entrega del trabajo. Se utilizará calificación numérica y conceptual.

La evaluación será procesual, continua, formativa y sumativa. Atenderá las instancias de participación en clase y de producción individual y grupal. Se considerará la responsabilidad y el compromiso asumido con la asignatura.

Instrumentos de evaluación

- Se considerará la apropiación de conocimientos nuevos y la reelaboración de competencias previas, transferencias de conceptos en forma sistemática y asistemática mediante actividades orales y escritas. - Trabajo áulico.

- Trabajos prácticos, domiciliarios y áulicos, orales y escritos, individuales y grupales. - Actividades auto evaluativas.

- Se considerará la responsabilidad y el compromiso asumido con la asignatura.

- Reelaboración de trabajos a partir de las mejoras solicitadas. Proponer instancias evaluativas adicionales. - Exposición oral.

- Cuestionarios google.

- Trabajos prácticos integradores.

- Tareas de escritura.

Adaptaciones Curriculares: los trabajos de esta naturaleza se subirán a la carpeta correspondiente en el drive de la escuela, según su curso y número de trabajo.

Se hará un recorte de contenidos y simplificación de ejercicios con consignas claras y actividades que estimulen a los alumnos a proseguir.

Se otorgará más tiempo a los alumnos para la realización de los trabajos dada la situación, en el caso de los alumnos hipoacúsicos los docentes involucrados recibirán comunicación desde el gabinete psicopedagógico. El objetivo es lograr que nuestros alumnos integrados logren un desarrollo en la interpretación de textos, la escritura de palabras, oraciones y textos breves.

Bibliografía:

- Ministerio de Educación de la Nación (2011). *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios Ciclo Básico Educación Secundaria 1°/2° y 2°/3° años.*

- Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. Educación Secundaria CICLO BÁSICO. Orientaciones Curriculares. Consultado en línea en marzo de 2018: <https://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/content/download/191119/931924/file/noname.pdf>
- Delgado, Myriam y Ferrero de Ellena, Isabel (2010). *Aprendamos Lengua 2 E.S.* 1a ed. Córdoba: Comunic-Arte.
- Folino, Evangelina; Jurado, Mónica y Wolfson, Adriana (2010). *Lengua en red 8. EGB 3° Ciclo.* 4ª ed. 2ª reimr. Buenos Aires: A-Z Editora S.A.
- Leona, Pablo; Mazer, Violeta y Galdeano, Ana (2005). *Lengua 8.* 1ª ed.; 2ª reimpr. Buenos Aires: Longseller.
- Lobo Ponceliz, Lucrecia; de los Santos, Mercedes; Pereyra, Paola; coord. Giménez, Dolores (2012). *Lengua y Literatura 1- Prácticas del Lenguaje.* Buenos Aires: Ediciones SM

Planificación N° 5

Escuela de Educación Secundaria Orientada N° XXXX

Ciclo Lectivo 2021

Docente: XXXX

Espacio Curricular: Lengua y Literatura

Curso - División - Orientación: 1ero F

DIAGNÓSTICO DEL CURSO:

En términos generales, es un curso que trabaja muy bien. Escuchan, participan, leen, escriben y consultan dudas sobre los textos o sobre las consignas. Esto último me parece importante, ya que preguntar es un indicio de estar pensando.

Les gusta leer y que les lean. Se logra un ámbito propicio para la interpretación colectiva y el debate. En cuanto a la escritura, excepto casos puntuales de alumnos/as con dificultades, se observa un dominio general bueno. Cabe aclarar que son prioridades de este primer año en la materia ampliar el vocabulario, revisar la ortografía y la acentuación, producir textos extensos o complejos.

EJES TEMÁTICOS

Los mitos:

- Definición y características de este tipo de texto.
- Lecturas: “*Popol Vuh*”, versión de Franco Vaccarini.

“*Orfeo y Eurídice*”

“*Teseo y Ariadna*” (**Articulación con ESI:** cuál es el lugar que se le asigna a la mujer en estos textos)

“*Mi planeta color naranja*” de Mauricio Rosencof.

- La descripción.

El cuento realista:

- Definición y características de este género narrativo: qué es lo realista. Concepto de *verosimilitud*.

- La figura del narrador: definición y tipos.

- Lecturas: “*Restos de carnaval*” de Clarice Lispector

“*La pelota*” de Felisberto Hernández

“*Las figuritas de Federico*” de Guillermo Saccomanno

“*Cuadernos de infancia*” (fragmento) de Norah Lange

“*Mía*” (2011) película de Javier Van De Couter (**Articulación con ESI**)

El cuento fantástico:

- Definición y características del género: qué es lo fantástico. Apuntes de Todorov y de Cortázar. Concepto de *inverosimilitud*.
- **Lecturas:** “*El libro*” de Sylvia Iparraguirre.
“*Mariposas*” de Samanta Schweblin

Algunos poemas de “*La melancólica muerte de chico ostra*” de Tim Burton

“*El joven Manos de Tijera*” (1990) película de Tim Burton.

Novela:

“*La niña, el corazón y la casa*” de María Teresa Andruetto.

Normativa, clases de palabras, ortografía y acentuación son temas que se explican y se desarrollan a partir y en los textos leídos en la clase.

CAPACIDADES A DESARROLLAR:

- * Comprensión lectora.
- * Escritura coherente y cohesiva de diversos textos.
- * Resolución de Problemas.
- * Pensamiento crítico.
- * Trabajo con otros.

DISPOSITIVOS DE INCLUSIÓN:

- Trabajos prácticos diseñados de forma diferente para atender a las capacidades de los/as alumnos/as (adaptaciones de acceso a los contenidos).
- Anticipación de los textos: de antemano saben con qué texto será planteado el trabajo práctico, lo cual les permite leerlo comprensivamente en el hogar.
- Trayectorias para recuperar la regularidad.

EVALUACIÓN:

- Continua, crítica, individual y grupal.
- Se exploran diversos dispositivos para atender a la diversidad.

Planificación N° 6

ESCUELA DE ENSEÑANZA SECUNDARIA ORIENTADA N° XXXX

PLANIFICACIÓN

Lengua y Literatura

AÑO 2021

Docente: XXXX

Curso: 1ro

Divisiones: A Y B

Fundamentación:

Aprender Lengua y Literatura implica hablar, escuchar, leer y escribir la lengua que pertenece al ser y lo constituye en sujeto de acción verbal, capaz de pensar el mundo, relacionarse con él y con los otros sujetos en un espacio histórico. Si bien se consideran estas habilidades como prácticas para enfatizar su carácter de construcción social, ello no supone dejar de lado los saberes específicos sobre la lengua oral, la lectura y la escritura. Implica vincular al estudiante con los dominios de los saberes disciplinares y de los objetos culturales de su entorno social. Es aprender a dialogar con otros, sobre su

particular recreación de la realidad, hecho del que podemos participar, no sólo como protagonistas del mundo imaginario que el texto propone, haciendo propias las emociones y situaciones, sino como autores de nuevos textos que manifiestan la representación que tenemos de nosotros mismos y del mundo

Eje temático: De la palabra a la oración

-Formación de palabras: derivación (prefijación y sufijación) y composición. Analizar el significado de las palabras formadas por derivación y composición. Distinguir los morfemas que forman las palabras: prefijo, raíz y sufijo.

-Normativa: reglas de tildación: agudas, graves y esdrújulas. Diptongo e hiato. Tildación de monosílabos.

-Clase de palabras: sustantivo, adjetivo y verbo. Clasificación semántica y morfológica. Reconocimiento de las variaciones gramaticales y tiempos verbales en la narración. Reconocer errores ortográficos y reflexionar sobre los mismos.

Eje temático: De la oración al texto

-La comunicación: los elementos comunicativos y sus respectivas funciones. El ruido como factor de interferencia. Reflexionar sobre el circuito comunicativo. Cuándo hay comunicación y cuándo no.

-Texto expositivo: elementos paratextuales y recursos: definición y ejemplificación. Reconocer y comprender las estrategias de la trama expositiva. Producir textos expositivos.

-Mito y leyenda. Diferencias y similitudes

Eje temático: Del cuento a la novela

-El cuento: definición y clasificación. Realista, fantástico y maravilloso. Leer y reconocer las características de los diferentes tipos de cuento.

-La novela: características principales del género. El narrador y sus puntos de vista. Personajes y ambientación (tiempo y espacio) Lectura de la novela El buscador de finales.

Lecturas sugeridas:

Novelas:

El buscador de finales de Pablo de Santis.

El espejo africano de Liliana Bodoc.

Antología de textos literarios seleccionados por la profesora del área.

Lectura optativa:

Ojos amarillos de Ricardo Mariño

Actividades permanentes:

Lectura oral.

Lectura silenciosa.

Reproducción escrita del cronolecto adolescente mediado por el uso de las nuevas tecnologías

Reconocimiento y aplicación de normas ortográficas y signos de puntuación.

Aplicación de juegos ortográficos

Análisis de textos expositivos. Escritura

Evaluación:

Contemplando la bimodalidad y el escaso contacto en la virtualidad, se tendrán en cuenta los siguientes aspectos:

- El grado de conocimiento de los contenidos programados.

- La actitud y predisposición del alumno hacia el trabajo (oral y escrito).
- El cumplimiento de las tareas domiciliarias y trabajos prácticos respetando la modalidad dispuesta por profesores.
- La comprensión de las consignas, la ortografía y la redacción (coherencia y cohesión textual).

Promoción:

La promoción del espacio de Lengua y Literatura será consecuente con la evaluación del desempeño del alumno durante el año. Para promocionar la asignatura el alumno deberá haberse comportado de acuerdo a lo que estipulan los lineamientos de trabajo explicitados anteriormente y lo estipulado a nivel ministerial.

Evaluación y Promoción

Evaluación

“La evaluación no es un evento que acontece cerca del final del trimestre o cuando se presenta el producto de una acción verbal, sino un proceso continuo a lo largo de una secuencia de enseñanza y de aprendizaje”. Si bien, durante el año lectivo no se han desestimado las evaluaciones periódicas y puntuales, la calificación del alumno será el fruto integrado de una valoración constante de los avances o retrocesos observados durante la secuencia de enseñanza y aprendizaje.

Este seguimiento nos permitirá planificar las secuencias para abordar el trabajo con los contenidos de las unidades, reajustar los procesos y modificar o planificar nuevas actividades.

Los contenidos se desarrollarán según un orden de progresiva integración y las distintas actividades propuestas se organizarán según un criterio de crecimiento progresivo de la complejidad, es decir, plantearemos cada actividad de modo tal que sea superadora de la anterior. Consideramos regresiva e inoperante la tradicionalmente llamada “evaluación recuperatoria”. Por lo tanto, el espacio curricular Lengua y Literatura no instrumentalizará este tipo de evaluación. Esperamos que cada trabajo planteado sea, no sólo recuperatorio, sino superador del anterior.

La presentación del producto comunicativo es una instancia final de la evaluación, pero no aparece aislada ni es única fuente de información de la enseñanza y el aprendizaje. Para explicitar qué aspectos del desempeño del alumno serán tenidos en cuenta como índice de los aprendizajes, planteamos los siguientes lineamientos de trabajo (que serán tomados como requisitos para la aprobación de la materia).

Presentación de las carpetas prolijas, ordenadas y completas. (En caso de inasistencia a clases los alumnos deberán completar lo realizado en el día y las tareas.)

Para la calificación final de todos los trabajos se tendrán en cuenta los siguientes aspectos:

el grado de alcance de los objetivos planteados para el área; el grado de conocimiento de los contenidos programados (observado en las notas obtenidas en las evaluaciones y trabajos prácticos hechos en clase y domiciliarios).

Bibliografía

Del profesor:

-Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología República Argentina: Núcleos de Aprendizajes Prioritarios 3º CICLO EGB/ NIVEL MEDIO Lengua, Buenos Aires, enero 2006 (pp. 27 a 36)

-Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe: Diseño curricular. Ciclo Básico de Educación Secundaria. Santa Fe, Febrero 2013 (Consultado en: <http://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/content/download/101419/502711/file/Predise%C3%B1o%20Curricular%20de%20Educaci%C3%B3n%20Secundaria.pdf>)

De fundamentación teórica:

Barthes, R.: Literatura / Educación. En “Grano en la voz”: entrevistas 1962-1980. Siglo XXI. Buenos Aires, 2005.

De Man, P.: (1982) La resistencia a la teoría. Madrid, Visor, 1990
 Gerbaudo, A.: La resistencia a pensar una imposibilidad: enseñar a leer literatura. Universidad Nacional del Litoral/Universidad Nacional de Córdoba (Consultado en: http://educ.ar/educar/site/educar/lm/1189016388050/kbee:/educar/content/portal-content/taxonomia-recursos/recurso/ff9496de-edfe-40e1-ba84-a1b2f7b44312.recurso/95fc30c0-e82b-4b60-8640-3a6fab116143/la_resistencia_a_pensar_la_imposibilidad.pdf)

De soporte técnico-pedagógico y de apoyo para los alumnos:

Bollini y Cortez: “Los hacedores de textos I” Troquel. Bs. A.s. 1998.
 Ellena y Delgado: Aprendamos Lengua. Ed. Comunicarte
 Folino, E. y otros (2000): Lengua en red 8. EGB 3º Ciclo. Serie de Tramas. A-Z Editora, Buenos Aires, 2010.
 Lotito, L y Klein, I.: Lengua 8. EGB Tercer ciclo. Colección Libros y +. Aique, 2005.
 ----- : Conocimientos gramaticales. Conceptos y actividades. 8 Lengua 8. EGB Tercer Ciclo. Colección Libros y +. Aique, 2005.
 Lescano, M. y Lombardo, S.: “Lecturas y escrituras” 8º. Del eclipse. 2001
 Marín, M.: “Lengua” 8º. Aique Bs. As 1999.
 Vasallo, I.; Seoane, S.; y otros: Lengua. Literatura 8. Serie Entender. Editorial Estrada S.A. Buenos Aires, Argentina, 2010.

Planificación N° 7

Planificación 1º año “C”				
Lengua				
5hs semanales				
EESOPi XXXX				
Docente:XXXXX				
2021				
Sección	Ejes temáticos	Expectativas de logro	Contenidos	Estrategias didácticas
	Los géneros literarios	Reconocer los rasgos que presentan los textos literarios	Clasificación: Género lírico, narrativo, dramático, ensayístico.	Analizar cada uno de ellos para poder reconocer si estamos frente a un poema, un cuento o un teatro y qué género le corresponde.

Literatura	Cuentos. Género Narrativo.	Leer, comprender y analizar cuentos. Identificar marco, narradores, personajes. Reconocer superestructura narrativa. Armar la secuencia narrativa. Marcar superestructura narrativa. Redactar cuentos.	El cuento humor, policial, fantástico, maravilloso, ciencia ficción, realistas, etc. El relato enmarcado. Narradores. Clasificación. Secuencia y superestructura narrativa. Verbos en la narración.	Clasificación y reconocimiento de cuentos. Práctica de lectura y escritura de cuentos. Resolución de actividades de comprensión lectora. Análisis de marco narrativo. Identificación de narradores. Pasaje a otro narrador. Redacción de cuentos. Cambio de finales. Nuevos títulos. Nuevos relatos marcos.
------------	-------------------------------	---	--	---

La poesía. Género Lírico.	Leer, comprender y analizar poesías. Reconocer elementos propios del lenguaje poético. Redactar poesías. Reflexionar sobre los recursos del lenguaje poético	La poesía. Recursos poéticos. El yo lírico. <i>Penélope</i> , Joan Manuel Serrat. Lenguaje poético. Denotación y connotación. Los recursos literarios. Ritmo. Métrica. Rima. <i>Decálogo para Ser Poeta</i> . Hernán Casciari.	Práctica de lectura y análisis de diferentes poesías. Reconocimiento de recursos poéticos. Escritura de poemas.
Novela Género Narrativo	Leer, comprender y analizar novelas. Reconocer similitudes y diferencias entre los cuentos y las novelas. Marcar superestructura narrativa.	La Novela. Definición. <i>La Oscuridad de los colores</i> . Martín Blasco. <i>La tercera puerta</i> . Norma Huidobro <i>Cruzar la noche</i> . Alicia Barberis	Práctica de lectura de novela Resolución de actividades de comprensión lectora. Análisis de marco narrativo y personajes. Proyecto 1: Realización de book tráiler de la novela. Proyecto 2: Audiolibro de la novela.

El Teatro.	Leer, comprender y analizar obras teatrales. Reconocer la estructura del texto teatral. Redactar guiones teatrales.	El texto teatral. Estructura del guion teatral. El hecho teatral. <i>Romeo y Julieta</i> . Shakespeare (adaptación) <i>La isla desierta</i> de Roberto Arlt	Práctica de teatro leído. Resolución de actividades de comprensión lectora. Redacción de guiones teatrales.
Género dramático.	Expresarse corporalmente frente a sus compañeros manejando la oralidad.		Representación
Textos.	Leer, comprender y analizar los diferentes tipos de textos. Distinguir las funciones o intenciones de lenguaje Distinguir las tramas con las cuales se componen los textos.	Definición de texto. Tipologías textuales (carta, poema, noticia, etc.) Funciones de lenguaje (intención): expresiva, informativa, apelativa, etc. Tramas textuales: narrativa, descriptiva, conversacional, etc.	Lectura y reconocimiento de los tipos de textos. Búsqueda de textos con distintas tramas y funciones. Analizar qué tramas y funciones son las que predominan en ciertos textos.
Los textos expositivos	Leer y comprender textos expositivos Reconocer las características de este tipo textual Identificar los recursos Reconocer tramas textuales Elaborar textos expositivos	Los textos expositivos Los recursos para exponer un tema. Su estructura y finalidad	Lectura y análisis de textos expositivos. Resolución de actividades de comprensión lectora. Reconocimiento recursos. Redacción de textos expositivos para la práctica diaria en exámenes o lecciones orales.
Formación de palabras	Reconocer la formación de palabras. Descubrir su significado a partir de los prefijos, sufijos.	Clasificación Prefijo/Sufijación/ Parasíntesis/ Composición.	Analizar las palabras, y entender la clasificación de palabras. Comprender la clasificación y detectar errores a partir de la formación de palabras.

<p>Clases de palabras</p>	<p>Reconocer, clasificar y analizar distintas clases de palabras a partir de sus rasgos morfológicos y semánticos. Completar textos con distintas clases de palabras. Completar cuadros con palabras derivadas. Del verbo: distinguir raíz y desinencia, accidentes, tiempos y modos, conjugaciones, irregularidades. Identificar verboides, emplear el gerundio y el participio correctamente, reconocer frases verbales.</p>	<p>El sustantivo. Morfología: género y número. Clasificación semántica. El adjetivo. Clasificación semántica. Morfología. Concordancia sustantivo/adjetivo. El verbo. Morfología, accidentes. Los verboides. Frases verbales. Verbos regulares e irregulares. El adverbio. Morfología, semántica. Construcciones adverbiales. Las preposiciones. El pronombre. Clasificación.</p>	<p>Resolución de actividades de reconocimiento y clasificación semántica de diferentes clases de palabras. Resolución de actividades de reconocimiento de la morfología de diferentes clases de palabras. Ejercicios para completar con diferentes clases de palabras. Del verbo: Actividades de reconocimiento de raíz y desinencia, conjugación verbal, regularidades e irregularidades. Identificación y uso de frases verbales.</p>
<p>La oración simple</p>	<p>Identificar oraciones por sus características semánticas y sintácticas. Diferencia OB de OU. Analizar oraciones bimembres y unimembres. Distinguir sujeto y predicado. Distinguir modificadores del sustantivo y del verbo.</p>	<p>La oración simple. Bimembres y unimembres. Sujeto simple, compuestos; expreso y tácito. Modificadores del sustantivo: directo, indirecto, aposición, construcción comparativa. Predicado verbal: simple y compuesto. Modificadores del verbo: objeto directo e indirecto, predicativos, complementos agentes, circunstanciales.</p>	<p>Clasificación de oraciones en OB y OU. Resolución de actividades de reconocimiento de los diferentes modificadores de la oración. Reconocimiento y análisis del predicado verbal y no verbal.</p>

Normativa Ortografía	Redactar siguiendo reglas ortográficas. Conocer significado de homófonos y aplicarlos. Conocer significado de prefijos y sufijos e identificarlos. Conocer la formación de palabras compuestas.	Homófonos: con <i>h</i> y sin <i>h</i> ; con <i>ll</i> y con <i>y</i> . Prefijos y sufijos. Palabras compuestas.	Actividades de reconocimiento del significado y la ortografía de los homófonos. Actividades para completar con homófonos. Uso correcto de homófonos. Identificación de prefijos, sufijos y palabras compuestas.
Tildación	Conocer y aplicar las reglas del silabeo. Reconocer sílaba tónica y tildar según reglas generales de acentuación. Reconocer diptongos, triptongos, hiatos. Uso correcto de monosílabos y pronombres enfáticos.	Tildación. Reglas generales de acentuación. Hiato. Diptongo. Triptongo. Tildación de monosílabos y pronombres enfáticos.	Actividades para colocar tilde y justificar su uso. Reflexión sobre la importancia de la tildación para distinguir significados. Actividades para distinguir y completar con monosílabos con y sin tilde, pronombres relativos y enfáticos. Reconocimiento de palabras con hiato y diptongo.
Puntuación	Conocer el uso de puntos, comas, dos puntos, punto y coma, comillas, raya de diálogo. Emplear adecuadamente los signos de puntuación. Redactar diálogos empleando adecuadamente las rayas de diálogo.	Puntuación. Usos de los puntos, la coma, los dos puntos, punto y coma, raya de diálogo, comillas.	Actividades para colocar signos de puntuación y justificar su uso. Corrección de errores en el uso de signos de puntuación. Redacción de diálogos empleando adecuadamente las rayas de diálogo.

Tiempo para trabajar los ejes

El tiempo estimativo para los ejes es relativo dependiendo el ritmo de trabajo del curso. Lo deseable es 3 ejes por trimestre sumado un cuarto eje que va a estar siempre presente durante todo el año (por ejemplo: clases de palabras).

Evaluación

La evaluación es considerada un proceso. Se tendrá en cuenta:

- Responsabilidad de las tareas pedidas
- Comportamiento y trato entre los compañeros y hacia el docente.
- Aprobación de evaluaciones y trabajos prácticos.
- Correcta expresión oral y escrita.
- Lectura de las novelas pedidas en el año (generalmente son tres obras literarias)
- Carpeta completa y prolija.
- Cumplimiento de tareas en classroom.

Recursos

Durante el año trabajaremos con un cuadernillo en formato papel y digital creado por las docentes del departamento de Lengua.

Además, utilizaremos la pizarra, computadoras (para la realización de trabajos) y otros materiales que serán solicitados a medida que transcurra el ciclo lectivo.

Bibliografía:

- Archanco, Pamela y Otros (2016): Lengua y Literatura III Serie Nuevas Miradas. Tinta Fresca. Buenos Aires, Argentina.
- Delgado, Miriam y Otros (2014): Aprendamos Lengua y Literatura. 2. Buenos Aires. Comunicarte.
- Fernández, Daniela y Otros (2014): Lengua y Literatura I. Prácticas del lenguaje. Buenos Aires. Santillana.

Planificación N° 8

Planificación 2021	
<u>Materia:</u> LENGUA Y LITERATURA	
<u>Año:</u> 1RO	<u>División:</u> A - B - C - D - E - F
<u>Profesores:</u> XXXX	

Fundamentación:

Aprender Lengua y Literatura implica hablar, escuchar, leer y escribir la lengua que pertenece al ser y lo constituye en sujeto de acción verbal, capaz de pensar el mundo, relacionarse con él y con los otros sujetos en un espacio histórico. Si bien se consideran estas habilidades como prácticas para enfatizar su carácter de construcción social, ello no supone dejar de lado los saberes específicos sobre la lengua oral, la lectura y la escritura. El mandato social renueva la confianza en la escuela como lugar privilegiado para la inclusión a través del conocimiento y para la concreción de una experiencia educativa que replantea la enseñanza de la lengua y de la literatura.

Los NAP definen cuáles son los objetos de reflexión metalingüística: la lengua como sistema, su uso por las normas que la regulan, y los textos. Hacer una reflexión sobre la lengua y los textos es generar una reelaboración de estos objetos por parte de los estudiantes, lo que requiere el desarrollo de capacidades metalingüísticas, como ya se ha expresado.

El estudiante debe distinguir tres órdenes diferentes que contribuyen a la constitución de unidades de significados:

- El género discursivo o estructuras recurrentes de textos escritos y orales, establecidos socialmente según los intereses comunicativos de los productores (académicos, profesionales o de mera interacción social); también definido desde una perspectiva sociocultural, teniéndose en cuenta que se trata de un conjunto de propósitos comunicativos compartidos, tal como afirma Swales.
- El texto como una unidad de lenguaje en uso. Instancia semántica y pragmática de la lengua cuya propiedad distintiva y constitutiva es la coherencia en virtud de su textura. Se entenderá que el texto es una realización del género discursivo.
- La oración concebida como unidad de sentido diferente de una pieza léxica (o palabra) y de un enunciado, cuya producción requerirá necesariamente determinadas operaciones sintácticas, morfológicas y semánticas. Estas operaciones ponen en relación las diferentes piezas léxicas componiendo el significado de la oración.

Desde los últimos años del siglo XX, la lengua cambió su dominio al introducirse un enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en todo acto de lectura y escritura, como en los actos de habla y escucha. Así, se ampliaron y se redefinieron los límites de la gramática y, en consecuencia, se plantean nuevas prácticas en ese campo.

Actualmente, la didáctica de las lenguas toma los aportes teóricos y metodológicos de las Ciencias del Lenguaje (Filosofía del lenguaje, Sociolingüística, Etnografía de la Comunicación, Sociolingüística Interaccional, Lingüística Antropológica, Gramática Generativa, Gramática Sistemico-funcional, Gramática del Discurso, Lingüística del Texto) e impacta en los diseños de los programas educativos, de los materiales de enseñanza y de los sistemas de evaluación. A partir del nuevo enfoque, los ejes organizadores de los contenidos se distribuyeron en: Lengua oral, Lengua escrita (lectura y escritura), Reflexión sobre los hechos del lenguaje, Discurso literario.

El conocimiento del contexto posibilita hacer predicciones sobre los aspectos léxico-gramaticales que podrían manifestarse en un texto. A su vez, un análisis léxico-gramatical permite deducir los contextos de producción, ya que el conjunto de significados interpersonales, experienciales y textuales que se codifican en la estructura textual se convierten en señales y huellas de los contextos de emergencia. Sin un capital discursivo relevante los estudiantes no podrán producir textos de calidad y creativos.

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.

Estas variables resultan insoslayables en las prácticas del nivel ya que los avances de las TIC han creado un complejo contexto multilingüístico, un mundo virtual de rápido y fácil acceso que modifica al productor y al receptor, a los textos que circulan en los nuevos soportes, como también a los lenguajes que posibilitan la comunicación.

Aprender Lengua y Literatura será entonces, vincular al estudiante con los dominios de estos saberes disciplinares y de los objetos culturales de su entorno social. Será aprender a dialogar con otros, sobre su particular recreación de la realidad, hecho del que podemos participar, no sólo como protagonistas del mundo imaginario que el texto propone, haciendo propias las emociones y situaciones, sino como autores de nuevos textos que manifiestan la representación que tenemos de nosotros mismos y del mundo. En el campo de la didáctica de la Lengua y la Literatura es necesario ampliar las fronteras de la escuela y de la propia formación docente, en busca de una articulación hacia el campo social y cultural y desde este lugar proponer una didáctica de objeto doble, cada uno de los cuales se construye a partir de desarrollos teóricos de encuadres epistemológicos y de modos discursivos diferentes que les confieren estatus propio. Efectivamente, la lengua por un lado y la literatura por el otro, son las dos caras de una instancia disciplinar ciertamente compleja; cada objeto tiene características específicas y por lo tanto debe ser abordado desde propuestas teóricas, didácticas y metodológicas diferenciadas en las que ambos mantengan su identidad sin perder de vista la complejidad dialéctica que se establece en su práctica. Es por ello que la selección de los textos constituye un ingrediente fundamental en el

proyecto educativo de formación del lector literario. Construir un corpus de textos potentes contribuye, en cuanto a sus posibilidades de desafiar, a los movimientos interpretativos de los lectores. Promover una mirada investigativa en torno a los modos de hablar, leer y de escribir en el aula, sugiere formas de intervención sobre las prácticas de enseñanza en contexto y de orientar hacia la formación de hábitos en la producción oral, de lectores y escritores, como así también el asumir la lectura y la escritura como actividades cognitivas complejas.

Consideraciones metodológicas

Aprender Lengua y Literatura sólo es posible en la medida en que esté incluido el proceso de apropiación de las prácticas planteadas desde la diversidad de propuestas de enseñanza, en cuanto a la utilización del tiempo didáctico (trabajo en proyectos, actividades permanentes actividades independientes, sistemáticas y ocasionales) y en cuanto a la modalidad de organización (mayor o menor intervención del docente, trabajos individuales, en pequeños grupos y de grupo áulico total, tareas obligatorias y optativas, etcétera), ya que garantiza la expresión de ideas, la escucha y la oportunidad de poder confrontarlas con confianza. También permite ejercer la palabra asumiendo los riesgos de equivocarse, sabiendo que el error forma parte del aprendizaje, contando con la orientación del docente y la colaboración de sus compañeros. Estos criterios dependerán del trabajo de los docentes y de los proyectos institucionales en consonancia con la modalidad.

Se propone la elaboración de secuencias didácticas, entendidas como una serie de actividades y ejercicios que, según un orden gradual, tratan de resolver las dificultades de los estudiantes y facilitan la toma de conciencia sobre las particularidades lingüísticas y textuales de los diversos textos que se trabajan en el aula. Su diseño implica los diferentes aspectos que intervienen en el aprendizaje de determinada competencia, habilidad, destreza y que deben ser enseñados.

Por otra parte, se espera que el estudiante, atendiendo la continuidad pedagógica, transite una experiencia de participación en situaciones de aprendizaje que intervengan en el desarrollo autorregulado de dichas habilidades.

Cualquiera sea el modelo elegido se puede partir de los conocimientos previos; fomentar la participación activa de los estudiantes y la interacción en el aula; implicarlos en un proceso de aprendizaje; integrar las diferentes áreas del currículum; y que el docente facilite el aprendizaje entre iguales, así como el avance de cada uno de acuerdo con sus posibilidades.

En relación con la enseñanza de la producción de textos, será importante que se planifiquen diversos tipos de propuestas didácticas lo que permitirá el trabajo en función de diferentes objetivos de aprendizaje.

Los proyectos de escritura involucran actividades de producción escrita de amplio alcance, tanto por la variedad de producciones que suponen, como por la multiplicidad de objetivos y contenidos disciplinares que integran, la suma de participantes que incluyen y la extensión en el tiempo que demandan. El punto de partida será siempre una situación que concebirá una práctica de escritura o la articulación de varias, por ejemplo: un acontecimiento institucional, una fecha significativa, una problemática institucional o social. Las propuestas globales de escritura están destinadas a desarrollar la secuencia de actividades inherentes a las distintas etapas del proceso de producción escrita. Dada su complejidad, es fundamental que el docente vaya guiando dicho proceso con consignas que ayuden a los estudiantes a poner en permanente distintas estrategias.

Objetivos Generales:

- Brindar múltiples oportunidades en el aula y fuera de ella, para que los alumnos sean partícipes activos de una comunidad de lectores de literatura, y desarrollen una postura estética frente a la obra literaria.
- Brindar oportunidades para la producción y la comprensión de textos que les permita a los estudiantes apropiarse de las estrategias cognitivas y metacognitivas necesarias para abordar con eficacia distintos tipos textuales.

- Ofrecer múltiples y diversas oportunidades para la producción de distintos tipos de texto, con distintos propósitos, para diferentes destinatarios, acerca de diversos temas, a fin de que los alumnos se conviertan en usuarios cada vez más competentes de la lengua escrita.
- Ofrecer situaciones que promuevan la construcción de las relaciones entre actividades de escritura y de lectura.
- Proponer actividades que impliquen distintos tipos de comunicación oral de modo que los estudiantes puedan desarrollar la capacidad de expresarse oralmente a través de diferentes formatos, ante diversos interlocutores y de escuchar de manera comprensiva y crítica.
- Propiciar el conocimiento de la gramática, del léxico y de la ortografía, a partir del uso de la lengua y de la reflexión acerca de sus recursos para llegar a la sistematización de las estructuras lingüísticas y de sus componentes, orientando este conocimiento hacia la optimización de las prácticas de lectura, escritura y oralidad.

Objetivos Específicos:

- Generar interés por saber más acerca de la Lengua y Literatura, para conocer y comprender mejor el mundo e imaginar mundos posibles.
- Participar en situaciones comunicativas orales de diversa índole en las que, atendiendo a la circunstancia y a la intencionalidad, gestionen y controlen diversos procedimientos y estrategias comunicativas.
- Seleccionar y aplicar, de manera autónoma, estrategias de lectura específicas en función de la intencionalidad lectora y del tipo de texto y transferirlas a otras situaciones de lectura.
- Reconocer intencionalidades, tomar posiciones frente al texto leído y apropiarse de contenidos cultural y disciplinariamente valiosos a través del acto de leer.
- Emplear la escritura como forma de comunicación social y de expresión personal, aplicando estrategias de escritura, así como conocimientos sobre la estructura de la lengua y sus convenciones.
- Reflexionar sobre los mecanismos y las reglas que organizan cada tipo de texto como medios que favorecen la comprensión y la producción de esos textos.
- Transferir diversos procedimientos y estrategias de lectura y escritura al estudio de las distintas disciplinas.
- Reflexionar acerca de las posibilidades del lenguaje a partir de la sistematización de la propia lengua.
- Establecer relaciones entre formas lingüísticas e intenciones expresivas y comunicativas y entre formas lingüísticas y actos de habla.
- Ser lectores de textos literarios sencillos.
- Lograr el respeto y el interés por las producciones orales y escritas propias y de los demás.

Eje transversal: Comprensión lectora

Período	CONTENIDOS
PRIMER TRIMESTRE	<p><u>Con relación a la Lengua oral y Lengua escrita (lectura y escritura):</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • El circuito de la comunicación (emisor, mensaje, receptor, canal, código, referente) • Las funciones del lenguaje (función informativa, función emotiva o expresiva, función apelativa, función poética o literaria) • Signos de puntuación (gramática normativa) • Clases de palabras (sustantivos, verbos, adjetivos, pronombres, adverbios)

	<ul style="list-style-type: none"> • El lenguaje hablado y escrito. Expansión creativa de narraciones por inserción de descripciones de lugares, objetos y personas. • Especificidad gramatical, léxica y textual de las producciones orales. Desarrollo progresivo de estrategias de control y regulación de la interacción oral. • Competencias que intervienen en la comunicación oral directa y en diferido: papel que desempeñan los elementos paraverbales y no verbales en la comunicación. • Componentes que intervienen en la comunicación. Competencias generales de la comunicación. Variedades lingüísticas (lectos y registros). Clases de enunciados según la actitud del hablante. <p><u>Con relación a la reflexión sobre los hechos del lenguaje, discurso literario:</u></p> <p><u>Mitos, leyendas, cuentos.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Ampliación y enriquecimiento de las prácticas de lectura literaria mediante la frecuentación y exploración de diversos soportes y circuitos de difusión y consumo de literatura. • Creación de textos literarios a través de estrategias de escritura creativa
<p>SEGUNDO TRIMESTRE</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Clases de palabras. • La descripción. • El texto expositivo-explicativo. • Literatura: La leyenda.
<p>TERCER TRIMESTRE</p>	<p><u>Reflexión sobre la lengua (sistema, normas, usos) y textos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Distinción entre oración y cláusula. El verbo como estructurante del significado de la cláusula. Los argumentos del predicado que expresan los participantes del evento. • Los constituyentes de la oración y las operaciones posibles: oraciones bimembres y dentro de la oración: núcleos y modificadores en la oración bimembre. • Enlace oración y texto: incorporación de reglas generales de concordancia. Selección y uso adecuado de las categorías verbales propias de cada tipo de texto. Utilización adecuada y progresiva de los signos de puntuación en función de las nociones de oración, proposición y párrafo, considerando su trabajo durante los procesos de escritura. • Reflexión sistemática sobre distintas unidades y relaciones gramaticales y textuales en los textos literarios y no literarios. Las nominalizaciones. Organizadores textuales y conectores. • Reflexión sistemática sobre distintas unidades y relaciones gramaticales y textuales en diversos textos: los adjetivos con matiz valorativo. <p><u>En relación con la literatura.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento formal de diferentes narraciones escritas, literarias y no literarias.

	<ul style="list-style-type: none"> • Los géneros literarios: reconocimiento de las condiciones propias de los textos literarios para propiciar instancias de lectura diferenciadas. Escucha, lectura e interpretación de diversos subgéneros (fantástico y maravilloso). • Lectura de obras de autores del entorno y encuadradas en el ámbito de la literatura universal, latinoamericana y argentina. Definición de preferencias y construcción cada vez más autónoma de itinerarios personales de lectura. • Reflexión sistemática sobre distintas unidades y relaciones gramaticales y textuales en los textos narrativos: relación entre persona gramatical y tipos de narrador. Los tiempos verbales propios del relato y sus correlaciones: pretérito perfecto simple (hechos principales) y pretérito imperfecto (acciones secundarias o coadyuvantes), presente y pretérito pluscuamperfecto (presentación del marco espacio temporal y descripción de personas u objetos). Constitución temporal interna de una situación. Noción de secuencia. Conectores temporales y causales.
--	---

Evaluación:

Se entenderá como un proceso continuo y permanente. Será sumativa y formativa. Se evaluará a partir de lecturas en voz alta y de trabajos escritos individuales y grupales. Será importante el cumplimiento en tiempo y forma de las entregas pautadas. La predisposición en clases, la participación y respeto, es decir, la participación activa en las actividades propuestas en el desarrollo áulico y la colaboración para la generación de un clima de trabajo apto serán indispensables criterios de evaluación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Delgado Myriam, Aprendamos Lengua, Editorial Comunicarte.

Manuales específicos de diversas editoriales.

Ministerio de Educación, Núcleos de aprendizajes prioritarios, Buenos Aires, 2011

Planificación N° 9

Lengua y Literatura

1° Año

Docente: XXXX

[Planificación 2021]

Fundamentación

“(…) la comparación del lenguaje con un instrumento (de comunicación) –y con un instrumento material- debe hacernos desconfiar mucho, como cualquier noción simplista acerca del lenguaje. Hablar de “instrumento” es oponer hombre y naturaleza. El pico, la flecha, la rueda no están en la naturaleza: son fabricaciones. El lenguaje, en cambio, está en la naturaleza del hombre, que no lo ha fabricado. (...). Nunca llegamos al hombre separado del lenguaje... Es un hombre hablante el que encontramos en el mundo, un hombre que habla a otro (...) Es en y por el lenguaje como el hombre se constituye como sujeto; porque el lenguaje funda en realidad, en su realidad, el concepto de “yo”

(Benveniste, E. “Problemas de Lingüística general”).

El lenguaje verbal es uno de los atributos que nos convierte en hombres y mujeres, por el que se organizan los procesos del pensamiento y por el que se establece la comunicación. Los alumnos ingresan al ámbito escolar con conocimientos lingüísticos implícitos y será la escuela la que se encargue

de desarrollar capacidades metalingüísticas que le permitan el desarrollo del pensamiento acerca del lenguaje, complejizando esos conocimientos intuitivos.

El aprendizaje de la Lengua favorece la construcción de significados que permiten a los alumnos informarse, expresarse y defender puntos de vista. Permite la participación en los procesos de circulación y producción de conocimientos, los que ayudan a configurar la institución escolar como una comunidad de lectores. Estos mismos procesos nos permiten conformarnos como comunidad católica educativa, que, viviendo nuestro ideario, nos configure como una escuela donde se viva y se practique la Palabra de Dios, se promueva el cuidado del otro y se conforme un ambiente caracterizado por la solidaridad y la responsabilidad, bajo el manto de Nuestra Madre.

La enseñanza de la “Lengua y la Literatura” nos orienta hacia la formación de hablantes competentes, posibilita el desarrollo de hábitos lectores y escritores. La lectura y la escritura son actividades cognitivas complejas, que requieren de entrenamiento para profundizarse y extenderse a la mayor cantidad de géneros posibles.

Recursos materiales

- Utilización de fotocopias.
- Proyección de materiales audiovisuales.
- Textos circulantes que puedan pensarse como materiales escolares.
- Valorización de los espacios de Biblioteca Escolar y de la Web como lugares de acceso gratuito al conocimiento.

Expectativas de logros:

Los contenidos conceptuales fueron organizados por ejes: en relación con la comprensión y la producción oral, en relación con la lectura y la producción escrita, en relación con la literatura, en relación con la reflexión sobre la lengua (sistema, norma y uso) y los textos.

Los alumnos de 1° año deben seguir aprendiendo a hablar, a escuchar, a leer y a escribir durante toda su escolaridad para lograr:

- la ampliación de los contextos en que se construyen las macrohabilidades lingüísticas, y acerca de los géneros discursivos;
- la mayor complejidad y variedad de temas sobre los que se habla, se escucha, se lee y se escribe.
- la profundización en la reflexión sobre la lengua (sistema, norma y uso).

Evaluación

Se considera a la evaluación es un proceso continuo a lo largo de la secuencia de enseñanza y de aprendizaje. La evaluación puntual y la continua nos proveen de un mecanismo para que los alumnos pongan en evidencia qué es lo que saben. Se convierte en una herramienta para el mejoramiento, más que en una prueba de inteligencia o acumulación de datos.

Al comienzo del ciclo lectivo se propone una actividad diagnóstica, que ofrece información acerca de los conocimientos y necesidades de los alumnos, otorgándoles herramientas y técnicas de estudio.

Los siguientes, son algunos criterios de evaluación:

- participación permanente y activa en situaciones diferentes de comunicación oral y respeto de normas que regulan el intercambio comunicativo;
- producción de textos, tanto en la oralidad como en la escritura, que se ajusten a las distintas intenciones comunicativas y a los contextos de comunicación, que respeten las propiedades de coherencia, cohesión, corrección ortográfica y gramatical;
- lectura apropiada, reflexiva y crítica que dé cuenta de procesos de comprensión. - trabajo áulico diario del alumno: interés, participación y esfuerzo por superar dificultades. - trabajo cooperativo, respeto y colaboración para la buena comunicación dentro del aula.

Estrategias para la atención a la diversidad

“El respeto a la diversidad es el camino a la paz” Papa Francisco

Ante la necesidad de respetar los tiempos de todos y de cada uno, como parte de una escuela inclusiva, el trabajo en la asignatura se realizará atendiendo a estas diferencias y siguiendo las indicaciones y sugerencias propuestas por profesionales. Se pretende desarrollar hábitos de trabajo cooperativo, de convivencia, de respeto que logren configurar el aula como un espacio de enseñanza-aprendizaje para todos en el que se puedan valorar las potencialidades de cada uno.

1º AÑO:

Contenidos

1º Trimestre:

Contenidos Conceptuales

- El texto expositivo. Paratextos. La definición: el diccionario, significado por cotexto.
- El cuento y el microrrelato.: Características fundamentales. Cuento realista y cuento fantástico. Personajes. Narradores. Narraciones no lingüísticas: historietas, cortos cinematográficos, imágenes, obras pictóricas.
- Clases de palabras. Sustantivos y adjetivos: aspectos semánticos y morfológicos. Concordancia. - Técnicas de estudio: Subrayado, resumen, cuadro sinóptico y cuadro comparativo.
- Normativa lingüística: Puntuación: usos de puntos, coma, dos puntos, punto y coma y mayúsculas.

Contenidos Procedimentales

- Reconocimiento de ideas principales y secundarias.
- Análisis de textos expositivos. Identificación de su estructura.
- Análisis de los paratextos y de su función anticipadora en textos y libros. - Análisis de textos literarios provenientes de diferentes contextos culturales. Reconocimiento de marcas propias de la oralidad.
- Identificación de clases de palabras, concordancia.
- Uso del diccionario y atribución de significado a palabras desconocidas por índices cotextuales, por rasgos morfológicos, por redes asociativas.

Contenidos Actitudinales:

- Apropiación de las técnicas trabajadas como herramientas de estudio.
- Valoración de la palabra propia.
- Valoración de la escucha y del respeto por la palabra del otro.
- Valoración de los trabajos de escritura de pares.
- Adquisición de vocabulario que permita complejizar y reescribir los textos propios.
- Valorización de las propiedades textuales como elementos constitutivos de un texto.
- Adquisición de estrategias de lectura de textos expositivos que puedan resultar transversales a otras áreas.
- Adquisición de estrategias que permitan inferir o reconocer significados de palabras desconocidas.
- Valorización de la utilización del vocabulario preciso y específico.

2º Trimestre:

Contenidos Conceptuales

- El cuento y el microrrelato.: Características fundamentales. Cuento realista y cuento fantástico. Personajes. Narradores. Narraciones no lingüísticas: historietas, cortos cinematográficos, imágenes, obras pictóricas. Tramas descriptiva y narrativa.

- Tramas descriptiva y narrativa. Clases de palabras. Sustantivos y adjetivos: aspectos semánticos y morfológicos. Verbos: Usos en la narración. Concordancia.
- Normativa lingüística: reglas de silabeo. Sílabas tónicas, reglas generales de acentuación.

Contenidos Procedimentales

- Análisis de textos literarios provenientes de diferentes contextos culturales. Reconocimiento de marcas propias de la oralidad.
- Reconocimiento de las diferentes intencionalidades y tramas lingüísticas y cómo estas modelizan enunciados.
- Identificación de clases de palabras, concordancia.
- Lectura y análisis de cuentos, particularmente de cuentos de terror. Identificación de las características del género.

Contenidos Actitudinales:

- Aproximación a textos literarios que demanden procesos de lectura más o menos activos.
- Valoración de la escritura de la palabra propia.
- Valoración de los trabajos de escritura de pares.
- Adquisición de vocabulario que permita complejizar y reescribir los textos propios.
- Valorización de las propiedades textuales como elementos constitutivos de un texto.
- Valorización de la utilización del vocabulario preciso y específico.

3° Trimestre:

Contenidos Conceptuales

- Género lírico. Poesía: características de la mirada poética. Recursos literarios. El ritmo. La métrica. La rima. Género dramático. Características del texto teatral. Los orígenes del teatro.
- Gramática: El determinante. Clasificación semántica: artículos, demostrativos, posesivos, numerales, indefinidos, interrogativos y exclamativos. Determinantes y elipsis. Valores de los determinantes en el texto.

Contenidos Procedimentales

- Lectura placentera, comprensiva y analítica de obras literarias. Recitado de poemas.
- Reconocimiento de las características del texto poético. Reconocimiento del ritmo en los poemas.
- Identificación de recursos literarios. Reflexión metalingüística. Práctica de escritura.
- Lectura y representación teatral. Identificación de núcleos narrativos. Reconocimiento de las acciones principales y secundarias. Reconocimiento de la superestructura narrativa.
- Identificación de recursos literarios.
- Identificación del determinante como actualizador del sustantivo.
- Comparación entre el artículo y las demás unidades determinativas del sustantivo.

Contenidos Actitudinales

- Lectura comprensiva de textos literarios y no literarios de distintas situaciones comunicativas orales con un propósito determinado.
- Producción de distintos tipos de textos orales relacionados con diversas prácticas sociales.
- Comprensión de textos líricos y dramáticos.
- Razonamiento sobre los aspectos sintácticos del lenguaje y la estructura morfológica de las palabras.

- Lectura grupal de la novela “Cuando se va el verano” de Beatriz Actis

Delgado, Miriam (2016) *Aprendamos Lengua y Literatura I*. Editorial Comunicarte, Córdoba. V.V.A.A
(2017) *Lengua y Literatura I*. Serie Llaves. Editorial Mandioca, Buenos Aires. Forero, María Teresa
(1998) *Ortografía*. Aique Grupo Editor, Buenos Aires.
Alvarado, Maite; Bombini, Gustavo; Feldman, Daniel (1994) *El nuevo escriturón. El hacedor*. Quipu,
Buenos Aires.

Planificación N° 10

Lengua y Literatura

AÑO 2021

CURSO: 1er año

DIVISIONES: Todas

DOCENTES: XXXX

Objetivos Generales de la Asignatura

Que el alumno desarrolle de manera autónoma los siguientes aspectos:

- Dominio del lenguaje.
- Comprensión y producción de escritura literaria y no literaria.
- Reconocimiento de estructuras textuales.
- Reconocimiento, discriminación y análisis de soportes textuales.
- Resolución de problemas en la comprensión y producción de textos.
- Hábitos en la revisión de la normativa.
- Estimulación y reconocimiento de los diferentes puntos de vista.
- Interés por la lectura de diferentes tipos de textos.
- Disposición favorable para escuchar y aceptar la voz del otro en diferentes situaciones.

Objetivos Específicos

- Observación de recurrencias gramaticales en los diferentes textos.
- Reconocimiento de las marcas propias del género narrativo: estructura, argumento, elementos narrativos básicos, voz poética.
- Producción y comprensión del discurso literario y no literario.
- Escucha comprensiva, recuerdo y reproducción oral y escrita de diferentes textos de la literatura oral.
- Producción de textos claros, coherentes y gramaticalmente correctos.
- Comprensión y resolución autónoma de consignas de trabajo.
- Promoción de la lectura y la escritura de textos, generando espacios para compartirlos.
- Valoración de las posibilidades de la lengua oral y escrita para expresar ideas, puntos de vista propios, conocimientos y emociones.
- Producción textos literarios y no literarios, adoptando un estilo propio de expresión.
- Re-descubrimiento y valoración del campo de la literatura y su relación con la dimensión social, histórica y cultural.
- Dinámica de aula-taller para promover la lectura y escritura de textos literarios y no literarios.

Contenidos

Eje 1: Lectura y comprensión escrita

Normativa

Sílabas átonas y sílabas tónicas. Reglas de acentuación. agudas, graves, esdrújulas y sobreesdrújulas. Acento diacrítico.

El texto expositivo

Estructura del texto expositivo. Paratextos. Recursos explicativos: definición, analogía, reformulación, clasificación, ejemplificación. Recursos cohesivos léxicos: sinónimos, antónimos, hipónimos, hiperónimos; recursos cohesivos gramaticales: elipsis, conectores, referencia.

Diarios y revistas

Suplementos y secciones. Noticias y cartas de lectores. Estructura de la noticia y el paratexto. Diferencias entre el soporte papel y el formato digital. Lectores o destinatarios del texto.

Eje 2: En relación con la literatura

El cuento

Definición y características. El cuento maravilloso, el cuento realista, el fantástico y el de terror. Mitos y leyendas. Los cuentos populares y de autor. Tipos de narradores. El marco de la narración. Las secuencias narrativas.

La novela

Características principales del género. Lectura y mediación lectora. La construcción de itinerarios personales. Ojo crítico: visión personal del texto leído

La poesía

Recursos del lenguaje poético y efectos de sentido. Coplas, poesía de tradición oral y popular. Música y poesía. La musicalidad de la poesía y la poética de las canciones. Escritura y experimentación. El juego con el lenguaje

La historieta

Secuencias discursivas. Cuando la imagen construye un relato. La historieta en soporte digital. Recursos icónicos y verbales.

- Novelas sugeridas: *La llamada verde* de Cecilia Moscovich, *La entrevista* de Liliana Bodoc.
- La historieta: será opcional el abordaje del libro *Sobrelitoral (litoral sobrenatural)* de José Moscovich.

Eje 3: Reflexión sobre la lengua y los textos

La reflexión sobre aspectos gramaticales y ortográficos se encuentran presentes en todos los contenidos de los ejes anteriores. Se prestará especial atención a la concordancia y a los tiempos verbales de la narración. Se trabajarán las clases de palabras (sustantivo, adjetivo y verbo) en sus aspectos semánticos y gramaticales, siempre en función de los textos en los que aparezcan, y la formación de palabras (simples, compuestas, derivadas). Se trabajarán las reglas ortográficas básicas, la acentuación y la puntuación.

Evaluación

Se realizará una evaluación inicial (de diagnóstico) y permanente al finalizar cada una de las diferentes secuencias. Además, se llevarán a cabo actividades de recuperación e integración de datos, conceptos y procedimientos desarrollados a lo largo de los distintos ejes. Se hará, además, una autoevaluación de la tarea.

Bibliografía sugerida

- AA.VV. Lengua y Literatura ES 1° Serie Llaves, Editorial Mandioca. Buenos Aires, 2016.
- ALONSO, María y otros: *Lengua y Literatura 1 – Prácticas del lenguaje*, Editorial Kapelusz, Buenos Aires, 2013.
- ANTOLOGÍA DE TEXTOS LITERARIOS Y/O MATERIALES DE ACTIVIDADES DE LA CÁTEDRA. Corpus de textos seleccionados por cada docente, según su criterio (ya sea, de uso obligatorio u opcional).

- AVENDAÑO, Fernando: *Lengua y Literatura I. Prácticas del lenguaje* Editorial Santillana, Buenos Aires, 2012.
- BOUZAS, Patricia y otros: *Lengua y Géneros discursivos 8*, Editorial Puerto de Palos, Buenos Aires, 2006.
- CANO, María Fernanda y otros: *Lengua EGB Tercer Ciclo 8*, Editorial Aique, Buenos Aires, 2000.
- CANTO PALLARES, J del: *Lengua y Literatura I* Editorial Latingráficas, Buenos Aires, 2015.
- DELGADO, Miriam, *Conectados 1 - Lengua y Literatura*, Editorial Comunicarte. Córdoba, 2019.
- DELGADO, Miriam, *Conectados 2 - Lengua y Literatura*, Editorial Comunicarte. Córdoba, 2019.
- GALDEANO, Ana y otros: *Lengua 8*, Editorial Longseller, Buenos Aires, 2003.
- LOMBARDO, Verónica *Prácticas del lenguaje 1*, Editorial Estrada, Buenos Aires, 2014.
- MOSCOVICH, José, *Sobrelitoral, litoral sobrenatural*, Grünendör Ediciones, Santa Fe, 2018.
- PEREZ, Silvia y PÉREZ AGUILAR, Graciela: *Lengua 8*, Editorial Santillana, Buenos Aires, 2002.

Planificación N° 11

Lengua y Literatura

1° C

Docente: XXXX

[Planificación anual 2021]

“(…) la comparación del lenguaje con un instrumento (de comunicación) –y con un instrumento material- debe hacernos desconfiar mucho, como cualquier noción simplista acerca del lenguaje. Hablar de “instrumento” es oponer hombre y naturaleza. El pico, la flecha, la rueda no están en la naturaleza: son fabricaciones. El lenguaje, en cambio, está en la naturaleza del hombre, que no lo ha fabricado. (...). Nunca llegamos al hombre separado del lenguaje... Es un hombre hablante el que encontramos en el mundo, un hombre que habla a otro (...) Es en y por el lenguaje como el hombre se constituye como sujeto; porque el lenguaje funda en realidad, en su realidad, el concepto de ‘yo’ ” (Benveniste, E. “Problemas de Lingüística general”)

Fundamentación

El lenguaje verbal es uno de los atributos que nos convierte en hombres y mujeres, por el que se organizan los procesos del pensamiento y por el que se establece la comunicación. Los alumnos ingresan al ámbito escolar con conocimientos lingüísticos implícitos y será la escuela la que se encargue de desarrollar capacidades metalingüísticas que les permitan generar pensamientos acerca del lenguaje, complejizando esos saberes intuitivos.

El aprendizaje de la Lengua favorece la construcción de significados que permitan a los alumnos informarse, expresarse y defender puntos de vista. Permite la participación en los procesos de circulación y producción de conocimientos, los que ayudan a configurar la institución escolar como una comunidad de lectores y escritores.

El acercamiento, cada vez más sistematizado a la literatura, en tanto texto artístico cuya materialidad es el lenguaje, permite desarrollar habilidades de interpretación y apreciación que generan mejores y más complejas lecturas. Se establecen ciertos textos como obligatorios, pero se pretende realizar “envíos” (Gerbaudo, 2011) a otros textos literarios y a otras formas del arte (cine, pintura, música, fotografía, etc.) que enriquezcan y complejicen la experiencia de lectura.

La enseñanza de la “Lengua y la Literatura” nos orienta hacia la formación de hablantes competentes y posibilita el desarrollo de hábitos lectores y escritores. La lectura y la escritura son actividades cognitivas complejas, que requieren de entrenamiento para profundizarse y extenderse a la mayor cantidad de géneros posibles.

Objetivos

Objetivos relacionados con la Lengua

- Comprender y producir discursos orales formales e informales, propios del ámbito escolar y extraescolar, que se adecúen a diversas situaciones comunicativas, reconociendo sus características, finalidades e implicancias. Atendiendo a generar comunicaciones exitosas con responsabilidad social y compromiso ético.
- Ser lectores críticos, selectivos y competentes, con estrategias de lectura eficaces para procesar, sintetizar y organizar la información ante diferentes discursos sociales de creciente complejidad y extensión con el fin de reconocer la red de significaciones que permiten interpretarlos como cargados de intención y dotados de finalidad.
- Ser escritores competentes y creativos en situaciones específicas de producción de textos diversos, con capacidad para regular el propio proceso de escritura, adecuándolo a distintos interlocutores.
- Analizar textos ficcionales y no ficcionales desde diversas perspectivas teóricas.

Objetivos relacionados con la Literatura:

- Abordar crítica y sensiblemente la lectura de textos literarios representativos de la literatura universal, nacional y regional, teniendo en cuenta sus condiciones de producción, recepción y circulación.
- Comprender y valorar críticamente las manifestaciones literarias como expresión de creaciones y sentimientos individuales y colectivos y como manifestación de inquietudes, creencias y aspiraciones comunes a los seres humanos en todos los tiempos y todas las culturas.
- Planificar y redactar textos ficcionales o metaficcionales que, con rigor y adecuación, den cuenta de procesos de apropiación de los contenidos y de una complejización creciente en las lecturas y escrituras realizadas por los alumnos.

Contenidos

Los alumnos del ciclo básico deben seguir aprendiendo a hablar, a escuchar, a leer y a escribir durante toda su escolaridad para lograr:

- la ampliación de los contextos en que se construyen las macrohabilidades lingüísticas, y acerca de los diversos géneros discursivos;
- la mayor complejidad de los textos ficcionales y no ficcionales que se leen y escuchan.
- la mayor complejidad y variedad de temas sobre los que se habla, se escucha, se lee y se escribe. - la profundización en la reflexión sobre la lengua (sistema, norma y uso).

Por lo que se delimitan los siguientes contenidos generales y contenidos mínimos (indicados con una tilde)

Unidad I: Literatura

Contenidos conceptuales

- ✓ Relato de los orígenes: mitos. La literatura oral. La narración.
- ✓ El microrrelato. Superestructura y secuencia narrativa. Nominalización.
- ✓ El cuento realista, maravilloso y fantástico. Definiciones. Características. Diferencias. El narrador. Clases de narradores.

Contenidos Procedimentales

- ✓ Reconocimiento de la especificidad y de las particularidades del texto literario.
- ✓ Lectura y análisis de textos literarios provenientes de diferentes contextos culturales.
- ✓ Reconocimiento y análisis de las condiciones de producción, recepción y circulación de los textos literarios.
- ✓ Reconocimiento y acatamiento de las particularidades de los géneros literarios.
- ✓ Escucha comprensiva y reconocimiento de las características de la literatura oral.
- ✓ Lectura comprensiva y atenta de la literatura escrita.

- ✓ Jerarquización de ideas leídas y planificación de la escritura.
- ✓ Análisis de los paratextos y sus funciones en los textos literarios.
- ✓ Ensayos de prácticas de escritura literaria, que respondan a consignas específicas en las que el uso del borrador sea una herramienta fundamental.

Unidad II: Lengua

Contenidos conceptuales

- ✓ Tramas textuales: narrativa, descriptiva, expositiva, argumentativa, dialogal, instruccional. Funciones del lenguaje: informativa, expresiva, apelativa y poética.
- ✓ El texto expositivo explicativo. Definición. Características. Redacción. Recursos explicativos: definición, ejemplificación, reformulación, relación de causa-consecuencia. Progresión temática. Conectores: aditivos, adversativos, disyuntivos, causales consecutivas.
- ✓ El texto periodístico: la noticia, la crónica y la entrevista. Características. Texto y paratextos. Estructura. Voces narradas. El discurso referido: cita en estilo directo e indirecto. Verbos del decir.
- ✓ Técnicas de estudio. El subrayado y el resumen. El cuadro sinóptico y el mapa conceptual.

Contenidos procedimentales:

- ✓ Reconocimiento de las diferentes intencionalidades y tramas lingüísticas y cómo estas modelizan enunciados.
- ✓ Implementación de estrategias de prelectura, lectura y post-lectura.
- ✓ Reconocimiento y acatamiento de las particularidades de los géneros textuales.
- ✓ Análisis de paratextos y sus funciones en los textos.
- ✓ Análisis de textos expositivos. Identificación de sus particularidades genéricas.
- ✓ Jerarquización y reelaboración de la información leída.
- ✓ Evidencia de los procesos de comprensión.
- ✓ Socialización de conclusiones, puntos de vista y juicios personales a partir de la lectura.
- ✓ Uso del diccionario y atribución de significado a palabras desconocidas por índices cotextuales, por rasgos morfológicos, por redes asociativas.
- ✓ Apropiación de las técnicas trabajadas como herramientas de estudio.
- ✓ Análisis de los elementos que intervienen en la exposición oral y de los parámetros a tener en cuenta para que la comunicación sea exitosa.
- ✓ Identificación y producción de formatos discursivos adecuados a la situación comunicativa.
- ✓ Planificación, escritura y reescritura de textos adecuados a la situación comunicativa.

Unidad III: Normativa

Contenidos conceptuales

- ✓ La oración. Oraciones bimembres y unimembres. El sujeto: simple, compuesto, expreso, tácito. El predicado verbal: simple y compuesto.
- ✓ El sustantivo: semántica y morfología. La construcción sustantiva. Modificadores del sustantivo: modificador directo, modificador indirecto, aposición, construcción comparativa.
- ✓ El adjetivo: semántica y morfología. Concordancia sustantiva/adjetivo.
- ✓ El verbo: morfología, accidentes. Modificadores: objeto directo, objeto indirecto, predicativos, complemento agente. Los verboides. Voz pasiva y voz activa. La frase verbal. Los verbos en la narración en pretérito: pretérito perfecto simple, pretérito imperfecto, pretérito pluscuamperfecto. La

narración en presente.

- ✓ El adverbio: morfología, semántica. Construcciones adverbiales. Circunstanciales.
- ✓ Los pronombres del primer grupo: personales, demostrativos y posesivos.
- ✓ Signos de puntuación.
- ✓ Reglas de tildación. Tildación de monosílabos. El Hiato.
- ✓ Reglas ortográficas.

Contenidos procedimentales:

- ✓ Reconocimiento de categorías específicas a nivel palabra y a nivel oracional.
- ✓ Adquisición de vocabulario técnico y específico del área.
- ✓ Identificación de clases de palabras, concordancia, uso correcto de tiempos verbales frecuentes en producciones propias y ajenas.
- ✓ Análisis sintáctico de oraciones simples.
- ✓ Formulación de oraciones semánticamente relevantes y sintácticamente correctas.

Contenidos Actitudinales

- ✓ Valoración de la palabra propia.
- ✓ Valoración de la escucha y del respeto por la palabra del otro, respetando la diversidad lingüística y las variedades dialectales.
- ✓ Adecuación del registro a la situación comunicativa para lograr comunicaciones exitosas.
- ✓ Aproximación a textos literarios que demanden procesos de lectura más o menos activos.
- ✓ Adquisición de vocabulario que permita complejizar y reescribir los textos propios.
- ✓ Desarrollo de estrategias de lectura que permitan formular un juicio crítico y criterios de selección y valoración de información.
- ✓ Adquisición de estrategias de lectura que puedan resultar transversales a otras áreas.
- ✓ Valorización de la utilización del vocabulario preciso y específico.
- ✓ Valoración del interés por la lectura de textos ficcionales y no ficcionales como fuentes legitimadas de información, aprendizaje y disfrute.

Novelas de lectura obligatoria para el hogar: A definir.

Estrategias metodológicas

Los contenidos fueron organizados por ejes: en relación con la comprensión y la producción escrita de textos no ficcionales, en correspondencia con la literatura y, por otro lado, con la reflexión sobre la lengua (sistema, norma y uso). Se desarrollarán de manera intercalada a lo largo del año, estableciendo relaciones entre los distintos aspectos del lenguaje.

Para el trabajo diario, los alumnos cuentan con un cuadernillo que recopila diversos tipos textuales, así como actividades para resolver en clases y en casa. También se propone la coexistencia de un aula virtual en la plataforma Classroom a la que todos los alumnos tienen acceso divididos por curso y por grupo. Esta herramienta se incluye con el objetivo de que se transforme en el principal canal de comunicación durante los momentos de trabajo no presencial, que permita vehicular las consultas y comunicación y, asimismo, funcionar como repositorio virtual de materiales.

La clase presencial se divide en tres momentos: el momento de exposición, el momento de resolución por parte de los alumnos y el momento de corrección. Estos tres momentos estarán presentes en todas las clases y permitirán realizar un buen uso del tiempo en la presencialidad y, al mismo tiempo, brindar las herramientas necesarias para que los alumnos puedan completar su trabajo en la no presencialidad. Además, se plantean clases con formato taller, es decir, bloques de trabajo en los que los alumnos

produzcan, de manera colectiva y colaborativa un texto o trabajo práctico.

La cátedra propone la lectura obligatoria de obras literarias (preferentemente novelas) que serán evaluadas en instancias evaluativas particulares.

Además, se propone la lectura constante de textos actuales que permitan a los alumnos vincular sus conocimientos con situaciones del presente, generando herramientas para una lectura crítica y fundamentada de la realidad.

Recursos audiovisuales

- Videos y cortos.
- Películas varias.
- Música

Evaluación

Se considera que la evaluación es un proceso continuo durante la secuencia de enseñanza y de aprendizaje. La evaluación puntual y la continua nos proveen de un mecanismo para que los alumnos pongan en evidencia aquello que han aprehendido. Se convierte en una herramienta para el aprendizaje, más que en una prueba de inteligencia o acumulación de datos.

Entendiendo la evaluación como un proceso, se realizará en forma permanente, tanto de manera oral como escrita. Se prevé la realización de exposiciones, lecciones, evaluaciones, trabajos prácticos, informes, y producción de textos. Así como evaluaciones de manera grupal e individual.

Las diferentes instancias de evaluación pueden ser corregidas utilizando diversos métodos: calificación numeral (1-10), conceptos o rúbricas.

Para evaluar diariamente al alumno, se pauta un sistema de incumplimientos que, ante su acumulación, impacta en la calificación trimestral.

Las instancias de recuperación se realizarán al final del ciclo lectivo en base a algún tema o trimestre (solo uno) no aprobado. Para recuperar un trimestre es requisito básico tener aprobados dos.

Criterios de evaluación

- Expresión oral y escrita: claridad y corrección. Utilización de vocabulario específico (científico, simbólico) y preciso.
- Trabajo áulico del alumno presencial y no presencial: respuesta, interés, participación y esfuerzo por superar dificultades.
- Aprobación de los exámenes escritos y orales, tanto individuales como grupales, que den cuenta de procesos de comprensión de contenidos mínimos y conceptos básicos de la asignatura.
- Respeto por los demás y a sus ideas.
- Capacidad para trabajar en grupo y de manera individual dentro y fuera del aula.
- Mantener la carpeta completa y organizada durante todo el año.
- Lectura de todos los textos literarios pactados y aprobados los exámenes en los que se evalúen dichas lecturas.

Actividades complementarias

Se proponen en un anexo algunas actividades complementarias afines a la materia, pero que no están acotadas a alguna unidad, ni curso específico. También, en caso de ausencia, se podrá indicar el trabajo con algún material específico del cuadernillo que disponen los alumnos.

Bibliografía

Alvarado, Maite; Bombini, Gustavo; Feldman, Daniel: *El nuevo escriturón*. El hacedor. Quipu, Buenos Aires, 1994.

Delgado, Miriam: *Aprendamos Lengua y Literatura I*. Editorial Comunicarte, Córdoba, 2016. Forero, María Teresa: *Ortografía*. Aique Grupo Editor, Buenos Aires, 1998. Gerbaudo, Analía: *La lengua y la literatura en la escuela secundaria*. Homo sapiens, Ediciones UNL, Santa Fe, 2011.

Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe: *Ciclo básico: Orientaciones curriculares*. Santa

Fe, 2013

V.V.A.A: *Aprendamos Lengua y Literatura II*. Editorial Comunicarte, Córdoba, 2014. V.V.A.A: *Lengua y Literatura I*. Serie Llaves. Editorial Mandioca, Buenos Aires, 2017. V.V.A.A: *Lengua y Literatura II*. Serie Llaves. Editorial Mandioca, Buenos Aires, 2017. V.V.A.A: *Lengua y Literatura III*. Serie Llaves. Editorial Mandioca, Buenos Aires, 2017.

V.V.A.A: *Con todas las letras II. Actividades de prácticas del lenguaje*. Editorial Santillana, Buenos Aires, 2019.

Planificación N° 12

EETP N° XXXX

Docentes: XXXX

Lengua y Literatura 2021

Fundamentación del espacio curricular

Decir Lengua es hablar de comunicación, de un instrumento que permite establecer un vínculo con la cultura, organizar nuestro pensamiento, relacionarnos con el de otros seres humanos y facilitar el abordaje de todas las asignaturas, escolares o no.

No estamos en el mundo, sino que somos con el mundo y con los otros. No nos hacemos humanos en medio del silencio sino a través de la palabra, que nos permite actuar, pensar, reflexionar, modificar, crear, vivir. Tomar la palabra, decir el mundo, no es privilegio de ninguno en particular, sino un derecho de todos, que a través del diálogo se instala en el espacio del aprendizaje.

El diálogo en el aula permite la reflexión del alumno sobre sí mismo y sobre el mundo en el que está inserto, y al profundizarla, puede orientar su mirada sobre su propia lengua y los textos que su comunidad produce y volverlos objetos de su acción y su conocimiento, y para modificarlos con su producción.

Sumergirse en la dimensión comunicativa del lenguaje a reflexionar sobre los distintos géneros permite reconocer que se han constituido históricamente y se adaptan continuamente a los cambios producidos por los desafíos socio-comunicativos

Aprender Literatura es dialogar con otros sobre la particular recreación de la realidad propuesta por la ficción literaria: una manera particular de “decir” el mundo desde la concepción estética de cada comunidad, de cada tiempo. El diálogo con la literatura instala un espacio con reglas propias que se irá construyendo poco a poco.

Aprender Lengua y Literatura no es constituirse en lingüistas o críticos literarios, sino en sujeto que piensa y siente de una manera propia a través de actos de producción oral y escrita.

La tarea del docente de Lengua será promover el desarrollo de las capacidades comunicativas para que cada uno de los alumnos sepa elegir las expresiones que convengan según el lugar, el momento, el grupo social con el que se encuentra y los medios que utiliza.

Expectativas de logros

- Expresarse oralmente en forma coherente y adecuada a diversas situaciones comunicativas.
- Mejorar la capacidad lectora utilizando las diferentes estrategias de lectura acordes al tipo textual.
- Emplear la lectura como tipo de comunicación social y expresión personal, reflejando las propiedades textuales de coherencia y cohesión.
- Valorar la literatura en su especificidad textual y como generadora de goce estético.
- Desarrollar actitudes de respeto y valoración hacia compañeros y profesores, así como también hacia diversas manifestaciones culturales.
- Manifestarse a través de diferentes lenguajes a partir de la articulación con otros espacios curriculares.

Criterios de evaluación

A los fines de evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje se tendrán en cuenta los siguientes aspectos:

- Expresión oral y escrita: claridad, adecuación, corrección.
- Comprensión de los contenidos básicos de la asignatura.
- Capacidad de aplicar, transferir conceptos aprendidos en clase a situaciones nuevas o relacionarlas con otros de la misma o distinta disciplina.
- Responsabilidad en el cumplimiento de las tareas solicitadas:
- Realización y presentación a término de los trabajos requeridos

Instrumentos de evaluación

Diálogo y observación. Actividades diarias. Trabajos prácticos individuales y/o grupales.

Evaluaciones escritas y orales

Unidad: I	REVISIÓN Y DIAGNÓSTICO
Objetivo/s específico/s: <ul style="list-style-type: none">• Diagnosticar estado de conocimientos previos.• Detectar fortalezas y debilidades para poder planificar el año.• Revisar algunos conceptos elementales del área. Contenidos:	
<ul style="list-style-type: none">✓ Comprensión lectora de cuentos.✓ Características básicas del texto narrativo.✓ Tramas textuales: narrativa, descriptiva y conversacional.✓ Abecedario: ordenamiento.✓ Relaciones léxicas de sinonimia y antonimia.	
Recursos Didácticos	
Classroom. Pizarra. Materiales digitalizados. Videos de youtube	
Bibliografía	
Cuadernillo del área. Cuadernos de la provincia	
Unidad: II	LA COMUNICACIÓN
Objetivo/s específico/s: <ul style="list-style-type: none">• Reconocer la importancia del lenguaje en la comunicación humana.• Identificar diferentes factores que intervienen en una situación comunicativa.• Reflexionar sobre las diferentes intencionalidades con las que un hablante emplea su lengua.• Distinguir las distintas funciones del lenguaje en diversos textos y situaciones propuestas Contenidos: <ul style="list-style-type: none">✓ Situación comunicativa.✓ Funciones del lenguaje	

Recursos Didácticos	
Classroom. Pizarra. Materiales digitalizados. Videos de youtube	
Bibliografía	
Cuadernillo del área. Cuadernos de la provincia. Cuadernillos de Nación - Barbeito, V...et. al. (2009) <i>Lengua 8 EGB – 2ESB: Confluencias</i> , Bs. As.: Estrada. - Baronzoni, A; Cordobés, A (2009), <i>Lengua y Literatura: 2° Secundaria 3° E.S., 1ª ed</i> , Bs. As.: Edelvives. - Bouzas, P. (2008) <i>Logonautas, Lengua y práctica del lenguaje 2, 1° ed.</i> , Bs. As: Puerto de Palos. - Delgado, M y Ferrero de Ellena, I (2006), <i>Aprendamos Lengua 8: para 2° año del CBU, 2° ed.</i> , Córdoba: Comunic-arte Editorial. - Galán, A. S., Gabribotto, E.C y Faggiani, R. (2000), <i>Antología Literaria 7</i> , Bs. As.: Santillana - Gonzalez, L (2007), <i>Lengua y Literatura para pensar: Prácticas del lenguaje</i> , Bs. As.:Kapelusz. - Iglesias, M. P. (2005) <i>Lengua 7 y géneros discursivos. Guía docente , 1° ed.</i> , Bs. As.: Puerto de Palos. - Indart, Ma I y Höhn, G. (2010), <i>Lengua: prácticas del lenguaje 1, 1° ed.</i> , Bs. As.: Estación Mandioca.	
Unidad: III	CONOCIMIENTOS GRAMATICALES
Objetivo/s específico/s:	
<ul style="list-style-type: none"> ● Reflexionar sobre las convenciones que rigen nuestra lengua. ● Revisar cuestiones normativas ya abordadas en años previos. ● Utilizar de forma correcta la tildación de las palabras. ● Distinguir y caracterizar sustantivos y adjetivos. 	
<ul style="list-style-type: none"> ● Reconocer las distintas clases de sustantivos. ● Emplear correctamente la concordancia sustantivo-adjetivo. Contenidos: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Abecedario. ✓ Sílabas. Diptongo. Hiato. ✓ Acentuación y tildación. ✓ Clases de palabras: sustantivos y adjetivos. 	
Recursos Didácticos	
Classroom. Pizarra. Materiales digitalizados. Videos de youtube	
Bibliografía	
Cuadernillo del área. Cuadernos de la provincia. Cuadernillos de Nación - Barbeito, V...et. al. (2009) <i>Lengua 8 EGB – 2ESB: Confluencias</i> , Bs. As.: Estrada. - Baronzoni, A; Cordobés, A (2009), <i>Lengua y Literatura: 2° Secundaria 3° E.S., 1ª ed</i> , Bs. As.: Edelvives. - Bouzas, P. (2008) <i>Logonautas, Lengua y práctica del lenguaje 2, 1° ed.</i> , Bs. As: Puerto de Palos. - Delgado, M y Ferrero de Ellena, I (2006), <i>Aprendamos Lengua 8: para 2° año del CBU, 2° ed.</i> , Córdoba: Comunic-arte Editorial. - Galán, A. S., Gabribotto, E.C y Faggiani, R. (2000), <i>Antología Literaria 7</i> , Bs. As.: Santillana - Gonzalez, L (2007), <i>Lengua y Literatura para pensar: Prácticas del lenguaje</i> , Bs. As.:Kapelusz. - Iglesias, M. P. (2005) <i>Lengua 7 y géneros discursivos. Guía docente , 1° ed.</i> , Bs. As.: Puerto de Palos. - Indart, Ma I y Höhn, G. (2010), <i>Lengua: prácticas del lenguaje 1, 1° ed.</i> , Bs. As.: Estación Mandioca.	

Unidad: IV	EL TEXTO NARRATIVO LITERARIO
Objetivo/s específico/s:	
<ul style="list-style-type: none"> ● Leer de manera individual y grupal diferentes cuentos y compartir interpretaciones personales. ● Reconocer elementos diferenciadores de los cuentos de distintos géneros. ● Identificar acciones-núcleo de los relatos. ● Disfrutar de la lectura guiada de un texto narrativo más extenso. ● Producir textos narrativos ficcionales breves. 	
Contenidos:	
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Características del texto narrativo: diferentes tipos de narrador. ✓ La secuencia narrativa. ✓ Cuentos. Cuentos maravillosos y realistas ✓ Novela. <i>Claro que no es fácil</i>, de Silvia Braun 	
Recursos Didácticos	
Classroom. Pizarra. Materiales digitalizados. Videos de youtube	
Bibliografía	
Cuadernillo del área. Cuadernos de la provincia. Cuadernillos de Nación	
- Barbeito, V...et. al. (2009) <i>Lengua 8 EGB – 2ESB: Confluencias</i> , Bs. As.: Estrada.	
- Baronzoni, A; Cordobés, A (2009), <i>Lengua y Literatura: 2° Secundaria 3° E.S., 1ª ed</i> , Bs. As.: Edelvives.	
- Bouzas, P. (2008) <i>Logonautas, Lengua y práctica del lenguaje 2, 1° ed.</i> , Bs. As: Puerto de Palos.	
- Delgado, M y Ferrero de Ellena, I (2006), <i>Aprendamos Lengua 8: para 2° año del CBU, 2° ed.</i> , Córdoba: Comunic-arte Editorial.	
- Galán, A. S., Gabribotto, E.C y Faggiani, R. (2000), <i>Antología Literaria 7</i> , Bs. As.: Santillana	
- Gonzalez, L (2007), <i>Lengua y Literatura para pensar: Prácticas del lenguaje</i> , Bs. As.:Kapelusz.	
- Iglesias, M. P. (2005) <i>Lengua 7 y géneros discursivos. Guía docente , 1° ed.</i> , Bs. As.: Puerto de Palos.	
- Indart, Ma I y Höhn, G. (2010), <i>Lengua: prácticas del lenguaje 1, 1° ed.</i> , Bs. As.: Estación Mandioca.	

Planificación N° 13

Ciclo Lectivo: **2021**

Docentes: **XXXX**

Espacio Curricular: **Lengua y Literatura.**

Año: **1ro.**

FUNDAMENTACIÓN DEL ÁREA

Todos los contenidos abordados en el 1° año se sistematizan en dos grandes niveles de estudio *La oralidad y la escritura*. Desde el punto de vista de la lengua oral, sabemos que esta es una de las primeras maneras de interacción social que nos permite comunicarnos con el otro y expresarnos. Por su parte, la escritura es el "*lenguaje sin interlocutor*", que nos obliga a representarnos la situación comunicativa y a actualizar, en función de la misma, su estructura significativa.

Tanto en la oralidad como en la escritura es prioritario que el alumno pueda manifestarse correctamente; que identifique clases de palabras y sepa utilizarlas adecuadamente para la producción de textos escritos. Del mismo modo, es fundamental el buen manejo de la sintaxis y la concordancia, para confeccionar textos coherentes y establecer conexiones entre las oraciones.

Esta formación de nuestros alumnos implica un aprendizaje gradual y progresivo. Dicho aprendizaje se logra mediante los diferentes ciclos escolares.

Así, en 1er año, se tiende a afianzar en los alumnos la apropiación del lenguaje a través de las cuatro habilidades básicas: Leer - escuchar - escribir -hablar. Es en estos años de escolarización en donde se desarrolla sistemáticamente la adecuación de la lengua a los diferentes contextos comunicativos, es necesario hacer énfasis en la correcta escritura y oralidad y es por esto que se las propone como ejes de la materia a trabajar durante todo el año, para que los educandos cuenten con una base sólida para segundo año, donde se continuará profundizando y mejorando las competencias y habilidades lectoescritoras, para así, llegar preparados al ciclo orientado.

OBJETIVOS

- Adquirir un metalenguaje acorde a los contenidos para referirse a la lengua y a la literatura como dos objetos de estudio propios del espacio curricular.
- Monitorear sus propias producciones en cuanto a la gramática normativa.
- Reconocer clases de palabras, funciones sintácticas.
- Participar asiduamente en conversaciones y discusiones sobre temas propios del área.
- Socializar interpretaciones y valoraciones en torno a lo escrito o leído.
- Poner en juego estrategias de lectura adecuadas al género del texto y al propósito de lectura.
- Ampliar el vocabulario.
- Leer, analizar e interpretar obras literarias competentemente.
- Relacionar el texto con el contexto de producción.
- Leer de manera fluida teniendo en cuenta la entonación.
- Conocer y aplicar reglas ortográficas y de acentuación.
- Monitorear sus propias producciones en relación a la gramática normativa.

CONTENIDOS CONCEPTUALES	CONTENIDOS PROCEDIMENTALES
<p><u>Unidad I: Gramática Normativa y Descriptiva</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Reglas de acentuación, hiato, diptongo, triptongo, reglas ortográficas, preposiciones. ● Clases de palabras: el sustantivo (morfología, semántica y sintaxis); el adjetivo (morfología, semántica y sintaxis); el verbo (morfología, semántica, sintaxis, paradigma de la conjugación verbal, regularidades e irregularidades). ● Los verboides: infinitivo, gerundio y participio. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Lluvia de ideas y activación de conocimientos previos. ✓ Lectura del cuadernillo teórico. ✓ Reconocimiento de las distintas clases de palabras y de los procesos de formación de las mismas. ✓ Manejo y conocimiento de las partes de la oración (sujeto y predicado) y de los modificadores existentes en ellos. ✓ Desarrollo de la capacidad para diferenciar distintas clases de palabras en un texto y así mismo, de estructuras de pensamiento que identifiquen la relación de concordancia en las palabras y la oración.
<p style="text-align: center;"><u>Unidad II: Mitos, Leyendas y Cuentos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Cuentos tradicionales y populares: Concepto, características, contexto de producción. ● Diferencias entre narrador y autor. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Rastreo de conocimientos previos. ✓ Lectura del cuadernillo teórico.

<ul style="list-style-type: none"> • Núcleos narrativos y catálisis. • Categorías literarias del discurso narrativo: espacio, tiempo, narrador, personajes, etc. Los tiempos verbales en la narración (uso del pretérito perfecto simple, pretérito imperfecto y pretérito pluscuamperfecto) 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Escucha comprensiva, recuerdo y reproducción oral y escrita de los textos de la literatura oral y escrita. ✓ Diferenciación entre narrador y autor. También entre lector activo y pasivo. ✓ Lectura de cuentos variados. ✓ Rastreo de conocimientos previos. ✓ Comprensión de la definición de cuento. ✓ Trabajos en grupo dirigidos por la docente. ✓ Diferenciación entre núcleos y catálisis. ✓ Manejo de las categorías del discurso literario: espacio, tiempo, narrador, personajes, etc. ✓ Confección de superestructuras narrativas de distintos cuentos.
<p style="text-align: center;"><u>Unidad III:</u> <u>La Lengua</u> <u>En Funcionamiento</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Sinonimia, antonimia. • Coherencia y cohesión. • El resumen y estrategias de estudio: subrayado de ideas principales. • Textos Instructivos. Concepto, función, características. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Valoración del uso del diccionario como herramienta para la correcta escritura y ampliación de vocabulario. ✓ Reconocimiento de sinónimos y antónimos en los textos. ✓ Confección de resúmenes. ✓ Valoración del resumen como estrategia de estudio. ✓ Adquisición de la noción de texto e identificación de sus partes. ✓ Reconocimiento de la importancia de la oralidad. ✓ Diferenciación entre el discurso oral y el escrito. ✓ Reconocimiento de estrategias básicas para la coherencia y cohesión textual. ✓ Manejo de recursos estilísticos y estructura del texto instructivo y diferenciación con otros tipos textuales. ✓ Producción y análisis de textos instruccionales.

CONTENIDOS ACTITUDINALES

- Valoración del rol de la lengua oral y escrita en la representación de los conocimientos individuales y colectivos.
- Disposición favorable para escuchar y aceptar la voz de los otros en situaciones comunicativas particulares.

- Actitud crítica ante la lectura de textos literarios desarrollando criterios propios de selección y valoración estética.
- Reconocimiento de la importancia de escribir coherentemente y sin errores ortográficos.
- Cuidado del material de trabajo y elementos escolares.

RECURSOS O ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

- Cuadernillo de textos confeccionado por los profesores
- Fotocopias dadas por el docente
- Videos
- PowerPoints y Prezis
- Novelas
- Lluvia de ideas
- Cuadros y esquemas conceptuales.
- Classroom y Google Meet
- Foro: espacio de propuestas de casos del español para su descripción y discusión.

Novelas de lectura obligatoria para el hogar:

- Cuentos de Amor, locura y muerte de Horacio Quiroga
- Compendio de cuentos de los Hermanos Grimm
- Otros a convenir

EVALUACIÓN

Para la aprobación de cada trimestre, se tendrá en cuenta:

- El trabajo áulico diario del alumno: interés, participación y esfuerzo por superar dificultades.
- Actitud de respeto hacia el docente y los compañeros.
- Registro completo de lo dado en la carpeta.
- Cumplimiento de Trabajos Prácticos (orales, escritos, individuales o grupales).
- Un examen final por trimestre: escrito e individual.

Para promocionar la materia:

- Aprobar las tres Unidades Temáticas. En caso de haber reprobado un trimestre -y con la condición que los otros dos se encuentren aprobados-, se podrá rendir un examen recuperatorio del período no aprobado.
- Tener leídos todos los textos literarios pactados y aprobados los exámenes en los que se evalúen dichas lecturas.

Modalidad de examen final: examen escrito.

BIBLIOGRAFÍA:

- AA.VV. Prácticas del lenguaje 2. Editorial Estrada. Buenos Aires. 2013
- AA.VV. Prácticas del lenguaje 3. Editorial Kapelusz. Buenos Aires. 2010.
- AA.VV. Prácticas del lenguaje 2. Editorial Kapelusz. Buenos Aires. 2013.
- AA.VV. *Prácticas del lenguaje III. Editorial Longseller.* Buenos Aires. 2009.
- AA.VV. *Lengua y Literatura 1/2, Proyecto Nodos.* Editorial SM. Buenos Aires. 2015.
- Di Tullio, Ángela (1997) *Manual de gramática del español.* Buenos Aires **EDICIAL**.
- Di Tullio, Ángela (2012) *Gramática del español para maestros y profesores del Uruguay.* Montevideo, ANEP.

- *García Negroni, María Marta (2004) El arte de escribir bien en español. Manual de corrección de estilo. Buenos Aires. Santiago Arcos.*
- *Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2009) Nueva gramática de la lengua española. Manual. Madrid. Espasa.*

Planificación N° 14

E.E.T.P N° XXXX

Materia: Lengua y Literatura

Curso: Primer año

Divisiones: 1°, 2°, 3°, 4°, 5°, 6° y 7°

AÑO 2021

FUNDAMENTACIÓN

El acceso a la cultura escrita es clave en los procesos de socialización e inclusión social. Proponemos prácticas sociales del lenguaje con la intención de que los alumnos lleguen a ser miembros activos de la cultura escrita.

Formar a los alumnos en la cultura escrita implica trabajar para que lleguen a constituirse en sujetos críticos y creativos, capaces de utilizar el lenguaje oral y escrito para desarrollar sus propios proyectos.

Los estudiantes deben desarrollar, con creciente autonomía y de modo cada vez más eficaz, crítico y creativo, las prácticas sociales de lectura, escritura y oralidad en distintos contextos de interacción, dentro y fuera de la escuela. Asimismo, se espera que valoren las posibilidades que ofrece el lenguaje para conceptualizar la realidad; expresar las ideas, los sentimientos, la subjetividad; construir el conocimiento; compartir las emociones, puntos de vista, opiniones; y experimentar el placer de leer textos literarios.

OBJETIVOS GENERALES

Brindar múltiples oportunidades en el aula y fuera de ella, para que los alumnos sean partícipes activos de una comunidad de lectores de literatura, y desarrollen una postura estética frente a la obra literaria. Brindar oportunidades para la producción y la comprensión de textos que les permita a los estudiantes apropiarse de las estrategias cognitivas y metacognitivas necesarias para abordar con eficacia distintos tipos textuales.

Ofrecer múltiples y diversas oportunidades para la producción de distintos tipos de texto, con distintos propósitos, para diferentes destinatarios, acerca de diversos temas, a fin de que los alumnos se conviertan en usuarios cada vez más competentes de la lengua escrita.

Ofrecer situaciones que promuevan la construcción de las relaciones entre actividades de escritura y de lectura.

Proponer actividades que impliquen distintos tipos de comunicación oral de modo que los estudiantes puedan desarrollar la capacidad de expresarse oralmente a través de diferentes formatos, ante diversos interlocutores y de escuchar de manera comprensiva y crítica.

Propiciar el conocimiento de la gramática, del léxico y de la ortografía, a partir del uso de la lengua y de la reflexión acerca de sus recursos para llegar a la sistematización de las estructuras lingüísticas y de sus componentes, orientando este conocimiento hacia la optimización de las prácticas de lectura, escritura y oralidad.

Unidad I: Tiempo estimado: Marzo, Abril, Mayo.

Objetivos

- Reconocer y sistematizar las características de un texto narrativo.
- Reconocer el mito y la leyenda como género narrativo.

- Distinguir acciones principales y secundarias en una secuencia narrativa. • Leer comprensivamente distintos mitos y leyendas.
- Escribir textos que se adecuen a las características del género.
- Comprender los elementos que forman el circuito de la comunicación.
- Reconocer y sistematizar las variedades de una lengua.
- Comprender los diferentes registros y utilizarlos según la necesidad. • Leer comprensivamente textos narrativos no literarios.
- Reconocer las características propias de la biografía como un ejemplo de texto narrativo.
- Comprender la estructura de la biografía.
- Diferenciar biografía de autobiografía. Reconocer las personas gramaticales en cada una.
- Identificar el acento de las palabras y analizar la regla ortográfica sobre tilde.

Descriptores

“Texto narrativo de origen oral mito-leyenda”

- El mito y la leyenda como texto narrativo.
- Características del tipo textual narrativo.
- Identificar las particularidades de los personajes míticos y su función en un relato. • Identificar los elementos de la narración en un mito y leyenda.
- El mito: Definición y características.
- La leyenda: Definición, características y diferencias con el mito.
- Secuencia narrativa: Acciones principales y secundarias.

“La comunicación”

- El circuito de la comunicación: Elementos que lo componen.
- Funciones del lenguaje: Características y función de cada una.
- El registro: Definición y clasificación.

“La biografía”

- La biografía como texto narrativo: Definición y características.
- Conectores lógicos y temporales: Clasificación y función.
- Personas gramaticales.

Unidad II. Tiempo estimado: Junio, Julio, Agosto

Objetivos

- Leer comprensivamente un cuento maravilloso y uno fantástico.
- Reconocer las características propias de los cuentos maravillosos.
- Diferenciar entre un cuento maravilloso y un cuento fantástico.
- Identificar los personajes principales y secundarios de un relato.
- Comprender las relaciones de causalidad en un texto narrativo.
- Identificar las voces del narrador y las de los distintos personajes.
- Escribir textos que se adecuen a las características del género.
- Leer comprensivamente textos de trama textual descriptiva.
- Identificar las características de los textos descriptivos.
- Comprender la nota de enciclopedia como ejemplo de texto con trama descriptiva.
- Comprender la estructura de una nota de enciclopedia.
- Escribir textos que se adecuen a las características de la nota enciclopédica y de los textos con trama descriptiva.
- Leer comprensivamente textos de trama expositiva.
- Reconocer las características propias del texto expositivo.
- Comprender la organización interna del texto expositivo.
- Escribir textos que se adecuen a las características del género leído y al tipo textual.
- Adiestrarse en el uso del esquema de contenidos.

- Identificar un texto.
- Comprender y utilizar los recursos cohesivos que dan unidad a un texto.
- Escribir textos que resulten coherentes y cohesivos.
- Reconocer el uso de sustantivos.
- Sistematizar el uso de los tiempos verbales en un relato.
- Reconocer uso y función de cada tiempo de la correlación verbal.
- Reconocer el uso de conectores lógicos dentro de una narración.

Descriptorios

“Cuento maravilloso – fantástico”

- La narrativa maravillosa y la narrativa fantástica: Definición y características.
- Los personajes en el relato: Función y particularidades.
- Uso del diálogo en la narración.
- Los tiempos verbales en la narración: uso del pretérito perfecto simple, imperfecto y pluscuamperfecto del modo indicativo.
- Secuencia narrativa.
- Narrador: Definición y clasificación.

“Descripción”

- El texto descriptivo: Características.
- La definición y enumeración: Concepto y función. Recurso de la descripción.
- Elementos en la nota enciclopédica.

“Unidad textual – texto expositivo”

- El texto: Definición y características.
- Coherencia y cohesión
- Recursos cohesivos: Referencia, elipsis (verbal y nominal) y conjunción.
- Identificar el uso del presente de indicativo en los textos explicativos. • Uso de conectores.
- Recursos: La definición, el ejemplo y la reformulación.
- Reconocer los pronombres que se refieren a otras palabras o construcciones en un texto.
- Utilizar la coma para la elipsis.
- Los signos de puntuación.
- Escribir un texto explicativo sobre un tema propuesto.
- Los pronombres personales, posesivos y demostrativos.
- Los conectores en los textos explicativos.

Unidad III: Tiempo estimado: Septiembre, octubre, Noviembre

Objetivos

- Leer comprensivamente poemas.
- Reconocer las características propias del género lírico.
- Conocer las nociones de verso, estrofa, rima (clasificación), métrica y ritmo. 3
- Comprender, reconocer y utilizar los diferentes recursos de la poesía. •
- Interactuar críticamente con los medios masivos de comunicación.
- Comparar el tratamiento de la información en diversos medios.

Descriptorios

“Poesía”

- Género lírico; Definición y características.
- Concepto de versos y estrofa.

- Concepto de rima; definición y clasificación.
 - El ritmo en la poesía.
 - Denotación y connotación.
 - Recursos de la poesía
- “Noticia”
- Las noticias: características y estructura
 - Partes de la noticia: Copete y volanta
 - Relacionar la información de una noticia con las seis preguntas.
 - Reconocer en textos de opinión ciertos recursos argumentativos (citas, ejemplos y comparaciones).
 - Escribir un informe sobre las portadas de diversos diarios.

Ortografía

- Clases de palabras según su acentuación: Palabras agudas, graves, esdrújulas y sobresdrújulas.
- Palabras agudas, graves, esdrújulas y sobresdrújulas con tilde.
- Sustantivos por derivación por sufijación: sufijos de diminutivo y aumentativo.
- Sustantivos y adjetivos por derivación por prefijación: in- / im- / i-; bi- / biz-; bio-.
- Uso de la g en prefijos y sufijos (geo-, -logía, -lógico; -algia).
- Uso de la s en sufijos de adjetivos.
- Uso de la z en sufijos de adjetivos y sustantivos abstractos.
- Verbos irregulares
- Uso de c en los verbos terminados en -ocer, -ecer y -ucir.
- Uso de b en el pretérito imperfecto de los verbos de primera conjugación (-aba) y de ir (iba).
- Verbos terminados en -cuar y -guar.

Proyectos y otras actividades: “Maratón de lectura”, Lectura de novela/s, con temática de interés para los alumnos, Realización de trabajos para la muestra del maratón, Presentación de los trabajos en la maratón, Proyecto “Juegos de palabras” con los contenidos de ortografía y reflexión del lenguaje: trabajarlo en el aula por medio lúdicos, Presentación de los juegos en una jornada.

EVALUACIÓN

- Asistencia.
- Continua y formativa.
- Individual y grupal.
- Trabajos prácticos individuales y grupales, orales y escritos.
- Presentación de trabajos prácticos en tiempo y forma.
- Intervención y participación en las clases.
- Manejo eficaz tanto de la lengua escrita como de la oral.

Criterios y aspectos de evaluación

La **competencia discursiva** es uno de los componentes de la competencia comunicativa. Es un saber acerca de cómo son los textos (competencia textual) y de cómo logran los textos adecuarse a las diversas situaciones de comunicación (competencia pragmática). Macroestructura: ajuste a la temática; Superestructura: ajuste a la clase textual; Microestructura: se evaluará que los enlaces enunciativos del texto: cohesión semántica y conectividad. Función textual: ajuste a la intencionalidad; Adecuación del registro: ajuste a la situación comunicativa planteada en la consigna. Conocimiento de la norma: respeto por las normas ortográficas: Uso correcto de mayúsculas, punto final, correcta separación de palabras, uso unificado de grafía (cursiva/impresita) y legibilidad gráfica.

La **competencia lingüística**, es el conocimiento de la lengua que permite formular oraciones aceptables. Componente morfológico; Componente sintáctico: Concordancia (género y número; sujeto

y verbo) y Oraciones bien formadas.

La **escritura de textos** de exploración estética Si se entiende que la Literatura es un sistema supralingüístico que se posiciona desde la Lengua y suma rasgos específicos, se concluye en que al igual que en los procesos de comprensión, en la escritura o producción textual intervienen los procesos de producción del texto no literario más los propios de la creación mediada por las palabras. Competencia discursiva; Macroestructura: ajuste a la temática; Superestructura: ajuste a la clase textual. Recursos discursivos del texto literario: juegos semánticos (polisemia, homonimia, metáforas de imagen, metonimia) y morfológicos (juegos con palabras). Según la consigna: presencia de recursos propios de la lírica (rima, medida) o ausencia de los mismos en la prosa. En todos los casos según la calidad del trabajo. Conocimiento de la norma: Respeto por las normas ortográficas; Competencia lingüística: Componente morfológico: Palabras bien formadas; Componente sintáctico: Concordancia (género y número; sujeto y verbo)

BIBLIOGRAFÍA

- ALVARADO, M. (1990). *El lectorón II*. Buenos Aires. Libros del Quirquincho.
- CANO M. F.; CASTELLANOS, V.; SOMOZA, P.; WAINSCHEKER, D.; YUNOVSKY, C.; LOTITO, L. (coord.) (2004). *Lengua 8 E.G.B.* Buenos Aires. Aique.
- BAJTIN MICHAEL “El problema de los géneros discursivos” en *Estética de la creación verbal*.
- BOMBINI, GUSTAVO (2001) “Avatares en la configuración de un campo: La didáctica de la lengua y la literatura” en Lulú Coquette, Revista de didáctica de la lengua y la literatura, Año I, nº I, Buenos Aires, El Hacedor.
- CAMILLONI, ALICIA (1998): “Sistemas de calificación y regímenes de promoción”. FOLINO, E Y OTROS. (2001) *Lengua en red 8*. Buenos Aires. Az Editora.
- GONZALES, R.; HÓHN, G.; de TELLERÍA, M J.; SACCAGGIO, P. (coord.) (2001). *Lengua y Literatura 8*. Buenos Aires. Puerto de Palos.
- KOMEROVKY, G. Y PENDZIK, N. (1998) *Lengua y literatura activas*. Libro dos. Buenos Aires. Editorial Troquel.
- PEREZ, Silvia; PEREZ AGUILAR, Graciela (2004). *Lengua 8 E.G.B.* Buenos Aires. Santillana.
- ROTTEMBERG, R., FRANZETTI, S. ATORRESI, A; MARINI, M. (coord.) (2002). *Lengua 8 E.G.B.* Buenos Aires. Longseller.

Planificación N° 15

ESPACIO CURRICULAR: Lengua y literatura

Curso: 1° "A" y "B"

Prof. XXXXX

*“Yo dibujo puentes
para que me encuentres...”
(Elsa Bornemann, en "El Libro de los Chicos Enamorados")*

“Leer vale la pena... Convertirse en lector vale la pena... Lectura a lectura, el lector – todo lector, cualquiera sea su edad, su condición, su circunstancia... – se va volviendo más astuto en la búsqueda de indicios, más libre en pensamiento, más ágil en puntos de vista, más ancho en horizontes, dueño de un universo de significaciones más rico, más resistente y de tramas más sutiles. Lectura a lectura, el lector va construyendo su lugar en el mundo”. (Graciela Montes, en “La gran ocasión”)

Fundamentación

Como todos sabemos, el tránsito de un nivel a otro supone el desafío de dejar atrás un camino, un sendero que nos es necesariamente de clausura sino de acomodación, pasaje, tránsito, proceso. Trabajar

en el tránsito de un nivel a otro implica, entonces, articular no sólo niveles sino también contenidos y saberes necesarios para una nueva etapa. Es por este motivo que, uno de los objetivos fundamentales para este ciclo lectivo, gira en torno a la adecuación del contenido disciplinar de manera tal que sirva de “puente” para abordar aspectos relevantes vinculados al área correspondiente a la Lengua y a la Literatura. El propósito, entonces, es mejorar la articulación a los efectos de favorecer, por un lado, la incorporación e inserción de los alumnos ingresantes a la escuela secundaria y, por otro, fortalecer las trayectorias escolares de los estudiantes a fin de despertar el interés, por parte de los alumnos, por el aprendizaje de los contenidos curriculares.

Por otro lado, atendiendo al área que nos compete, es necesario advertir y señalar la complejidad de su enseñanza por la materialidad que atraviesa el campo de la Lengua y la Literatura: el Lenguaje. El mismo no sólo es comunicación, sino también pensamiento, representación, expresión y cultura. Por lo tanto, es una actividad compleja y su enseñanza no puede reducirse, meramente, al estudio del sistema. Abordar el Lenguaje como un sistema, resulta insuficiente sino consideramos, también, que el Lenguaje es un proceso social. Por este motivo, es necesario pensarlo en el contexto total de las interacciones de un individuo y su entorno. En este sentido, desde lo estrictamente disciplinar, el objetivo esencial girará en torno al desarrollo de las cuatro capacidades básicas: hablar, escuchar, leer y escribir. Para ello, se le propondrá al alumno explorar el Lenguaje en sus múltiples manifestaciones, es decir, a partir de manifestaciones comunicativas, literarias y no literarias, en prácticas de diversa índole y complejidad creciente.

Es importante que los alumnos estén preparados para ser sujetos activos y críticos de su entorno, que descubran el potencial que encierra el ejercicio de la lectura y la escritura, que sean capaces de reconocer que la comunicación es inherentemente diversa ya que el Lenguaje con el que nos expresamos comunica alguna forma de variación que está ligada a la existencia de culturas y modos de vida diferentes, que la Lengua es un vehículo de la cultura y forma parte de la misma, que la Literatura permite a los lectores el ejercicio de la reflexión a partir de mundos ficcionales a la vez que permite imaginar mundos posibles. Por este motivo, al decir de Graciela Montes, “vale la pena leer”, y la escuela es una “gran ocasión” para que el alumno aspire a ser “más libre en pensamiento, más ágil en puntos de vista, más ancho en horizontes, dueño de un universo de significaciones más rico...” y, fundamentalmente, aspire a construir un lugar en el mundo...

Objetivos

En este sentido, se pretende que los estudiantes logren:

- Ser lectores y escritores competentes, críticos y creativos, capaces de organizar y sintetizar la información proveniente de las distintas fuentes.
- Producir escritos coherentes, correctos ortográficamente y gramaticalmente.
- Emplear los géneros discursivos pertinentes a cada situación comunicativa.
- Producir e interpretar críticamente mensajes orales y escritos.
- Aplicar las normas del código lingüístico.
- Conocer las principales características de los textos literarios.
- Entender a la literatura -y al arte en general- como producto social en el que se refleja la cosmovisión de la época de producción.
- Identificar un corpus de autores y de obras sobresalientes de la Literatura Universal, desde la Antigüedad hasta el Siglo XX.
- Tomar conciencia del valor del trabajo solidario y responsable.
- Actuar en comunión con los valores éticos y religiosos que rigen la vida de nuestra comunidad escolar.

INDICADORES DE LOGRO.

- Expone oralmente con coherencia. Se ajusta al tema.
- Expone y fundamenta opiniones.
- Expresa valoraciones personales respecto de los textos abordados.

- Reconoce recursos de ficcionalización.
 - Identifica características de los distintos géneros literarios.
 - En la lectura, identifica elementos de cohesión textual.
 - Reconoce la organización y las relaciones establecidas en un texto.
 - Jerarquiza la información. Identifica el tema.
 - En la escritura, desarrolla la información en párrafos.
 - Utiliza adecuadamente los signos de puntuación. Mantiene la coherencia, emplea adecuadamente los procedimientos de cohesión.
 - Respeto la concordancia de género, número, persona y la correlación verbal.
- Realiza escrituras necesarias para superar errores de coherencia, cohesión, adecuación y corrección ortográfica, gramatical y de diagramación gráfico espacial.

Contenido conceptual

Durante el presente ciclo lectivo, las lecturas propuestas se articularán a partir del Eje ‘Tradición oral. Patrimonio intangible’

Periodo diagnóstico

El texto periodístico.

>> **Unidad 1:** Un acercamiento a la Lengua y a la Literatura

Clases de palabras. Plano semántico, sintáctico y morfológico. El sustantivo, el adjetivo. Clasificación semántica, morfológica y función sintáctica. El verbo. Accidentes. El texto literario. Concepto. Carácter ficcional y función estética.

>> **Unidad 2:** Lectura, análisis e interpretación de textos literarios Literatura de tradición oral, patrimonio intangible. La leyenda, el mito, el cuento tradicional o popular, la fábula.

La narración. Secuencia narrativa (acciones principales y secundarias). Estructura narrativa Clases de narradores.

>> **Unidad 3:** Interpretación, comprensión y producción textual

Textos no literarios. El texto explicativo. Superestructura del texto explicativo. Recursos explicativos. Elementos paratextuales.

Cohesión y coherencia. Coherencia global. Fenómenos y recursos cohesivos (referencia, elipsis, conectores (clasificación), sinonimia).

>> **Unidad 4:** Historieta e instrucción

La historieta. Componentes. Lenguaje visual, lenguaje verbal.

El texto instructivo.

>> **Unidad complementaria**

Reglas de acentuación. Tildación de palabras agudas, graves y esdrújulas. Casos especiales de tildación (monosílabos, tilde diacrítica, pronombres enfáticos, demostrativos, adverbios terminados en mente, palabras compuestas)

Reglas ortográficas. Uso de “R”, la “Y”, la “X”. Palabras en las que “C” y “Z” distinguen significados. Palabras en las que “Z” y “S” distinguen significados.

Uso de la “V”, de la “B”, de la “S”, de mayúsculas, de la “H”, de la “G”.

>>**Tiempo estimado**

Periodo diagnóstico (un mes)

Unidades 1, 2, 3 y 4: (dos meses cada una)

La Unidad transversal no se trabaja de manera cronológica, sino que se intercala con el resto de las unidades.

Estrategias metodológicas

Revisión de conocimientos previos recuperando aquellos contenidos que requieran ser profundizados y de esta forma poder construir nuevos aprendizajes. Reflexión sobre el propio aprendizaje (metacognición). Instancias de prelectura, lectura (en voz baja y en voz alta) y poslectura de textos literarios y no literarios a fin de que motivar el desarrollo de estas habilidades. Ejercicios individuales y grupales de comprensión de los distintos contenidos curriculares. Comprensión lectora. Identificación de ideas importantes. Trabajos grupales e individuales dentro y fuera del aula. Elaboración de diferentes tipos textuales, incluyendo dentro de los “tipos textuales” la producción de textos literarios. Recuperación de la lectura y la expresión escrita. Búsqueda de información. Representación y organización de la información: tomar notas, hacer mapas conceptuales, cuadros, redes, esquemas. Exposición. Interrogación didáctica. Método de casos y de resolución de problemas (para los ejes transversales). Ejercicios continuos de comunicación oral.

Proyectos y Viajes

Sujetos a propuestas que surjan durante el año (muestras, exposiciones, aula ciudad, etc.)

Criterios e instrumentos de evaluación:

En un primer momento se realizará una evaluación *inicial* basadas en trabajos grupales e individuales, de acuerdo a los contenidos y objetivos, a los efectos de diagnosticar posibilidades, errores, dominios sobre los cuales programar la enseñanza.

Durante el año la evaluación será *continua* y *formativa*, combinando tareas grupales e individuales como así también la escritura y la oralidad, a los efectos de valorar los objetivos, procedimientos, metodologías para mejorar los resultados de los aprendizajes y el proceso de enseñanza-aprendizaje tanto del alumno como del docente.

Cabe aclarar que, si bien se focalizará en la evaluación *formativa*, se tendrá en cuenta la evaluación *sumativa* para comprobar la eficacia del proceso. Para ello se tomará, al menos, una evaluación por contenido y/o por unidad.

Si la calificación anual final es inferior a 6 (seis), el alumno pasará a una instancia de examen final.

El examen escrito (comprende todos los contenidos abordados durante el año, aun cuando se hayan eximido en algún trimestre) Dicho examen se aprobará con 6 (seis)

Bibliografía del alumno

Cuadernillo de la materia confeccionado por el docente.

Textos actuales extraídos de diferentes medios de comunicación. Artículos periodísticos, publicidades, historietas, etc.

Se trabajará con textos literarios completos y no con versiones fragmentadas.

Bibliografía del docente

- Documentos curriculares.
- Manuales escolares.
- BOMBINI, G. (2001): *El lenguaje en acción*. Volumen 2.Bs. As. Longseller.
- Libros y materiales extraídos de la biblioteca escolar.
- Ausubel, D: *Significado y aprendizaje significativo* en Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo, Edit. Trillas, México.
- Camilloni, Alicia y otros (1998): *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Editorial:Paidós.

- Celman, S. (1998): *¿Es posible mejora la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento?*, Bs. As, Paidós.
- Fenstermacher, G. (1998): *Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza*_en Wittrock, M. *La investigación en la enseñanza*. Tomo 1. Madrid, Barcelona. Paidós, M.E.C.
- Gardner, H. (1994): *La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y como deberían enseñar las escuelas*. Barcelona, Paidós.
- Montes, G. (1995): *La frontera indómita en Conferencias del 1º Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura, La Plata*.
- Montes, G. (2007): *La gran ocasión, la escuela como sociedad de lectura*. Plan Nacional de lectura. Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología.
- Alvarado, M y otros (1997): *El nuevo escriturón. Curiosas y extravagantes actividades para escribir*. Buenos Aires. El Hacedor.
- Ong, W. (1987): *Oralidad y escritura*. México. Fondo de cultura.
- Van Dijk, T. (1992): *La ciencia del texto*. Barcelona. Paidós.