



ANEP

ADMINISTRACIÓN
NACIONAL DE
EDUCACIÓN PÚBLICA

Programa de Educación Básica Integrada

Arte-Literatura

Tramo 6 | Grado 9.º

Componente
Alfabetizaciones fundamentales

Espacio curricular
Creativo-Artístico

2023

Espacio Creativo-Artístico

Fundamentación

La educación artística fomenta la conciencia cultural, a la vez que promueve prácticas culturales, y es el medio a través del cual el conocimiento, la apreciación y la práctica de las artes y la cultura pueden ser transmitidas de una generación a la siguiente.

Giraldez, 2007

Las artes siempre han estado presentes en la vida, la formación y la educación del ser humano. Son el reflejo de la realidad, de la cultura y de las creencias de las sociedades y las personas. También constituyen una forma singular de presentación, representación y comprensión del mundo, de los otros y de sí, de construcción de conocimiento, de comunicación, expresión y liberación muy poderosa.

La enseñanza del arte, desde las diferentes manifestaciones y expresiones artísticas, promueve en el estudiante, por un lado, la capacidad de imaginar, comunicar, expresar ideas y brindar placer y, por otro, son generadoras de conocimiento y destrezas mentales que permiten comprender y atribuir significado al mundo que lo rodea.

Las competencias artísticas del espacio Creativo-Artístico estimulan esta doble perspectiva del arte, su carácter sensible y de creación y la construcción de conocimiento desde los diferentes lenguajes artísticos.

En tal sentido, los lenguajes propios de cada unidad curricular de este espacio serán los vehículos para que los estudiantes desarrollen las competencias artísticas en relación con la reflexión crítica y compartida, con la comunicación de las emociones y sentimientos, basados en el respeto por la diversidad de formas y funciones de esta expresión.

Habilitar espacios educativos para la exploración, el conocimiento, la creación y la comunicación a través de las disciplinas artísticas favorece el desarrollo de estudiantes sensibles, empáticos, críticos y comprometidos con el mundo, con los demás y con su vida. El estudio de las disciplinas artísticas permite exceder tiempos y lugares sociohistóricos y culturales, al ampliar los alcances interpretativos, comprensivos y comunicativos de los estudiantes.

Cada disciplina artística posee su forma expresiva y por tanto su lenguaje, sus medios expresivos y sus narrativas. Experimentar y aprender los diversos lenguajes artísticos no solo contribuye al desarrollo de las competencias artísticas, sino que aporta al despliegue de las competencias generales propuestas en el Marco Curricular Nacional 2022 de la ANEP.

Elliot Eisner (1995) fundamenta funciones en el arte que son únicas y diferenciadas de otros campos de conocimiento que desarrollan aspectos cognitivos en los sujetos. Afirma que percepción y pensamiento actúan juntos entendiendo a la cognición en un sentido amplio, no disociado de la afectividad. Ambos procesos ocurren en simultáneo en la experiencia humana

a partir de la creación, percepción y expresión, aspectos que abordar desde la planificación de las instancias del proyecto. Afirma también que «el acto de creación no surge del vacío. Está influido por las experiencias que se han acumulado durante el proceso vital» (Eisner, 1995, p. 87). Propone lo que denomina una justificación esencialista de la enseñanza del arte, diferenciándola de una justificación contextualista. Esta última argumenta la enseñanza del arte en función de las necesidades del sujeto, de la comunidad o nación, y concibe al arte como medio. Por otro lado, la justificación esencialista propone la enseñanza del arte como fin en sí mismo y no al servicio de otros fines. Apoyado en esta justificación, defiende el carácter experiencial de la enseñanza del arte, abordando en forma directa a las obras artísticas.

Eisner (1995) concibe, entonces, al proceso de aprendizaje como «el desarrollo de las capacidades necesarias para crear formas artísticas, el desarrollo de las capacidades para la percepción estética y la capacidad de comprender el arte como fenómeno cultural» (Eisner, 1995, p. 59).

La enseñanza y el aprendizaje artísticos constituyen un dominio singular e indispensable en la currícula oficial. La educación en este campo desarrolla el equilibrio emocional-racional en los estudiantes, ya que implica una necesaria interacción entre el pensamiento experiencial y el conceptual. Moviliza la creatividad, el pensamiento divergente y los conocimientos intuitivos, estéticos, verbales y no verbales, y promueve en cada niño o adolescente una comprensión única y sutil de la experiencia humana en toda su complejidad. Por ser, justamente, vehículo de Humanidad que moviliza al estudiante en todo su ser, la educación artística le permite aprehender su mundo interior, bucear en zonas del saber novedosas, inexploradas. Favorece una sana construcción identitaria.

Particularmente desde el paradigma de la educación inclusiva, los estudiantes encuentran en sus aulas de educación artística una voz esencial para conocer(se), para perseverar a través de caminos imaginativos, a la par de que conocen saberes universales y modelan su propio mundo. Así, la educación artística refuerza el vínculo con la institución educativa, su sentido de pertenencia, y ayuda a fortalecer las trayectorias educativas. Es esencial para la motivación hacia los aprendizajes, impulsa a buscar respuestas creativas a desafíos desconocidos, favorece el camino hacia la autonomía en los aprendizajes y colabora en la resolución de problemas en todos los campos del saber.

De esta forma, el estudiante empatiza con el otro, busca caminos diferentes al conocer los diversos y complejos procesos creativos. Es una vía para crear y sostener lazos con sus pares, su familia, su comunidad y su entorno más global.

La educación artística contribuye al desarrollo de competencias transversales potentes. Debido a su importancia, no debe ser ponderada, cualitativamente, en forma minoritaria en el campo del conocimiento, pues no las hay dominantes y subordinadas. Proponemos un justo equilibrio curricular entre *qualitas* y *quantitas*, como dice Ordine (2017).

Finalmente, está científicamente demostrado el lugar que ocupa el aprendizaje artístico en la neurocognición:

Se debe motivar al estudiante estimulando el sistema activador reticular ascendente con sorpresas, novedades, creatividad, usando metáforas para fomentar el pensamiento de alta jerarquía, proveer oportunidades y así asimilar la información que más interesa, discriminando lo relevante para transferirse al hipocampo y posteriormente a la corteza cerebral. (Romero Galván y Labús, 2020, p. 13)

Competencias específicas (CE) del espacio y su contribución al desarrollo de las competencias generales del MCN

CE1. Construye su identidad a partir del desarrollo pleno de su conciencia corporal y de sus posibilidades expresivas para la comprensión y expresión de los diferentes lenguajes artísticos. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Pensamiento crítico.

CE2. Desarrolla modos de comprensión para la construcción de conocimiento en diferentes lenguajes artísticos. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Pensamiento Crítico, Pensamiento científico, Metacognitiva.

CE3. Involucra la inteligencia cualitativa para el análisis, valoración y producción artística a través de diferentes códigos. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Pensamiento creativo, Pensamiento computacional.

CE4. Desarrolla procesos cognitivos y afectivos en el acto de comunicación y expresión para la potencialización de diferentes lenguajes y medios de comunicación. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Relacionamiento con los otros.

CE5. Dota de significado ético, estético o poético a su entorno de manera crítica y sensible para la comprensión e intervención. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Pensamiento creativo, Pensamiento crítico, Iniciativa y orientación a la acción.

CE6. Identifica y expresa sentimientos y emociones para vincularse con las creaciones y sus protagonistas. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Intrapersonal, Relacionamiento con los otros.

CE7. Comparte un ideal de memoria colectiva y aporta a su construcción para la reafirmación colectiva heterogénea y democrática. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Intrapersonal, Ciudadanía local, global y digital.

Contenidos estructurantes de las disciplinas del espacio



Orientaciones metodológicas del espacio

Para desarrollar las competencias en el marco de las artes se requiere de la participación cognitivo-afectiva del estudiante y también de la acción. Ambos serán imprescindibles para un aprendizaje activo y duradero. En tal sentido, se sugiere la implementación de metodologías participativas. Entre otras, se señalan:

- Aprendizaje colaborativo
- Aprendizajes a partir de situaciones auténticas
- Aprendizaje por inducción
- Aprendizaje por indagación
- Aprendizaje basado en proyectos
- Aprendizaje basado en problemas
- Estudio de caso
- Portafolio de evidencias
- Aula invertida
- Aprendizaje a través de lo lúdico y la gamificación
- Experimentación

Orientaciones sobre la evaluación del espacio

Se enfatiza en la evaluación formativa y formadora considerando la contrastación de las competencias específicas con los perfiles de tramo y grado.

Se recomienda que la evaluación forme parte de los procesos de trabajo que orientan el curso, explicitados y monitoreados mediante instrumentos de evaluación competencial.

Orientaciones sobre autonomía curricular

El Plan de Educación Básica Integrada (EBI) basado en el Marco Curricular Nacional (MCN) propone la implementación de un componente de autonomía curricular. En este sentido, desde un enfoque humanista y socioformativo, se entiende a la autonomía curricular como la facultad pedagógica que habilita a los profesionales a reflexionar, tomar decisiones y contextualizar sus prácticas y los formatos educativos con el fin de lograr la transposición de saberes y el desarrollo de competencias. Esta autonomía se basa en los principios de centralidad del estudiante y su aprendizaje, inclusión, pertinencia, flexibilidad, integración de conocimientos, participación y equidad. Su objetivo principal es colaborar en la formación integral del estudiantado, así como en la promoción del recorrido en trayectorias educativas completas.

El desarrollo de esta facultad requiere la creación de una cultura organizacional propia sustentada en el trabajo colaborativo, así como la participación activa de la comunidad educativa en la toma de decisiones. Para que esta autonomía se concrete es necesario desarrollar ámbitos, legitimados institucionalmente, que faciliten el desarrollo de las competencias propuestas en

cada unidad curricular, entendidas en su integración como promotoras de desarrollo humano. Ello requiere que cada centro educativo disponga y gestione un tiempo y un ámbito para trabajar aquellos aspectos que considere relevantes en la propuesta de centro y de aula, respetando las diferentes realidades de cada localidad, los ritmos de los estudiantes destinatarios y sus formas de aprendizaje. También es necesario desarrollar propuestas con un enfoque intra- e interdisciplinario, con mirada territorial y global, que favorezcan el trabajo en red con otras instituciones y garanticen la participación de la familia y la comunidad educativa. Dichas propuestas se construyen en un entorno colaborativo de intercambio y coordinación en el que cada centro y los actores educativos que lo integran visualizan, acuerdan y planifican los logros concretos del universo de estudiantes en el desarrollo de competencias.

En la carga horaria en la que se distribuye la malla curricular y con la finalidad de que los docentes generen nuevas posibilidades de aprendizaje para los estudiantes, procesos de relaciones interpersonales de encuentro y trabajo colaborativo, experiencias de aprendizajes sociales a través de servicios solidarios a la comunidad, entre otros, será importante instrumentar acciones que favorezcan y promuevan el desarrollo de estos procesos mediante diferentes metodologías activas como el aprendizaje basado en proyectos, el análisis de casos, el aprendizaje servicio solidario, la resolución de problemas y el aprendizaje por experiencias. De esta manera se nuclea estrategias consensuadas y se integran los problemas de la realidad circundante para formar ciudadanos que sean capaces de integrar la complejidad y evolucionar con ella.

Justificación de la unidad curricular en el espacio

Este programa presenta una propuesta curricular que forma parte del ámbito de conocimiento creativo-expresivo en la Educación Básica Integral (en adelante EBI) uruguaya, que se aplicará a partir del año 2023. En el caso que nos ocupa, se vincula con el curso correspondiente al tercer ciclo, tramo 6, 9.º (y último) grado de la Educación Secundaria Básica.

En lo vinculado con las competencias específicas, dice el MCN:

Esto significa que los contenidos escolares no se limitan a «saberes conceptuales» sino que es necesario entender el contenido escolar desde los ya tradicionales pilares de Delors: el conocer (aprendizaje conceptual, declarativo, intelectual o cognitivo), también el saber hacer (habilidades generales y destrezas específicas), el saber ser (se relaciona con el desarrollo de la personalidad) y el saber convivir (con respeto, empatía y tolerancia). (ANEP, 2022, p. 33)

Agregamos nosotros: saber, hacer, saber hacer y saber ser, para sí y en sociedad.

En lo vinculado con las alfabetizaciones fundamentales deseables desde nuestra unidad curricular, conviene conjugar en forma colectiva los verbos que estructuran nuestra tarea didáctica:

Leer

La lectura avanzada se vincula con nuevos conceptos sobre la comprensión que superan la meta de la comprensión pasiva ya perseguida por los pedagogos más esclarecidos de fines del siglo XIX. Se trata del concepto muy evolucionado de la comprensión activa, en la que intervienen el autor, el lector, el texto y el contexto. (Braslavsky, 2005, p. 40)

La lectura es una operación creadora de cada lector, definiendo al Lector Modelo como el que puede interpretar el texto de manera análoga a la del autor que lo generó. Sin embargo, se aclara que puede que este no exista, por lo cual el texto debe construirlo a través de los movimientos del texto (Eco, 1981).

Escribir: partir del desarrollo de las habilidades necesarias para poder manejar el código, lo que permitirá un primer acercamiento analítico y habilitará una mirada interpretativa sobre los textos artísticos estudiados. Las pre- y poscrituras, contextualizadas, constituyen una estrategia metodológica que, entre otras, ha resultado ser muy auspiciosa. De esta forma, se colaborará en que los estudiantes estén en condiciones de producir textos coherentes y cohesivos de forma autónoma.

Hablar: la educación literaria permite la práctica de la expresión oral bajo la forma de producciones individuales y grupales, espontáneas o planificadas, como la exposición, el debate respetuoso de ideas, la entrevista o la presentación colectiva en torno a una tarea. Una fluida expresión oral incrementa la autoestima y colabora en la participación ciudadana.

Escuchar: promover una 'educación en la escucha' proporciona una herramienta para comprender, analizar e interpretar correctamente los diferentes tipos de textos escritos u orales, propios o ajenos. Fortalecer esta capacidad mejora la comunicación intra- e interpersonal, así como promueve vínculos empáticos y solidarios con autores, textos y pares.

Tramo 6 | Grado 9.º

Perfil general del tramo

Al finalizar este tramo, en diferentes ámbitos de participación ciudadana y en el vínculo con el otro, cada estudiante conoce y respeta derechos, asume responsabilidades y promueve el respeto del otro. Propone instancias y procesos de toma de decisión democrática en su entorno, reconociendo las perspectivas y características de los derechos. En vínculo con esto, valora y promueve las características culturales locales, regionales y globales como una riqueza, e identifica las interrelaciones entre ellas. Con relación a los conflictos socioambientales, reflexiona sobre su multidimensionalidad, sus causas, y la incidencia de la acción humana en la evolución del equilibrio ambiental.

Frente a aspectos de la realidad que le son complejos, plantea preguntas y emprende proyectos de indagación personales y colaborativos, construyendo nuevos significados para situaciones concretas. Así mismo, participa y evalúa proyectos para dar respuesta de forma ética a problemas emergentes en diferentes campos del saber, en situaciones cotidianas, a través de acciones convencionales y no convencionales. Evalúa las razones que defienden distintas posiciones, identificando acuerdos y desacuerdos. Reconoce y revisa las partes de un razonamiento complejo y estructura la argumentación con relación al contexto y al destinatario. Además, planifica y desarrolla experimentos y desafíos, a la vez que identifica las tecnologías necesarias y los contextos propicios para su implementación, y reconoce los alcances y limitaciones. Interpreta y crea modelos, analogías y teorías, las que acepta o rechaza. Para modelizar un problema, utiliza distintas formas de representación y sistematización de los datos. Planifica, desarrolla y modifica programas y dispositivos tecnológicos. Construye explicaciones coherentes con la metodología utilizada para el estudio de un fenómeno y las pruebas obtenidas.

El estudiante integra y mantiene redes de apoyo colaborativas y construye nuevos espacios de referencia. Valora con actitud asertiva la producción de sus ideas, así como la concreción de sus proyectos, con flexibilidad para el cambio y la creatividad. Para ello asume distintos roles en trabajo cooperativo, desarrollando habilidades de planificación, organización y coordinación.

En los espacios digitales de intercambio y producción, reconoce y tiene en cuenta problemas de equidad vinculados al acceso y uso de las tecnologías digitales y la formación digital a escala local y global. Reflexiona sobre la construcción de su huella e identidad digital y analiza la no neutralidad de medios y contenidos digitales. Identifica distintos usos de los algoritmos y la inteligencia artificial. En concordancia con sus intereses y propósitos, selecciona, analiza, organiza y jerarquiza la información relevante justificando sus elecciones. Evalúa la veracidad, los usos de la información disponible, así como los modelos del entorno, manteniendo una actitud crítica.

Desde un vínculo empático y en oposición a la violencia, reconoce al otro y respeta y valora las diferencias, coincidencias y complementariedades. Observa sus emociones, acciones, espacios de libertad y responsabilidades para la toma de decisiones, teniendo en cuenta sus

fortalezas y fragilidades. Reconoce, respeta y valora su cuerpo y acciones corporales, así como las diferentes corporalidades. Desarrolla sus propias fortalezas y habilidades sociales para el reconocimiento del conflicto y la búsqueda de alternativas ante situaciones cotidianas de forma autónoma. Además, promueve una sociedad más justa, inclusiva y equitativa, integrando diversas perspectivas.

En el desarrollo de sus procesos internos de pensamiento, se maneja con creciente autonomía y organización. Aplica información de otros contextos a nuevos, justificando las decisiones de esa transferencia. Explicita y autorregula las rutas de pensamiento asociadas a sus aprendizajes en función del conocimiento de sus procesos cognitivos de apropiación.

En el plano de la comunicación, expone, dialoga, describe, argumenta, explica y define conceptos mediante representaciones diversas. En forma fluida lee, se expresa oralmente y logra procesos de escritura de textos, aplicando diversos soportes, lenguajes alternativos y técnicos y mediaciones cuando se requiera. Desarrolla estrategias de comunicación pertinentes a los contextos e interlocutores y comunica sus procesos de interpretación intercambiando posturas. En relación con segundas lenguas, incorpora vocabulario en la lectura, escritura y expresión oral con riqueza léxica. Sobre lenguajes computacionales, escribe y explica la ejecución de programas que incluyen una combinación de comandos, expresiones, procedimientos y funciones.

Competencias específicas de la unidad curricular por tramo

Dominio: Lectura

CE1. Manifiesta gusto e interés, para favorecer el surgimiento de un hábito lector que trascienda el aula. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Pensamiento crítico, Intrapersonal, Relación con los otros, Pensamiento computacional, Iniciativa y orientación a la acción, Metacognitiva, Pensamiento creativo, Ciudadanía global digital.

CE1.1. Lee y escribe como un lector crítico, consciente, reflexivo e informado para disfrutar del valor ético y estético de la literatura, tanto de aquellas obras que integran los contenidos curriculares como de aquellas con finalidad recreativa.

CE1.2. Lee en voz alta con mayor fluidez, inflexión e intención, de acuerdo a los diferentes géneros discursivos, de textos de mediana extensión, para facilitar la comprensión lectora.

CE2. Contextualiza el texto desde una perspectiva histórica, considerando la sensibilidad de la época. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Ciudadanía global y digital, Relación, intrapersonal, Metacognitiva, Iniciativa y orientación a la acción, Pensamiento creativo, Pensamiento crítico.

CE2.1. Reconoce diferentes registros de la oralidad para descubrir la importancia de la lengua como identidad social.

Dominio: Expresión mediante la oralidad y la escritura

CE3. Explicita y se aproxima a una fundamentación crítica sobre los textos, para desarrollar un proceso de des-velamiento aplicable a todos los campos del saber. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Ciudadanía global y digital, Relación, intrapersonal, Metacognitiva, Iniciativa y orientación a la acción, Pensamiento creativo, Pensamiento crítico, Pensamiento científico.

CE4. En actividades compartidas, maneja la interacción con sus pares y es capaz de trabajar colaborativamente, respetando las diversidades y las opiniones de los otros como aportes significativos a la tarea. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Ciudadanía global y digital, Relación, intrapersonal, Metacognitiva, Iniciativa y orientación a la acción, Pensamiento creativo, Pensamiento crítico.

CE4.1. Aprecia las ventajas de expresarse de forma coherente para mejorar la comunicación social y su cosmovisión.

CE5. Reconoce las principales figuras literarias en las obras analizadas, así como también puede emplearlas en textos de creación propia para disfrutar de la especificidad que este arte utiliza para provocar el goce estético. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Ciudadanía global y digital, Relación, intrapersonal, Metacognitiva, Iniciativa y orientación a la acción, Pensamiento creativo, Pensamiento crítico, Pensamiento científico.

Dominio: Apreciación del hecho artístico a través de los textos literarios

CE6. Identifica el texto literario como manifestación artística para reconocer las características y las complejidades que los textos presentan. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Ciudadanía global y digital, Relación, intrapersonal, Metacognitiva, Iniciativa y orientación a la acción, Pensamiento creativo, Pensamiento crítico.

CE7. Posee criterios propios y un sentido crítico de la realidad, que lo habilitan para que las formas y los contenidos del análisis literario puedan dialogar con otros lenguajes propios del adolescente, por ejemplo, sitios de internet, redes sociales, televisión, plataformas multimedia, vinculando el texto con su realidad cotidiana. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Ciudadanía global y digital, Relación, intrapersonal, Metacognitiva, Iniciativa y orientación a la acción, Pensamiento creativo, Pensamiento crítico, Pensamiento científico.

CE8. Reconoce usos metafóricos del lenguaje, así como recursos comunes del discurso oral y escrito que permiten el intercambio de ideas con acierto. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Ciudadanía global y digital, Relación, intrapersonal, Metacognitiva, Iniciativa y orientación a la acción, Pensamiento creativo, Pensamiento crítico, Pensamiento científico.

CE8.1. Estimula la capacidad de producción de textos creativos propios para desarrollar la identidad a través de la escritura.

CE8.2. Reflexiona sobre la escritura propia para descubrir el potencial que la palabra tiene en la identidad social e individual del estudiante.

Contenidos del grado

La noción de competencia parece pertenecer a un grupo semántico más amplio de designación de sujetos humanos relacionados con un compromiso en la acción.

Jonnaert, 2017

Fundamentación

Abordar la propuesta de selección de contenidos curriculares desde un paradigma competencial conlleva un desafío y, sobre todo, una gran responsabilidad. Se trata de pensar en este último grado del ciclo, como continuidad de un proceso de educación artística de la EBI pero, también, como el primer contacto formal con la unidad curricular, que se completará en forma gradual en los tres grados siguientes, aquellos que forman parte de la educación obligatoria en nuestro país. Por ello, procuramos mantener progresiones de aprendizaje, también en lo vinculado con los avances en contenidos específicos.

Así, los contenidos propuestos siguen la lógica de la presentación de nuestro campo disciplinar con base en géneros, generaciones y con un fuerte énfasis en literatura uruguaya, sin olvidar la presencia de importantes escritores de América de habla hispana. Todos los textos propuestos fueron escritos, por lo tanto, en español, lo que facilitará la comprensión lectora y los posteriores comentarios, análisis e interpretación literarios.

Las unidades propuestas suponen el trabajo en profundidad con dos textos (de dos autores diferentes) y lecturas de dos más. No ha sido una decisión azarosa, sino que responde a un principio de realidad vinculado con honrar en la mayor medida posible el ‘contrato didáctico’ propuesto, al hacer coincidir los contenidos con un cronograma no solo deseable, sino también posible. Una estrategia puede ser la presentación de diversos textos al iniciar cada nueva unidad, para que sean los propios estudiantes quienes participen en la elección del contenido curricular que se aborde.

Asimismo se apreciará que procuramos una distribución más equitativa entre textos de escritores y escritoras. También introdujimos en la cuarta unidad la opción de establecer un diálogo entre un clásico latinoamericano con un texto de literatura local, como forma de reconocimiento a estas creaciones diversas, prolíficas y de infrecuente tratamiento en las aulas, pero que integran la biografía lectora no oficial, tanto de docentes como de estudiantes en su propio contexto sociocultural.

Como se afirma en documentos anteriores de esta Inspección (ANEP, 2007), cabe recordar que en el *Documento de Consulta sobre Conocimientos y Competencias en la Educación Media Superior* se señala que

el uso conjunto de los términos conocimiento y competencias alude a la necesidad de considerar que, al cabo de la Educación Media, los estudiantes deberían haber incorporado ciertos conocimientos pero no de un modo exclusivamente memorístico, sino que deberían ser capaces de utilizarlos para comprender diferentes aspectos de la realidad para enfrentar y resolver situaciones de cierta complejidad, así como para construir nuevos conocimientos e interpretaciones. (p. 6)

Módulo introductorio

Definición de *literatura* y su ubicación en el terreno de las artes. Su finalidad estética, la función expresiva del lenguaje como valor en sí mismo.

1) Narrativa breve. El cuento. Su caracterización

El profesor escogerá dos de los cuatro ítems planteados:

- Horacio Quiroga
- Francisco Espínola o Juan José Morosoli
- Felisberto Hernández
- Gabriel García Márquez o Julio Cortázar o Juan Rulfo o Ángeles Mastretta

Además del abordaje de los dos autores seleccionados, se realizarán lecturas de cuentos escogidos de dos de los siguientes escritores (al comienzo y al final de la unidad): Eduardo Acevedo Díaz, Mario Arregui, Mario Benedetti, Javier de Viana, Cristina Peri Rossi.

2) La lírica. Sus características

El profesor escogerá dos de los cuatro ítems planteados:

- José Martí o Rubén Darío
- Julio Herrera y Reissig o María Eugenia Vaz Ferreira o Delmira Agustini
- Juana de Ibarbourou o Alfonsina Storni o Sara de Ibáñez
- Pablo Neruda o Nicolás Guillén o Elena Garro

Además del tratamiento de los dos autores arriba seleccionados, se realizará la lectura de textos escogidos de dos de los siguientes poetas (al comienzo y final de la unidad): Jorge Arbeliche, Orfila Bardesio, Mario Benedetti, Amanda Berenguer, Jorge Luis Borges, Virginia Brindis de Salas, Ernesto Cardenal, Juan Cunha, Líber Falco, Circe Maia, Gabriela Mistral, Cristina Peri Rossi, Idea Vilariño, Ida Vitale.

3) Lírica-narrativa. Literatura gauchesca: sus características. Literaturas locales

- *Martín Fierro*, José Hernández.

En esta unidad se procurará establecer un diálogo intertextual y actualizado con un autor local (del departamento, ciudad o localidad cercanos), para superar la tensión centro-periferia.

4) Dramática. La obra dramática. Sus características

Se abordarán, de los nombrados a continuación, dos autores (uno de cada unidad) en formato de obra breve o una unidad significativa:

- Florencio Sánchez
- Roberto Arlt o Agustín Cuzzani o Roberto Cossa u Osvaldo Dragún o Griselda Gambaro

Además, se realizarán lecturas complementarias de uno de los siguientes autores: Jorge Curi, Jacobo Langsner, Antonio «Taco» Larreta, Carlos Maggi, Mercedes Rein, Mauricio Rosencof, Milton Schinca.

Criterios de logro para la evaluación del grado

Dominio: Pensamiento y comunicación. ¿Qué hago con lo que sé?

Competencia Comunicación

- Desarrolla una producción oral y escrita coherente y cohesiva.

Competencia Pensamiento creativo

- Es capaz de formular preguntas más que repetir respuestas, lo que lo habilita a progresar en su crecimiento personal y académico.

Competencia Pensamiento crítico

- Evidencia una actitud crítica hacia la interpretación de los textos literarios.

Competencia Metacognitiva

- Reconoce el hecho literario en sus diversas modalidades.

Dominio: Relacionamiento y acción. ¿Quién soy con lo que hago?

Competencia Intrapersonal

- Manifiesta el gusto por la lectura.

Competencia Iniciativa y orientación a la acción

- Distingue los niveles de lengua denotativo y connotativo, tanto en otros formatos artísticos como en textos de difusión general. Ello lo habilita a una mejor comprensión del mundo.
- Identifica las especificidades del lenguaje literario mediante la creación personal, el análisis, el reconocimiento y la generalización.

Competencia Relación con los otros

- Empatiza con personajes, situaciones, emociones, de forma que puede con-moverse con la peripecia ajena.

Competencia Ciudadanía local, global y digital

- Analiza, investiga y comprende la ‘poiesis’ (proceso creativo) propia y ajena, ventana abierta a la solución de problemas en su humana cotidianeidad.
- Abre las puertas a un nivel más profundo del pensamiento y la comprensión de todo lo visto, entendido y sentido en sus experiencias vitales. Esto impacta positivamente en su competencia comunicativa y de participación activa y comprometida en la sociedad.

Orientaciones metodológicas específicas

*La ciencia es vasta, la vida es sutil.
Y para corregir esta distancia es que nos interesa la literatura.*

Roland Barthes, 2006

¿Qué es y para qué sirve la literatura?

Múltiples respuestas a una doble pregunta. Relaciones textuales, la cuestión del canon, metodologías

La pregunta formulada ha intentado ser respondida en diferentes momentos históricos y contextos socioculturales y desde diversos paradigmas epistemológicos. Consciente de la inexistencia de ‘una’ respuesta, ya Aristóteles planteaba, en el siglo IV a. C., su carácter ‘ficcional’. Parafraseando su *Poética*, la ficción artística se vincula con la imitación de acciones humanas, de aquí la importancia del concepto de verosimilitud. Sin embargo, pensemos en ejemplos como la voz lírica, la narrativa fantástica o el teatro del absurdo, en que esta categoría no parece responder a la pregunta inicial.

En un amplio salto temporal, la noción que nos ocupa se ve cuestionada y enriquecida a partir de la década de 1920. En efecto, el formalismo ruso puso en cuestión dos modelos antiguos de apreciación del hecho literario: el biografista y el modo subjetivo o la mera glosa. Así, la mirada del formalismo se volvió inmanentista y apañó dos conceptos fundamentales: el extrañamiento y la función. El primero propone que el texto literario revela otra faceta de percepción de la realidad y que, a través de los procedimientos formales, se habilita la desautomatización de la percepción dormida (Shklovski, 1978). La literatura, así vista, se caracterizaría por esta función estética inherente y debemos comprender cómo se construye cada sistema-obra a partir de la relación entre sus partes (ritmo, tema, estilo, sintaxis, por ejemplo). Bajtín, en *El problema de los géneros discursivos*, plantea que estos pueden ser primarios o secundarios. Los primeros son más sencillos, se relacionan con las actividades cotidianas que lleva a cabo una persona y se vinculan, generalmente, con la utilización de la lengua materna. Los secundarios son más elaborados, se adquieren a través de un proceso de alfabetización y pueden incluir a los primarios.

La literatura, desde esta mirada, se construye a partir de géneros secundarios.

En la década de los sesenta, la noción es revisitada. Julia Kristeva (1969) introduce la fundamental categoría de la intertextualidad, o la presencia de un texto dentro de otro a través de diversas estrategias discursivas. Genette (1966) profundiza en este concepto. Establece vínculos entre las series textuales, que denomina de transtextualidad, e incluye las siguientes categorías que pueden traducirse en propuestas metodológicas tan sólidas como desafiantes y permiten, todas, diálogos multidisciplinares:

- interdiscursividad: la relación de un texto literario con otras artes, al establecer alianzas curriculares en beneficio de aprendizajes significativos, esto es: contextualizados y permanentes;
- architextualidad: la relación de un texto con el género al que pertenece;
- hipertextualidad: derivado del uso de internet, esta noción supone que un texto original (hipotexto) nos conduce a otro (hipertexto);
- paratextualidad: o la relación de un texto con su paratexto.

Posteriores teóricos, como Culler (2014) o Selden (2004), resumirán diferentes definiciones y escuelas críticas que llegan hasta la contemporaneidad. En síntesis, la literatura pone en primer plano el lenguaje en su función expresiva. Va mucho más allá del concepto de ficción, constituye un objeto estético cuya finalidad es el placer mismo de la creación y de su correspondiente recepción.

Otro concepto importante para recordar es el de canon, que remite originalmente al de norma y establece cuáles son las obras que integran el ‘deber ser’ literario. Hubo, hay y habrá interminables discusiones sobre cómo debe estar conformado o cómo podría modificarse. Toda selección supone un renunciamiento, por eso nos interesa establecer que los autores y textos aquí propuestos constituyen una hoja de ruta del curso introductorio a «Arte con énfasis en Literatura», y que sea el colectivo docente, profesionales de la educación en uso de la autonomía curricular y del imperativo legal de la libertad de cátedra, quienes conviertan cada curso en un viaje. Como afirma F. Deligny (2015), ser cartógrafo y viajero a la vez. El imprescindible encuentro entre seres que constituye la clase presencial implica el diseño de trayectos sui generis, flexibles e inclusivos. Se busca consolidar aprendizajes multicrónicos para poder dejar de lado el magma homogeneizante y «la máquina de etiquetar» (Frigerio, 2008) que han dominado nuestras concepciones pedagógico-didácticas. Esta carta de navegación se irá rediseñando de acuerdo al diagnóstico y las evaluaciones formativas que se realizarán a lo largo del curso, en el que el proceso cobra una fundamental relevancia y en el que el docente se convierte en mediador entre el texto y estudiante, en procura de una experiencia gozosa, crítica y de crecimiento personal. La metodología será activa, dinámica, personalizada y participativa.

Así, los contenidos estructurantes de esta unidad curricular se convertirán en el canon oficial, con la explícita pretensión de incluir también al canon crítico (el que se va conformando a partir de las polémicas y lecturas del ámbito intelectual) y el clásico, derivado de un listado de autores que se siguen leyendo con interés a través de los siglos.

El análisis literario, definido como metodología específica que empleará la crítica para abordar una obra o corpus desde un determinado marco teórico, se articula según tres grandes métodos englobadores: inmanentes, trascendentes e integradores. Las variantes del primero —formalismo, estilística, estructuralismo, tematismo, análisis estadístico— buscan extraer conclusiones desde el interior del propio texto, eliminando cualquier clave ajena al idioma; las del segundo —socio- y psicocrítica, estética de la recepción, hermenéutica— analizan más allá del texto. Los integradores —semiótica, pragmática literaria, lingüística del texto, teorías sistémicas de la literatura— parten de los datos lingüísticos de los enunciados y los integran en un conjunto más amplio, pues consideran que los datos del entorno no son algo externo al texto sino elementos relevantes para la significación. Estos últimos métodos son los que predominan en los abordajes contemporáneos. (González y Grosso, 2013, p. 19)

Será el docente quien abrevando de las distintas fuentes teóricas precedentes planifique sus estrategias didácticas en las que contenidos y competencias no constituyan una falsa antinomia, sino que se conjuguen ambos respondiendo a las preguntas sobre la educación literaria:

- por qué enseñar
- a quién enseñar
- qué enseñar
- para qué enseñar
- cómo enseñar
- cuándo enseñar
- dónde enseñar

Sugerencias metodológicas específicas

Además de las planteadas anteriormente, que aplican a todo el espacio creativo-expresivo, consideramos pertinente realizar algunas consideraciones específicas.

Nuestro corpus de trabajo es el texto literario. De él partimos, lo recorremos, y hacia él volvemos con enriquecida mirada. Por lo tanto, resulta imprescindible su presencia permanente tanto en la clase como en las diversas propuestas evaluativas. De esta forma, se propone la reflexión crítica original y se procura evitar la repetición memorística de análisis ajenos.

El texto, en términos ideales, estará presente en el libro correspondiente. De no ser posible, se trabajará con una copia impresa o escrita. Una tercera y viable opción es la utilización de dispositivos electrónicos.

Nuevas formas de aprender, nuevas formas de enseñar. ‘Aprender’ supone elaborar una representación personal de los contenidos propuestos, internalizarlos al aportar un modo singular de interpretación desde la zona de desarrollo próximo del estudiante, y así realizar su transposición con un valor único y fructífero. ‘Enseñar’ es un proceso vivo de construcción comparti-

da, solidaria, en que las interacciones entre compañeros y entre los estudiantes y docente son esenciales para el crecimiento académico y personal de todos, a partir de un marco inclusivo e integrador.

Se fomentará la utilización en paralelo del aula virtual CREA, que trascienda el mero repositorio de textos para convertirse en una potente interfaz didáctica.

Cuando se proponga una tarea de corte investigativo que suponga una búsqueda virtual, pondremos especial cuidado en la elaboración de la consigna. Esta buscará establecer vínculos, será académicamente desafiante y original, para evitar la mera copia acrítica. Al respecto, dice Bombini (2015):

El clásico pedido de «Hagan una investigación» supone una complejidad didáctica y metodológica que debe reconocerse y trabajarse en consecuencia. A la consigna amplia y ambigua se debe contestar con estrategias específicas que, más allá de las llamadas ‘técnicas de estudio’, interpelan al conjunto de las competencias lingüísticas, cognitivas y culturales. (Bombini, 2015, pp. 35-36)

Procuraremos trabajar en el enriquecimiento progresivo del lenguaje, de los diferentes géneros discursivos, la crítica, el debate, el trabajo individual o grupal, el diálogo.

Evitaremos la descontextualizada ‘clase de información’; cuando corresponda introducir una unidad, época, corriente o autor, lo haremos en permanente diálogo texto-contexto.

Cuando corresponda, plantearemos estrategias de clase-taller, por ejemplo, producción de textos propios, análisis comparados, trabajos interdisciplinarios, diseño de juegos literarios (de mesa, susurradores, pequeños universos poéticos, podcasts, microrrelatos, constelaciones de palabras o los que consideremos).

Será importante para la consolidación de la autoestima y salud psicoemocional que los estudiantes tengan la oportunidad de compartir con otros integrantes de la comunidad educativa los productos derivados de estos procesos creativos.

Las salidas didácticas son una riquísima herramienta de consolidación vívida de aprendizajes. En nuestro caso, la salida al teatro constituye, además de una oportunidad de visionado crítico y del texto dramático en acción, una extensión del aula.

Trabajaremos en conjunto con los profesores orientadores bibliográficos para posicionar el espacio de la biblioteca como un lugar habitable y habitado.

El tercer lugar, un concepto acuñado en la década de 1980 por Ray Oldenburg (...) se distingue del primer lugar, la esfera de la casa, y del segundo lugar, el ámbito del trabajo. Se entiende como un espacio complementario dedicado a la vida social de la comunidad, y se refiere a las zonas donde la gente puede encontrarse, reunirse e interrelacionarse de manera informal. (Servet, 2010)

Estimularemos la lectura de literatura recreativa y acompañaremos las actividades vinculadas con la literatura al aprovechar las efemérides como una excusa para que la institución las coloque en su agenda institucional. Ejemplos de actividades en conjunto con la biblioteca pueden ser los clubes de lectura, *booktubers* o teatro leído desde la voz de los propios sujetos que asisten a ella y ponen en jaque —en cuanto a su interés, en cuanto a su vigencia, en cuanto a su prestigio— sus más preciados y tradicionales bienes culturales (Bombini, 2015).

Posibles estrategias de evaluación

Es preciso que recordemos que la evaluación da cuenta de los procesos de enseñanza y aprendizaje, por lo tanto de la educación. Y la educación es un derecho fundamental de todos los habitantes de nuestro país. La pregunta que se impone, en una tarea que no es siempre lo grata que debería, es: ¿cómo desempeñar nuestra función docente para que la evaluación cobre sentido?

Los criterios que consideramos imprescindibles a la hora de diseñar, aplicar, corregir y analizar una evaluación implican que esta debe ser:

- coherente con nuestras prácticas de aula (tanto metodológicas como en sus contenidos curriculares);
- auténtica, contextualizada con el interés y las características del estudiantado;
- procesual, sin carácter punitivo, sino basada en el proceso y la búsqueda de mejoras en los aprendizajes.

En lo vinculado con la evaluación diagnóstica, se sugiere que los textos empleados sean los antes mencionados en la categoría textos de lectura. Se propone, también, que se recurra a ellos para evaluar el cierre de cada una de las unidades. Esta evaluación, de acuerdo a Anijovich y Cappelletti (2018), permite predecir los ajustes y regulaciones preparados en teoría, antes del inicio de los cursos.

Otro objetivo, siguiendo a las autoras, es el de registrar-verificar, es decir, considerar el nivel de desempeño en función del nivel de logro propuesto. También es buena oportunidad para devolver-orientar, a fin de que el estudiante se apropie de sus logros y avances. También el seleccionar-clasificar-orientar, pues propone situar a los evaluados uno en relación con otros, con la finalidad de definir propuestas que atiendan los diferentes momentos en los que se encuentra cada uno de ellos.

Las pruebas sumativas y los exámenes —más allá de la su función de certificación-promoción— deben ser concebidos como la última clase y proponerse en tres momentos:

- Antes: a través de clases de apoyo, acuerdos de sala previos sobre consignas y propuestas, donde se establezcan criterios consensuados y transparentes de evaluación.
- Durante: comenzará con la presentación de programas, continuará con la aplicación de la propuesta y elaboración de la prueba en que siempre estará presente el texto a analizar.
- Después: la sala docente realizará, como colectivo profesional, análisis de resultados ob-

tenidos y reflexionará en torno a sus causas. Como afirma Santos Guerra, evaluar la evaluación, en un ejercicio de metacognición.

Es preciso, también, atender la diversidad en cada grupo, realizar un seguimiento individual junto a los técnicos existentes (integrantes de equipos multidisciplinarios, intérpretes, acompañantes terapéuticos, educadores sociales) y aplicar estrategias evaluativas singulares. Algunas sugerencias muy generales para estudiantes con fragilidades de aprendizaje, que deberán ajustarse a cada situación particular, pueden ser:

- Solicitar la lectura del diagnóstico técnico vinculado con la dificultad específica del estudiante.
- Contactar con la familia del estudiante, al procurar un referente imprescindible para la elaboración de estrategias conjuntas en beneficio de sus aprendizajes.
- Coordinar el abordaje pedagógico-didáctico con los otros docentes de aula, de docencia indirecta, equipo de dirección y, fundamentalmente, profesor adscrito.
- Ponderar de manera diferente los niveles de ejecución de las tareas escritas. Esto es: jerarquizar el contenido sobre la forma.
- Cuando corresponda, priorizar formas orales de valoración del desempeño.
- Ante producciones escritas con legibilidad comprometida, permitir la defensa oral del trabajo.
- En todo momento, habilitar la consulta al texto propuesto para analizar.
- Permitir y promover el uso de procesador de texto, lo cual contribuirá a un mejor rendimiento, además de asegurar la legibilidad.
- Procurar valorar la adquisición de conocimientos mediante respuestas verbales que supongan economía del lenguaje. Por ejemplo, proponer evaluaciones con formato de cuestionario más que con el desarrollo de tema.
- Aplicar criterios (cotejo, rúbricas) que sean conocidos previamente, en su ponderación, por los estudiantes.
- Utilizar imágenes —cuando ello sea posible— como recurso didáctico que acompañen las evaluaciones escritas.
- Otorgar mayor tiempo para el desarrollo de los escritos.
- Promover evaluaciones en forma de proyecto y en diálogo multidisciplinar.
- Ofrecer las consignas en forma escalonada. Conforme el estudiante las contesta, se prosigue con las siguientes. Ellas serán breves, claras y concretas.
- Eventualmente, proponer la tarea en días previos, para que se realice en el hogar un primer borrador.

En conclusión: dime cómo evalúas y te diré cómo enseñas.

Recursos web sugeridos para el estudiante

- www.anep.edu.uy: portal de ANEP con recursos didácticos actualizados y avalados por nuestra Inspección. Se puede acceder desde el Portafolio Digital de cada grupo.
- <https://bibliotecapais.ceibal.edu.uy>: amplia colección de textos de autores de todos los programas y de literatura recreativa
- <http://autores.uy>: base de datos de autores de Uruguay
- <https://anaforas.fic.edu.uy/jspui/>: sitio web de la Facultad de Información y Comunicación de Udelar que recoge publicaciones periódicas nacionales, de los orígenes a nuestros tiempos. Dirección: Dra. Lisa Block de Behar.
- <https://www.bibna.gub.uy/>: sitio web de la Biblioteca Nacional de Uruguay, con abundante material en diversos formatos
- Literatura recreativa: <https://tuquitiportal.com/>: portal de literatura juvenil uruguaya, por Virginia Mórtola
- <https://internasybosques.com/>: Blog de periodismo, mediación y crítica de literatura infantil y juvenil del escritor mexicano Adolfo Córdova.
- Sitios de interés sobre literatura hispanoamericana: <https://encuentro.gob.ar/>
- <https://www.cervantesvirtual.com>
- Diccionario en línea: <https://dle.rae.es/>

Bibliografía utilizada en esta unidad curricular

- Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2018). *La evaluación como oportunidad*. Paidós.
- Aristóteles (2013). *Poética* Trad. A. Villar Lecumberri. Alianza.
- Bajtin, M. (1982). El problema de los géneros discursivos. En *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI.
- Barthes, R. (2006). *El placer del texto y Lección inaugural*. Siglo XXI.
- Bombini, G. (2015). *Textos retocados. Lengua, literatura y enseñanza*. El Hacedor.
- Braslavsky, B. (2005). *Enseñar a entender lo que se lee. La alfabetización en la familia y en la escuela*. Fondo de Cultura Económica.
- Culler, J. (2014). *Breve introducción a la teoría literaria*. Planeta.
- Deligny, F. (2015). *Lo arácnido y otros textos*. Cactus.
- Eco, U. (1981). *El lector modelo*. Lumen.
- Frigerio, G. (2008). *La división de las infancias. Ensayo sobre la enigmática pulsión anti-crónica*. Estante.
- Genette, G. (1966). *Figures I*. Seuil.

- González, M. I. y Grosso, M. (2013). *Instrumentos de la crítica. Una introducción al análisis de textos literarios narrativos*.
- Jonnaert, P. (2017). *La notion de compétence: une réflexion toujours inachevée*. <https://journals.openedition.org/ethiquepublique/2932>
- Kristeva, J. (1969). *Semiotiké. Recherches pour une sémanalyse*. Seuil.
- Oldenburg, R. (1989). *The Great Good Place*. Paragon House.
- Programa de Literatura 3° Ciclo Básico Reformulación 2007: <https://www.ces.edu.uy/files/Planes%20y%20programas/ref%202006%20CB/3ero/literatura.pdf>
- Romero Galván, E. y Labús, C. (2020). Tendiendo puentes entre las neurociencias y la literatura. En *La didáctica de la literatura en el debate actual: aportes y desafíos*, 1(1). www.ojs.cfe.edu.uy
- Santos Guerra, M. (2017). *Evaluar con el corazón. De los ríos de las teorías al mar de la práctica*. Homo Sapiens.
- Selden, R. (2004). *La teoría literaria contemporánea*. Ariel.
- Shklovski, V (1978). El arte como artificio. En *Teoría de la literatura de los formalistas rusos*. Siglo XXI.
- Treffinger, D. (2006). *Creative problem solving: An introduction* (4ta. ed.). Prufrock Press.

Bibliografía específica para el docente

Se sugiere la consulta bibliográfica a los programas del Consejo de Formación en Educación: Literatura Uruguaya II y Literatura Iberoamericana II.

Didáctica

- Alisedo, G. y Melgar, S. (1994). *Didáctica de las ciencias del lenguaje*. Paidós.
- Allende, F. y Condemarín, M. (1982). *La lectura: teoría, evaluación y desarrollo*. Andrés Bello.
- Bassols, M. y Torrent, A. (1997). *Modelos textuales. Teoría y práctica*. Octaedro.
- Bournef, D. y Paré, A. (1975). *Pedagogía Activa. Animación de un rincón de lectura*. Kapelusz.
- Bruner, J. (2002). *La fábrica de historias*. FCE.
- Cassany, D. (1988). *Describir el escribir*. Paidós.
- Chartier, A.M. y Hébrard, J. (2003). *Enseñar a leer y escribir*. Gedisa.
- Condemarín, M. (1999). *Taller de lenguaje II*. Dolmen.
- Condemarín, M. y Chadwick, M. (1989). *La escritura creativa y formal*. Andrés Bello.
- Cooper, J.D. (1998). *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Visor.
- De Celis, Gloria (1997). *Talleres pedagógicos*. Dolmen.
- Debray, R. (1994). *Vida y muerte de la imagen. Historia de la mirada en occidente*. Paidós.

- Derrida, J. (1971). *De la gramatología*. Siglo XXI.
- Dijk van, T. (comp.). (2000). *El discurso como interacción social*. Gedisa.
- Eco, U. (2003). Resistirá. Conferencia. *Diario Página 12*.
- Feldman, C. (1995). *Cultura escrita y oralidad*. Olson, D. y Torrance, N. (comp.). Gedisa.
- Gabbiani, B. (2000). *Escuela, lenguaje y poder*. Udelar.
- Gadamer, Hans George (1995). *El giro Hermenéutico*. Cátedra.
- García Caeiro, I. y otros (1988). *Expresión oral*. Alhambra.
- García Rivera, G. (1995). *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Akal.
- Gardner, H. (1994). *Educación artística y desarrollo humano*. Paidós.
- Goody, J. y Watt, I. (1962). Las consecuencias de la cultura escrita. En Godoy, J. (Comp.) *Cultura escrita en sociedades tradicionales*. Gedisa.
- Groppi, M. y Malcuori, M. (1992). *Acerca de las dificultades en la producción de textos*. Publicaciones/I de la SPIE.
- Jolibert, J. (1988). *Formar niños productores de textos*. Hachette.
- Jolibert, J. (1991) *Formar niños lectores de textos*. Hachette.
- Larrosa, J., Arnaus i Morral, R., Ferrer, V., Pérez de Lara, N., Connelly, M., Clandinin, J. y Greene, M. (1995). *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Laertes.
- Lavandera, B. (1985). *Curso de Lingüística para el análisis del discurso*. Centro Editor de América Latina.
- Lemke, J. (1997). *Aprender a hablar ciencia. Lenguaje, aprendizaje y valores*. Paidós.
- Lomas, C. (1998). *Cómo hacer cosas con las palabras I y II*. Paidós.
- Lomas, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras*. Tomos I y II. Paidós.
- Lomas, C. (comp.). (2002). *El aprendizaje de la comunicación en el aula*. Paidós.
- Mendoza Filloa, A. y otros. (1998). *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Horsori.
- Pajares, S. (2003). *Literatura digital. El paradigma hipertextual*. Cáceres.
- Pampillo, G. (1999). *Permítame contarle una historia*. Eudeba.
- Pasel, S. (1994). *Aula-Taller*. Aique.
- Pereira, J. L. (1980). Enseñanza de la redacción y composición. *Revista Latinoamericana de Lectura. Lectura y vida*.
- Petit, M. (1999), *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. FCE.
- Polleri, A. y Rovira, M. (1994). *Arte (Comunicación Visual)*. EBO.
- Renkema, J. (2000). *Introducción a los estudios sobre el Discurso*. Gedisa.
- Ricoeur, Paul ([1969] 2003). *El conflicto de las interpretaciones*. Fondo de Cultura Económica.
- Sarlo, B. (2001). *Tiempo presente. Notas sobre el cambio de una cultura*. Siglo XXI.

- Sarlo, B. (2004). *Historia de la literatura argentina. Siglo XXI*.
- Silvestri, A. (1998). *En otras palabras. Las habilidades de reformulación en la producción del texto escrito*. Cántaro.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Graó.
- Solves, H. (1987). *Taller literario. Una alternativa de aprendizaje creador*. Plus Ultra.
- Strickland, D. y de Braslavsky, B. P. (1981). *Teoría y técnicas para la comprensión del lenguaje escrito*. Universidad Católica de Chile.
- Tolva, J. (2003). Miedo y ansiedad en la era tardía de la imprenta. En Vega, M. J. *La literatura hipertextual*. Marenostrium.
- Wray, D. y Lewis, M. (2000). *Aprender a leer y escribir textos de información*. Morata.

Semiótica y semiología

- Courtes, J. (1980). *Introducción a la semiótica narrativa y discursiva*. Hachette.
- Eco, U. (1967). *Obra abierta*. Planeta.
- Eco, U. (1977). *Tratado de semiótica general*. Lumen.
- Greimas, A. J. (1983). *La semiótica del Texto*. Paidós.
- Halliday, M. A. K. (1982). *El Lenguaje como semiótica social*. Fondo de Cultura Económica.
- Hendricks, W. V. (1982). *Semiología del discurso literario*. Cátedra.
- Illera, A. (1986). *Estilística, poética y semiótica*. Alianza.

Análisis del discurso

- Bernárdez, E. (1982). *Introducción a la lingüística del texto*. Espasa-Calpe.
- Lavandera, B. (1990). *Curso de lingüística para el análisis del discurso*. Centro Editor de América Latina.
- Lozano, J., Peña-Marín, C. y Abril, G. (1989). *Análisis del discurso*. Cátedra.
- Mainguenu, D. (1989). *Introducción a los métodos del análisis del discurso*. Hachette.
- Muth, K. D. (comp.). *El texto expositivo. Estrategias para su comprensión*. Aique.
- Schmidt, S. (1973). *Teoría del texto*. Cátedra.
- Segre, C. (1985). *Principios de análisis del texto literario*. Crítica.
- Stubb, M. (1983). *Análisis del discurso*. Alianza.
- Van Dijk, T. (1978). *La ciencia del texto*. Paidós.
- Van Dijk, T. (1980). *Texto y contexto*. Cátedra.
- Van Dijk, T. (1989). *Estructuras y funciones del discurso*. Siglo XXI.
- Vigneault, G. (1986). *La argumentación. Ensayo de lógica discursiva*. Hachette.

Lingüística general

a) Direcciones de la lingüística del siglo xx

- Benveniste, E. (1985). *Problemas de la lingüística general*. Tomo I y II. Siglo XXI.
- Chomsky, N. (1987). *Problemas actuales en la teoría lingüística*. Siglo XXI.
- Coseriu, E. (1965). *Teoría del lenguaje y lingüística general*. Gredos.
- Coseriu, E. (1973). *El hombre y su lenguaje*. Gredos.
- Coseriu, E. (1973). *Sincronía, diacronía e historia. El problema del cambio lingüístico*. Gredos.
- Hjelmslev, L. (1971). *Prolegómenos de una teoría del lenguaje*. Gredos.
- Hockett, Ch. (1971). *Curso de lingüística general*. Eudeba.
- Hockett, Ch. (1981). *Lingüística y poética*. Cátedra.
- Jakobson, R. y H. M. (1973). *Fundamentos del lenguaje*. Ciencia Nueva.
- Lázaro Carreter, F. (1980). *Estudios de lingüística*. Crítica.
- Martinet, A. (1965). *Elementos de la lingüística general*. Gredos.
- Sapir, E. (1962). *El lenguaje*. Fondo de Cultura Económica.
- Saussure, F. de. (1945). *Curso de lingüística general*. Losada.
- Suller, K. (1967). *Teoría del lenguaje*. Revista de Occidente.
- Trubetzcoy, N. (1973). *Principios de fonología*. Cincel - Kapelusz.
- Vendryes, J. (1958). *El lenguaje*. Uteha.

b) Textos de comentarios

- Alarcos Llorach, E. (1951). *Gramática estructural*. Gredos.
- Contreras, H. (1971). *Los fundamentos de la gramática transformacional*. Siglo XXI.
- Kovacci, O. (1966). *Tendencias actuales de la gramática*. Columba.
- Llorente Maldonado, A. (1953). *Los principios de gramática general de Hjelmslev y lingüística*. Universidad de Granada.
- Manacorda de Rosetti, M. (1964). La gramática estructural en la escuela secundaria. *Revista de Psicología*, Universidad de La Plata.
- Mieres, C. y Miranda, É. (1974). *Comentarios sobre el «Esbozo de una nueva gramática de la lengua española»*. Academia Nacional de Letras.
- Pedretti, A. (1983). *El lenguaje de los uruguayos*. Ediciones de la Banda Oriental.

c) Historia de la lingüística

- Malmberg, B. (1967). *Los nuevos caminos de la lingüística*. Siglo XXI.
- Mounin, G. (1980). *La lingüística del siglo XX*. Gredos.

Fonética y fonología

- Alarcos Llorach, E. (1971). *Fonología española*. Gredos.
- De Balbín, R. (1961). *Sistema de rítmica castellana*. Gredos.
- Gili Gaya, S. (1971). *Elementos de fonética general*. Gredos.
- Hénriquez Ureña, P. (1960). *Estudios de versificación española*. Eudeba.
- Navarro Tomás, T. (1966). *Manual de entonación española*. Instituto Miguel de Cervantes.
- Navarro Tomás, T. (1980). *Manual de pronunciación española*. Instituto Miguel de Cervantes.
- Quilis, A. (1981). *La fonética acústica de la lengua española*. Gredos.

Gramática

a) Generales

- Alarcos Llorach, E. (1978). *Estudios de gramática funcional*. Gredos.
- Bello, A. (1951). *Gramática de la lengua castellana*. Comisión Editora de las obras completas de A. Bello.
- Chomsky, N. (1987). *Temas teóricos de gramática generativa*. Siglo XXI.
- Gili Gaya, S. (1961). *Curso superior de sintaxis española*. Vox.
- Hagece, C. (1981). *Gramática generativa. Reflexiones críticas*. Gredos.
- Hernández Alonso, C. (1984). *Gramática funcional del español*. Gredos.
- Manoliu, M. (1977). *El estructuralismo lingüístico*. Cátedra.
- Marcos Marín, F. (1980). *Aproximación a la gramática española*. Cincel - Kapelusz.
- Real Academia Española. (1979). *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*. Espasa-Calpe.
- Seco, M. (1983). *Gramática esencial del español*. Aguilar.

b) Obras que atienden el estudio de aspectos particulares

- Alonso, A. (1951). *Estudios lingüísticos. Temas españoles*. Gredos.
- Alonso, A. *Estudios lingüísticos. Temas hispanoamericanos*. Gredos.
- Benveniste, E. (1985). *Estructuras sintácticas transitivas en el español actual*. Paidós.
- Cano Aguilar, R. (1981). *Estructuras sintácticas transitivas en el español actual*. Gredos.
- Luján, M. (1980). *Sintaxis y semántica del adjetivo*. Cátedra.
- Sobejano, G. *El epíteto en la lírica española*. Gredos.

Semántica lingüística

- Braceras, E. y Leytour, C. (1991). *La semántica. Uso productivo de sinónimos, antónimos, parónimos y homónimos*. La obra.
- Coseriu, E. (1977). *Principios de semántica estructural*. Gredos.
- Greimas, A. J. (1971). *Semántica estructural*. Gredos.
- Leech, G. (1977). *Semántica*. Alianza.
- Lyons, J. (1980). *Semántica*. Teide.
- Lyons, J. (1981). *Lenguaje, significado y contexto*. Paidós.
- Pottier, B. (1968). *Lingüística moderna y filología hispánica*. Gredos.

Pragmática

- Austin, J. (1982). *Cómo hacer cosas con palabras*. Paidós.
- Ducrot, U. (1984). *El decir y lo dicho*. Paidós.
- Récanati, F. (1979). *La transparencia y la enunciación. Introducción a la pragmática*. Hachette.
- Searle, J. (1990). *Actos de habla*. Cátedra.

Evolución de la lengua

- Alonso, A. (1942). *Castellano, Español, Idioma Nacional*. Losada.
- García de Diego. (1961). *Gramática histórica española*. Gredos.
- Menéndez, P. (1941). *Manual de gramática histórica de la lengua española*. Espasa-Calpe.

Lexicografía

a) Diccionarios generales

- Gili Gaya, S. (1963). *Diccionario general ilustrado de la lengua española*.
- Real Academia Española. (1950). *Diccionario manual ilustrado de la lengua española*.
- Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española*.

b) Otros diccionarios

- Academia Nacional de Letras. (1980). Selección de paremias. *Diccionario uruguayo documentado*.
- Albert de Paco, J. M. (2003). *Diccionario de símbolos*. Óptima.
- Casares, J. (1959). *Diccionario ideológico de la lengua española*. Gredos.
- Corominas, J. (1954-57). *Diccionario crítico etimológico de la lengua castellana*. Gredos.
- Corominas, J. (1973). *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*. Gredos.

- García de Diego. *Diccionario etimológico e hispánico*. Saeta.
- Gili Gaya, S. (1970). *Diccionario de sinónimos*. Vox.
- Granada, D. (1957). *Vocabulario rioplatense razonado I y II*. Biblioteca Artigas.
- Guarnieri, J.C. (1979). *Diccionario del lenguaje rioplatense*. Ediciones de la Banda Oriental.
- Malaret, A. (1946). *Diccionario de americanismos*. Emecé.
- Moliner, M. (1946). *Diccionario de uso del español*.
- Pottier, Mme. H. (1960). *Argentinismos y uruguayismos en la obra de E. Amorín*. Agón.
- Rest, J. (1979). *Conceptos fundamentales de la literatura moderna*. Centro Editor de América Latina.
- Saubidet, T. (1960). *Vocabulario y refranero criollo*. Letemendia.
- Seco, M. (1961). *Diccionario de dudas y dificultades de la lengua española*. Espasa Calpe.
- Serrano, Alfonso et al. (2004). *Diccionario de símbolos*. Libsa.

c) Diccionarios de términos técnicos

- Ducrot, O. y Todorov, T. (1974). *Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje*. Siglo XXI.
- Lázaro Carreter, F. (1953). *Diccionario de términos filológicos*. Gredos.
- Mounin, G. (1993). *Diccionario de lingüística*. French & European Pubns.

Psicolingüística

- Bruner, J. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Alianza Psicología.
- Ferreira, E. y Gómez Palacio, M. (1988). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Siglo XXI.
- Luria, A. (1984). *El papel del lenguaje en el desarrollo de la conducta*. Cartago.
- Miller, G. (1984). *Lenguaje y habla*. Alianza.
- Ong, W. (1982). *Oralidad y escritura*. Fondo de Cultura Económica.
- Rivière, Á. (1988). *La psicología de Vigotski*. Visor.

Teoría literaria

- Acosta, L. (1989). *El lector y la obra*. Gredos.
- Adrados, F. et al. (1975). *Semiología del teatro*. Planeta.
- Agras, S. y Barreira, J. (1992). *Jugando a leer*. Vintén.
- Alonso, A. (1980). *Materia y forma en poesía*. Gredos.
- Alonzo de Chiffone, T. y Macedo de Barreira, R. (1987). *Panorama latinoamericano. Antología*. La Plaza.
- Ayala, F. (1984). *La estructura narrativa*. Crítica.

- Ball, M. (1985). *Teoría de la narrativa. Una introducción a la narratología*. Cátedra.
- Barrenechea, A. M. (1985). *El espacio crítico en el discurso literario*. Kapelusz.
- Barthes, R. (1974). *El placer del texto*. Siglo XXI.
- Barthes, R. (1982). *El placer del texto*. Siglo XXI.
- Barthes, R. (1986). *El grado cero de la escritura, seguido de nuevos ensayos críticos*. Siglo XXI.
- Barthes, R. et al. (1970). *Análisis del relato literario*. Comunicaciones.
- Barthes, R. et al. (1971). *Ensayos estructuralistas*. Centro Editor de América Latina.
- Barthes, R. et al. (1972). *La semiología*. Tiempo contemporáneo.
- Barthes, R. et al. (1982). *Análisis estructural del relato*. Comunicaciones.
- Bassols, M. et al. (2003). *Modelos textuales*. Octaedro.
- Beinstein de Alberti, E. *Ayer y hoy en las letras uruguayas*. Medina.
- Beristáin, H. (1984). *Análisis estructural del relato literario*. Noriega.
- Bernández, E. (1982). *Introducción a la lingüística del texto*. Espasa Calpe.
- Blecua, A. et al. (2000). *Introducción al estudio del texto literario*. Ariel.
- Block de Behar, L. (1984). *Una retórica del silencio*. Siglo XXI.
- Bousoño, C. (1966). *Teoría de la expresión poética*. Gredos.
- Cáceres, S. y Marichal, J. (1994). *Rumbo a las palabras*. Arca.
- Casetti, F. (1980). *Introducción a la semiótica*. Fontanella.
- Clemente, J. E. (1977). *Descubrimiento de la metáfora*. Monte Ávila.
- Culler, J. (1979). *La poética estructuralista*. Anagrama.
- Culler, J. (2000). *Introducción a la teoría literaria*. Crítica.
- De Valois, A. y Rodés de Clérico, M. E. (1975). *Lecturas hispanoamericanas*. Banda Oriental.
- Fontana, E., Isasmendi, C. y Dabalá, M. (1999). *Entre parloteos y lingüistas*. Tradinco.
- Frye, N. (1957). *Anatomía de la crítica*. Monte Ávila.
- García, J. L. (1996). *La comunicación literaria*. Arcos.
- Garrido, A. (1993). *El texto narrativo*. Síntesis.
- Garrido, G. (1987). *La crisis de la literariedad*. Taurus.
- Genette, G. (1966). *Figuras. Retórica y estructuralismo*. Seuil.
- Giardinelli, M. (2003). *Así se escribe un cuento*. Ediciones B.
- Gómez, E. (1999). *Vida y muerte en la escritura. Literatura y Psicoanálisis*. Trilce.
- González Ochoa, C. (1990). *Función de la teoría en los estudios literarios*. Siglo XXI.
- Greimas, A. J. (1973). *En torno al sentido. Ensayos semióticos*. Fragua.
- Iser, W. (1987). *El acto de leer. Teoría del efecto estético*. Taurus.
- Jakobson, R. (1981). *Lingüística y poética*. Cátedra.

- Jameson, F. (1980). *La cárcel del lenguaje. Perspectiva crítica del estructuralismo y del formalismo*. Seix Barral.
- Jitrik, N. (1982). *La memoria compartida*. Centro Editor de América Latina.
- Kayser, W. (1961). *Interpretación y análisis de la obra literaria*. Gredos.
- Kristeva, J. (1999). *Sentido y sinsentido de la rebeldía. Literatura y psicoanálisis*. Cuarto Propio.
- Lapesa, R. (1981). *Historia de la lengua española*. Gredos.
- Le Guern, M. (1990). *La metáfora y la metonimia*. Cátedra.
- Maingueneau, P. (1987). *Tiempo y narración*. Cristiandad.
- Mayoral, J.A. (1987). *Estética de la recepción*. Arco.
- Mignolo, W. (1986). *Teoría del texto e interpretación de textos*. UNAM.
- Moraña, M. (2000). *Nuevas perspectivas desde/sobre América Latina. El desafío de los estudios culturales*. Cuarto Propio.
- Mounin, G. (1970). *Introducción a la semiología*. Anagrama.
- Navarro Durán, R. (1995). *La mirada al texto. Comentarios de textos literarios*. Ariel.
- Paz, O. (1971). *Los signos en rotación y otros ensayos*. Alianza.
- Pozuelo Yvancos, J. M. (1989). *Teoría del lenguaje literario*. Cátedra.
- Propp, V. (1979). *Morfología del cuento*. Fundamentos.
- Ricoeur, P. (1984). *Hermenéutica y Psicoanálisis*. La Aurora.
- Riffaterre, M. (1971). *Ensayos de estilística estructural*. Seix Barral.
- Rosenblatt, L. (2002). *La literatura como exploración*. Fondo de Cultura Económica.
- Sánchez, A. (1996), *Sociología de la Literatura*. Síntesis.
- Todorov, T. (1975). *Poética*. Losada.
- Todorov, T. (2004). *Teoría de los formalistas rusos*. Siglo XXI.
- Tomachevski, B. (1982). *Teoría de la Literatura*. Akal.
- Toral, R. (1973). *Selección de prosa y poesía. Lecturas explicadas*. Ejido.
- Ubersfeld, A. (1998). *Semiótica teatral*. Cátedra.
- Vernier, F. (1975). *¿Es posible una ciencia de lo literario?* Akal.
- Vianu, T. (1967). *Problemas de la metáfora*. Eudeba.
- Warning, R. (1989). *Estética de la recepción*. Visor.
- Wellek, R. y Warren, A. (1962). *Teoría literaria*. Gredos.
-

Referencias bibliográficas

- Administración Nacional de Educación Pública. (2007). *Programa de Literatura de tercer año de Ciclo Básico. Reformulación 2007*. ANEP. <https://www.aplu.org.uy/programa-de-3o-ano-de-ciclo-basico->
- Administración Nacional de Educación Pública. (2022). *Marco Curricular Nacional. Documento preliminar en proceso de elaboración y consulta*. ANEP.
- Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2018). *La evaluación como oportunidad*. Paidós.
- Barthes, R. (2006). *El placer del texto y Lección inaugural*. Siglo XXI.
- Bombini, G. (2015). *Textos retocados. Lengua, literatura y enseñanza*. El Hacedor.
- Braslavsky, B. (2005). *Enseñar a entender lo que se lee. La alfabetización en la familia y en la escuela*. Fondo de Cultura Económica.
- Culler, J. (2014). *Breve introducción a la teoría literaria*. Planeta.
- Deligny, F. (2015). *Lo arácnido y otros textos*. Cactus.
- Eco, U. (1981). *El lector modelo*. Lumen.
- Eisner, E.W. (1995). *Educar la visión artística*. Paidós Ibérica. Barcelona.
- Frigerio, G. (2008). *La división de las infancias. Ensayo sobre la enigmática pulsión antiacrónica*. Estante.
- Genette, G. (1966). *Figures 1*. Seuil.
- Giraldez, A. (2007). *Competencia cultural y artística*. Alianza Editorial.
- González, M. I. y Grosso, M. (2013). *Instrumentos de la crítica. Una introducción al análisis de textos literarios narrativos*.
- Jonnaert, P. (2017). *La notion de compétence: une réflexion toujours inachevée*. <https://journals.openedition.org/ethiquepublique/2932>
- Kristeva, J. (1969). *Semiotiké. Recherches pour une sémanalyse*. Seuil.
- Ordine, N., y Flexner, A. (2017). *La utilidad de lo inútil*. Manifiesto. Acantilado.
- Romero Galván, E. y Labús, C. (2020). Tendiendo puentes entre las neurociencias y la literatura. *La didáctica de la literatura en el debate actual: aportes y desafíos*, 1(1). <https://ojs.cfe.edu.uy/index.php/DLAyD>

Selden, R. (2004). *La teoría literaria contemporánea*. Ariel.

Servet, M. (2010). *Bibliotecas 'tercer lugar'. Una nueva generación de instituciones culturales*. Bibliotecas 2029. <https://bibliotecas2029.wordpress.com/2012/05/23/tercer-lugar/>

Shklovski, V (1978). El arte como artificio. En *Teoría de la literatura de los formalistas rusos*. Siglo XXI.

El uso de un lenguaje que no discrimine ni marque diferencias entre hombres y mujeres es de importancia para el equipo coordinador del diseño de este material. En tal sentido, y con el fin de evitar la sobrecarga gráfica que supondría utilizar en español el recurso o/a para marcar la referencia a ambos sexos, se ha optado por emplear el masculino genérico, especificando que todas las menciones en este texto representan siempre a hombres y mujeres (Resolución n.º 3628/021, Acta n.º 43, Exp. 2022-25-1-000353 del 8 de diciembre de 2021).