



UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CUYO
FACULTAD DE EDUCACIÓN

CARRERA DE DOCTORADO EN
EDUCACIÓN

LA ENSEÑANZA DE LA VARIACIÓN LINGÜÍSTICA
EN EL NIVEL MEDIO
A PARTIR DE LA LEY DE EDUCACIÓN 22606/06:
LINEAMIENTOS CURRICULARES
Y PROPUESTAS EDITORIALES

Doctoranda: Esp. Beatriz María Suriani

Directora: Dra. Elbia Haydée Difabio

San Luis, Argentina, julio de 2014

DEDICATORIA

A mi hija, Victoria, por su amor incondicional; a mis padres, Sara y Osvaldo, por su ayuda y contención permanente; a mi Directora, Elbia, por sus enseñanzas y consejos, su generosa entrega, compromiso y acompañamiento. Y a todos aquellos profesores, compañeros y amigos, que, de uno u otro modo, contribuyeron a mi crecimiento espiritual e intelectual. Gracias.

ÍNDICE GENERAL

INTRODUCCIÓN.....	6
-------------------	---

Capítulo I

Acerca de la investigación propuesta: consideraciones generales para su abordaje

I. 1. Antecedentes.....	10
I. 2. Fundamentación del problema por investigar.....	13
I. 3. Objetivos.....	15
I. 4. Problema e hipótesis.....	16

Capítulo II

El proceso de mediación del conocimiento en la enseñanza disciplinar

II. 1. La legitimación de los saberes y el mercado editorial.....	18
II. 2. Las actividades en el marco de la intervención didáctica.....	20
II. 3. La noción de libro escolar: especificaciones para su abordaje.....	23
3.1. Perspectivas para el estudio de libros escolares.....	27
3.2. Componentes paratextuales	36
II. 4. Reflexiones finales	38

Capítulo III

En torno a la noción de variación lingüística: conceptualizaciones teóricas

III. 1. El tratamiento de la variación lingüística: presupuestos teóricos.....	40
III. 2. Reflexiones finales.....	47

Capítulo IV

Los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios de Lengua para el Ciclo Básico de la Educación Secundaria

IV. 1. El Documento oficial <i>NAP</i> : contexto de producción y recepción.....	49
IV. 2. El proceso de elaboración de los <i>NAP</i>	54
IV. 3. Los componentes organizativos de los <i>NAP</i>	55

IV. 4. El abordaje de la Lengua en los <i>NAP</i> del Ciclo Básico.....	56
IV. 5. La temática variación lingüística en los <i>NAP</i>	60
IV. 6. Reflexiones finales	62

Capítulo V

La variación lingüística en libros de Lengua de Educación Secundaria a partir de la Ley 22606/06

V. 1. El corpus de estudio: consideraciones preliminares.....	64
V. 2. El abordaje metodológico del corpus.....	67
V. 3. El análisis del corpus: evaluación contrastiva, resultados y síntesis.....	68
3.1. Conexiones a nivel global.....	70
3.2. Descripción general.....	78
3.3. Desarrollo del tema.....	80
3.4. Conexiones a nivel local.....	84
3.5. Criterios de lógica interna.....	89
3.6. Propuestas de trabajo.....	96
3.7. Correlación de los libros escolares y los <i>NAP</i>	107
V. 4. Reflexiones finales.....	113
CONCLUSIONES PARCIALES.....	115
ANEXO.....	117
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	133

INTRODUCCIÓN

El examen crítico de los contenidos actualmente exigidos debe siempre conciliar dos variables: su exigibilidad y su transmisibilidad. Por un lado, el dominio de un saber o de un modo de pensar es más o menos indispensable por razones científicas o sociales, en un nivel determinado (en tal o cual clase); por otro lado, su transmisión es más o menos difícil en ese nivel del curso dadas las capacidades de asimilación de los alumnos y la formación de los maestros correspondientes (Bourdieu, 2008:119).

La presente investigación versa sobre el tratamiento de la temática correspondiente a la variación lingüística en los lineamientos curriculares nacionales del Área de Lengua (*Núcleos de Aprendizajes Prioritarios –NAP–*, 2006) del Ciclo Básico del Nivel Medio y en un corpus de libros escolares de dicha Área del último año del Ciclo Básico que se inscriben en el contexto de la Ley de Educación Nacional de la República Argentina 22606/06.

En lo que respecta a los criterios que sustentan la selección del repertorio, este último se establece a partir del objeto que se pretende indagar, de sus finalidades y del tratamiento adoptado para llevar a cabo el proceso de descripción y análisis.

En este caso se trabaja con el Documento Núcleos de Aprendizajes Prioritarios –en adelante *NAP–* porque registra las propuestas más recientes para la enseñanza de la Lengua en los primeros años del Nivel Medio (Ciclo Común y Básico) y se envía a las escuelas para su estudio e implementación como complemento de la Ley de Educación. Cabe aclarar al respecto que si bien en esta tesis se trabaja con la primera edición de los *NAP*, correspondiente al 2006, hay una reedición del 2011 pero que todavía no ha sido divulgada ni analizada en todas las jurisdicciones del país, cuya principal modificación atañe a lo estructural del Sistema Educativo, en tanto que abandona la vieja denominación 7º, 8º y 9º años del 3er Ciclo de la Educación General Básica, en adelante EGB, y adopta lo estipulado en la nueva Ley, esto es, 1º, 2º y 3º año.

Por otra parte, se han seleccionado todos aquellos libros correspondientes a 3er. año de Lengua del Nivel Medio, en el caso de aquellas jurisdicciones que siguen la estructura de 6 años para la Secundaria, es decir que corresponden al último año del Ciclo Básico –antes denominado 9º año de EGB o 2º año del CBU (Ciclo Básico Unificado), de acuerdo con la región–, que, en general, pertenecen a editoriales de

reconocida trayectoria en el ámbito de la enseñanza y de amplia inserción, lo que implica que se constituyen en un material de referencia y/o consulta por parte de gran número de docentes que se desempeñan en las distintas instituciones educativas a niveles nacional y provincial. Tales libros suman un total de diez ejemplares representativos del ámbito escolar para que puedan dar lugar a la posibilidad de generalizar, es decir, de extender los resultados obtenidos a un corpus más amplio. Cabe hacer notar que la mayor parte han sido editados en Buenos Aires entre 2010 y 2012; esto es, en el contexto de la Ley de Educación Nacional. Por ende, deberían adecuarse no solo a los lineamientos de los *NAP* sino que, como material actual destinado a 3er. año de la Educación Secundaria, en adelante E. S., integrar los saberes básicos de Lengua vigentes para el Ciclo Común, en tanto que en los tres últimos años del Nivel Medio, o bien en lo que sería la Modalidad Orientada, la variación lingüística es un contenido que ya no se aborda o se consideran tangencialmente sus contribuciones para otros conocimientos o actividades, por ejemplo como parte del análisis de una obra literaria.

Específicamente, a partir de este estudio se intenta determinar el grado de correspondencia entre las propuestas sobre variación lingüística presentes en los libros y las perspectivas teóricas subyacentes, además de su adecuación con los lineamientos curriculares ministeriales.

Con el fin de llevar a cabo el análisis del material empírico que opera como objeto de estudio, se sistematizan las teorías más representativas en la actualidad sobre las variaciones sociales de Lengua y las implicaciones de la correspondiente trasposición didáctica. Asimismo, en este caso se seleccionan una serie de enfoques teóricos para el abordaje de textos pedagógicos, en especial a partir del análisis de contenido y del discurso, que resultan pertinentes a los intereses de esta investigación.

Por último, en lo que atañe al estudio propiamente dicho del corpus escogido, se abordan los *NAP*: proceso que se sigue en su elaboración, componentes, lineamientos teóricos y estrategias didácticas para trabajar con el objeto de estudio Lengua en general y las variaciones sociales de Lengua en particular.

En cuanto a la instancia correspondiente al examen de los libros escolares, se atiende en primer lugar al plano comprendido por todos aquellos elementos que conforman el paratexto, es decir, el conjunto de elementos que ayudan al lector a introducirse en la lectura e inciden en la estructura y disposición del material de estudio; posteriormente, en

un mayor grado de profundidad, se focaliza el tratamiento de las propuestas sobre variación lingüística y se evalúa su consistencia respecto de los marcos teóricos subyacentes. Con este fin una grilla elaborada *ad hoc*, en función de categorías o niveles de análisis, jerarquiza y pondera los datos obtenidos para esclarecer la confiabilidad de los materiales analizados.

En relación con la temática, los distintos estudios sobre libros escolares conforman un panorama amplio y diverso y se constituyen en un aporte muy valioso para el campo del conocimiento de distintas áreas disciplinares y los agentes especializados, entre ellos pedagogos, psicopedagogos, directivos, docentes, editores, bibliotecarios y estudiosos de la Ciencia de la Educación.

Específicamente, en el caso de la investigación propuesta, si bien el libro escolar no integra el organigrama de las instituciones educativas, representa una herramienta central de las prácticas áulicas. En tal sentido, la importancia de este estudio radica en que puede contribuir con los docentes al momento de planificar y reflexionar sobre sus prácticas; con los estudiosos del ámbito educativo, en el análisis de la política curricular y el tratamiento de los contenidos; y con los autores y editores de textos escolares, al momento de la evaluación, revisión o perfeccionamiento de las producciones editoriales propias de una determinada disciplina. Por último, se trata de un estudio que posibilita la generación de propuestas de intervención didácticas tendientes a favorecer el trabajo intelectual de los estudiantes.

La investigación se estructura en cinco capítulos. Se abre con una presentación que encuadra la temática en orden a sus antecedentes, su pertinencia e impacto, la hipótesis y los objetivos de la problemática planteada. Por tratarse de una tesis vinculada con el hecho pedagógico-didáctico, el segundo capítulo desarrolla el proceso de mediación del conocimiento en la enseñanza disciplinar, en orden al mercado editorial, las actividades de intervención didáctica y los libros escolares. Esto se completa con el siguiente, relativo al encuadre teórico vigente en los lineamientos curriculares actuales que, en el caso de la presente indagación, se circunscribe a la noción de variación lingüística y sus derivaciones teóricas, ya que resulta un aspecto novedoso, recientemente incorporado a la enseñanza de Lengua y Literatura. Los últimos dos capítulos se centran en el material empírico seleccionado como objeto de análisis: por un lado los *NAP* de Lengua de E. S. y, por otro, diez libros escolares de Lengua de 3er año de E. S. adoptados actualmente en las instituciones educativas. Por último, y a modo de cierre, se exponen una serie de

conclusiones parciales que dan por finalizada la tesis, aunque como todo trabajo de este tipo pretende a su vez dejar abierta la posibilidad de seguir profundizando en las cuestiones abordadas, ya sea desde la misma línea o desde otros planteamientos.

Reflejo de las prescripciones curriculares, partícipe de las prácticas de enseñanza, condenado como responsable de los problemas de aprendizaje o codiciado como insumo de actualización teórica y nuevos modelos didácticos, el libro escolar genera en la actualidad numerosos estudios, discusiones y debates. Lo cierto es que, más allá de sus adeptos y adversarios, del circuito comercial que enciende y de las políticas estatales que avala, se trata de un material que sigue suscitando innumerables discursos sobre las disciplinas que lo sostienen y ciertas formas estandarizadas del trabajo escolar. En este último sentido, es de interés especial para esta investigación indagar en aquellas actividades propuestas por tales libros para que los alumnos realicen en las aulas con la mediación del docente, para esclarecer ciertos modos de enseñanza y tipos de aprendizaje usualmente propuestos y desarrollados en las clases. Así, de la programación didáctica presentada en los textos escolares es posible inferir tanto las representaciones teóricas que subyacen en torno a su contenido base como también los modos de concebir el trabajo de los sujetos –docentes y alumnos– con los objetos de conocimiento.

En suma, el libro escolar se convierte en foco de esta tesis por ser un instrumento revelador de complejas prácticas sociales; pero además resta decir que, aunque –según libreros, docentes y directivos– se consume menos, compita con medios tecnológicos y, en muchos casos, esté condenado a permanecer la mayor parte del año en el anaquel de la biblioteca escolar o en la mochila de los estudiantes, sigue siendo de uno u otro modo consultado por docentes y alumnos y, aunque sea parcialmente, cuenta como una herramienta de apoyo educativo que no falta en ninguna institución escolar.

Capítulo I

ACERCA DE LA INVESTIGACIÓN PROPUESTA: CONSIDERACIONES GENERALES PARA SU ABORDAJE

Los conocimientos teóricos tienen siempre un valor instrumental, se conciben como herramientas conceptuales que adquieren su significación y potencialidad dentro de un proceso discursivo de búsqueda e intervención de la realidad (Pérez Gómez, 1992:115).

I.1. Antecedentes

Los estudios sobre textos escolares tienen cierta tradición en algunos sectores de América, especialmente Chile, México, Colombia y Estados Unidos, y zonas de Europa, como Francia, España y los países nórdicos. Al respecto, se destaca el organismo IARTEM (Asociación Internacional de Noruega para la Investigación sobre libros escolares y Educación Media), el Instituto para la Investigación del libro de texto de Austria, la Red Internacional UNESCO- Braunschweig y la Red MANES (Manuales Escolares) de España.

Se reconocen tres grandes abordajes del libro escolar: el que se centra en la investigación ideológica, enmarcado en el análisis de contenido; el que se aboca al estudio de la aplicación de los métodos de enseñanza en los materiales escolares; y el que se ocupa de la materialidad del libro y el campo editorial.

Actualmente, y desde un enfoque más amplio, en muchos estudios se evidencia una nueva historiografía de la educación que pone en primer plano al libro escolar como objeto de indagación, en tanto documento de metodologías y prácticas de enseñanza, que a su vez refleja valores, hábitos, ideologías, tradiciones educativas, contenidos y actividades de acuerdo con determinadas concepciones y perspectivas teóricas.

Con respecto a Argentina, la investigación dentro del campo arriba descrito se consolida a partir de 1993, con la sanción de la Ley Federal de Educación 24195, debido al gran auge que cobró el libro escolar en el mercado editorial ante la necesidad

de dar respuesta a los cambios de los contenidos curriculares propuestos en el marco de la llamada transformación o reforma educativa:

Recién, en la década de los 1990, la comunidad científica manifestó un interés genuino por su abordaje y comenzaron a realizarse las primeras investigaciones sistemáticas y pormenorizadas. Desde entonces, los estudios efectuados en el marco de diferentes disciplinas, como Historia, Filosofía, Ciencias de la Educación y Lingüística –en especial en el Área del Análisis del Discurso–, revalorizaron al texto escolar como material de análisis y reconocieron su importancia como fuente historiográfica, en la medida en que manifiesta los saberes y los enfoques pedagógicos, expresa las prescripciones curriculares y da cuenta de las representaciones sociales que circulan en la institución escolar. (Tosi, 2012: 471).

Así, aun cuando hoy existen trabajos que analizan las propuestas de producción editorial desde diversas perspectivas y líneas teóricas, y que pueden resultar útiles para un estudio de esta índole, el rastreo efectuado indica que no hay investigaciones referidas específicamente al tratamiento de la temática sobre variación lingüística en los libros escolares de Lengua.

No obstante lo expuesto, a continuación se consideran aquellos aportes que se constituyen en antecedentes, es decir, que operan como un encuadre específico para el tratamiento de la temática planteada, porque contribuyen a su esclarecimiento y se relacionan con esta o bien con alguno de sus puntos, de forma más o menos directa.

A propósito de los marcos teóricos vigentes para el estudio de la variación lingüística, se destacan numerosos autores del campo de las Ciencias del Lenguaje tales como Halliday (1982), Bourdieu (1984, 1985, 1988 y 2008), Romaine (1996), Kerbrat-Orecchioni (1997), Blas Arroyo (2005), Renwick (2007). Asimismo, entre los estudiosos argentinos sobresale el trabajo sobre variación y significado de Lavandera (1984) y sobre el uso del lenguaje llevado a cabo por Raiter (1995 y 2003), ambos según un enfoque sociolingüístico.

Concretamente, en cuanto a los aportes más directamente relacionados, el trabajo de Bixio (2003) resulta un importante punto de referencia acerca de la vinculación entre Sociolingüística y Educación, que reflexiona sobre el lugar de la Sociolingüística en el currículum actual de Lengua y sus implicancias.

En lo que respecta al análisis del material seleccionado para este estudio, es pertinente la obra de Viramonte de Ávalos (1998) referida a cómo inciden los nuevos fundamentos de la Lingüística en la enseñanza media, en particular el capítulo titulado “Los libros de texto de enseñanza secundaria y la manifestación de las teorías”. En

conexión con el estudio de los libros de texto, igualmente se destaca el trabajo de González Arias (2007), “El estudio de la noción de ‘discurso público’ en textos escolares de cuarto año de Enseñanza Media”, porque, tal como se adelanta en el título, este autor se detiene en el tratamiento de un contenido en los textos escolares de Lengua del Nivel Medio en Chile. Al igual que ocurre con los *CBC* en Argentina (Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica, 1995) emanados de la Ley Federal de Educación, o con los actuales *NAP* (2006) de la normativa vigente –Ley de Educación Nacional 26206/06–, el Ministerio de Educación de Chile en 1998 determinó los *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios para la Enseñanza Media*. Esta innovación curricular contempló los avances más recientes de cada disciplina, lo que en el caso de la asignatura Lengua Castellana y Comunicación –tal como se la denomina en el currículum chileno–, implica la consideración de los niveles textual y discursivo del estudio del lenguaje. El autor parte del supuesto de que los textos escolares deben incorporar dichos contenidos para cumplir adecuadamente su rol de mediador de los aprendizajes en el aula y se interroga sobre la calidad de esta integración desde una mirada estrictamente disciplinaria. Como resultado, se evidencia falta de articulación de ciertos contenidos lingüístico-discursivos. A partir de la exploración teórica, del análisis de los textos y del marco curricular, este estudio propone una nueva definición de “discurso público”. Así, se trata de un material que brinda un doble aporte a la temática de investigación: por un lado, presenta categorías de análisis para el estudio de los documentos oficiales y de los textos escolares en general y de Lengua en particular; por otro, contribuye con el enfoque propuesto respecto del análisis de un contenido disciplinar. En Argentina los estudios de Herrera de Bett, Giménez y Baca (2007) y de Suriani (2005 y 2007) se constituyen en una importante fuente para la temática propuesta en el presente estudio, en tanto abordan el tratamiento de un determinado contenido disciplinar en los libros de Lengua de Nivel Medio y se centran en propuestas de producción escrita, mientras que Giménez (2009) se enfoca en la lectura.

También se aproxima a los intereses de la temática de investigación propiamente dicha el aporte de Blas Arroyo (1999), quien registra las principales líneas de investigación de la Sociolingüística hispánica referentes a las actitudes lingüísticas. Asimismo, Suriani (2008) se ocupa de la problemática de la variación como propiedad inherente a todas las lenguas y su relación con la estructura social.

Con respecto al estudio del corpus se destaca el abordaje de los textos escolares académicos que se realiza desde la Lingüística, la Psicolingüística, la Sociolingüística, el Análisis del Discurso (en adelante A. D.) y de Contenido (en adelante A. C.). La necesidad de un enfoque interdisciplinario se sustenta en el hecho de que favorece un abordaje más integrador de la gran complejidad inherente al fenómeno del lenguaje. En el campo de estas disciplinas diversos autores han estudiado los libros de texto con variados propósitos (Apple, 1989 y 1996; Selander, 1990; Krippendorff, 1990; Calsamiglia Blancafort y Tusón Valls, 2001; Martínez, 2001; Bonafé Martínez, 2002; Rabazas Romero y otros, 2009; Tosi, 2012), y, en este sentido, brindan sustento metodológico para esta indagación. En Argentina resulta muy interesante el libro de Lavandera (1985) que versa sobre el A. D.; el estudio de Negrin (2009) acerca de los modos en que los profesores de Lengua y Literatura interactúan con los manuales escolares, y el trabajo de Rinaudo y Galvalisi (2002) con lineamientos teóricos y metodológicos para evaluar la calidad de los libros escolares, desde una perspectiva abarcadora que aúna los aportes de los investigadores más destacados en el estudio de las tipologías textuales. Estos enfoques de investigación operan con herramientas y supuestos teóricos de valor y utilidad en los diversos campos de las Ciencias Sociales, las Ciencias del Lenguaje y de la Educación, sumamente productivos para los interesados en el hecho educativo.

I.2.Fundamentación del problema por investigar

La elección del tema se sustenta en la formación académica y trayectoria profesional en las Áreas Educativa y Lingüística. El interés por el abordaje de la variación lingüística se origina en trabajos de investigación realizados en la Especialización en la Enseñanza de la Lengua y la Literatura, de la Facultad de Filosofía y Humanidades (UNC) y en el Proyecto de Investigación Consolidado, La creatividad lingüística. Lengua y discurso, de la Facultad de Ciencias Humanas (UNSL).

A mediados del '90, con la puesta en marcha de la llamada reforma educativa y paralelamente al cambio de enfoque en la enseñanza de la Lengua, proliferan las editoriales que responden a las exigencias de implementar en el aula los nuevos

contenidos curriculares¹. Esto evidencia la importancia que adquiere el campo editorial en la selección y trasposición de los saberes, a cuyas propuestas recurre el docente para encontrar alternativas que le permitan enfrentar conflictos didácticos y responder a las demandas de innovación.

En este contexto, el mercado editorial se constituye en un espacio de gran complejidad que interviene en la producción del campo científico y cultural, las nuevas exigencias de las políticas e instituciones educativas y el saber efectivo de los docentes. Sin embargo, en el caso de los libros, y tal como se desprende de la lectura de varios estudios abocados al análisis de materiales didácticos, estos no siempre se ajustan a las normativas oficiales ni mantienen una articulación teórico-práctica consistente.

De acuerdo con lo arriba expuesto, la importancia de la presente investigación deviene del hecho de que el empleo de libros escolares no siempre favorece el logro de las competencias y el dominio de los saberes que los alumnos deben adquirir en una determinada etapa del proceso educativo; por el contrario, puede dar lugar a riesgosos efectos de trasposición didáctica. De ahí que el interés central radica en que la tesis opere como un punto de referencia para los docentes, con el fin de evitar que actúen como meros ejecutores de propuestas externas, modas pedagógicas o vanguardias teóricas. Especialmente, se trata de concientizarlos sobre la necesidad de examinar los marcos teóricos adecuados a sus prácticas y sustentarlas de forma solvente, además de capacitar a los alumnos en el uso de los libros escolares y de otros textos de consulta.

Asimismo, el presente estudio puede constituirse en un material de interés para quienes se ocupan de la problemática de la trasposición didáctica y su incidencia en las prácticas áulicas, y para aquellos autores y editores de textos escolares que quieran introducir mejoras o modificaciones en los materiales didácticos que producen y avalan respectivamente.

Por último, resulta clave en la determinación de la problemática por indagar la idea de que los libros escolares solo propician un verdadero aprendizaje si se complementan con otras experiencias y propuestas alternativas de intervención –que bien pueden ser generadas por el docente–, si favorecen la construcción del conocimiento y,

¹ Frente a los presupuestos derivados del estructuralismo que prevalecieron en la enseñanza de la Lengua antes de la implementación de la reforma educativa, se pasa a un enfoque centrado en la lingüística textual que produce una revolución epistemológica en el campo de las Ciencias del Lenguaje, porque el objeto de estudio se desplaza de la oración al texto, entendido como tejido y red de significaciones, que varía de acuerdo con las condiciones de enunciación y recepción.

fundamentalmente, si no distorsionan la naturaleza del saber que se pretende transmitir. En este sentido, la temática planteada se vuelve sumamente significativa a la hora de brindar aportes para perfeccionar la calidad de la oferta de materiales educativos y de reflexionar sobre la importancia de realizar indagaciones previas, con el fin de garantizar el empleo de un material de estudio productivo que efectivamente redunde en mejores prácticas.

A modo de cierre de esta propuesta, y a la vez como una apertura que invita a empezar a transitar por ella, vale la pena subrayar que un buen libro de estudio escolar no solo transmite conocimientos sino que desarrolla la creatividad, genera instancias de indagación e integración interdisciplinarias, motiva a seguir profundizando en diferentes áreas del saber y, en suma, contribuye a optimizar la formación intelectual de manera integral, autónoma y crítica.

I.3.Objetivos

Objetivo General

- Determinar el grado de correspondencia entre propuestas editoriales de E. S. sobre variación lingüística, las perspectivas teóricas subyacentes y los lineamientos curriculares nacionales.

Objetivos Específicos

- Sistematizar los enfoques teóricos relativos a la construcción social de los saberes y su relación con la industria editorial.
- Sintetizar los marcos teóricos más representativos para la enseñanza de la variación lingüística en el Nivel Medio a partir de la Ley de Educación Nacional vigente.
- Examinar el abordaje propuesto para el estudio de la variación lingüística en el Documento *NAP* de Lengua de E. S.
- Analizar las propuestas para la enseñanza de la variación lingüística en un corpus de libros escolares de 3er. año de Lengua de E. S.

I.4.Problema e hipótesis

El planteo gira en torno a una problemática de base que puede visualizarse a través de los siguientes interrogantes mutuamente dependientes:

¿Se corresponden las propuestas editoriales sobre variación lingüística con las perspectivas teóricas que las sustentan y los lineamientos curriculares nacionales? En caso afirmativo, ¿con qué intensidad?

En cuanto a la hipótesis, se parte del supuesto de que las propuestas para la enseñanza de la variación lingüística de los libros escolares de Lengua de la E. S. evidencian escasa adecuación a los marcos teóricos subyacentes y a los *NAP*.

Los libros escolares son parte de un mercado editorial que intenta responder a las diversas demandas de las prácticas de enseñanza: cambios, innovaciones, necesidades, entre otros. Así se generan propuestas que dan cuenta del interés por incorporar los lineamientos curriculares vigentes, pero que en la realidad no siempre respetan una articulación teórico-práctica consistente. Esta problemática afecta seriamente el trabajo del docente frente a su área disciplinar y el correspondiente proceso de trasposición didáctica, y es objeto de preocupación y reflexión por parte de editores, libreros, integrantes y estudiosos del campo educativo. De allí que el eje central de la presente tesis versa sobre el análisis del Documento *NAP* y de un corpus de libros escolares de Lengua. Al respecto, se trata de esclarecer los modos en que los libros reconstruyen el currículum –normativa de los documentos oficiales– desde un estudio que pone el acento en la estructuración de tales libros respecto de los métodos de enseñanza, esto es, corrientes teóricas y pedagógicas, tendencias didácticas y su nivel de adecuación al campo epistemológico correspondiente, es decir, la adaptación del saber de ámbitos académicos legitimados.

Capítulo II

EL PROCESO DE MEDIACIÓN DEL CONOCIMIENTO EN LA ENSEÑANZA DISCIPLINAR

La finalidad de tener libros mejores no es sólo la de enseñar a leer y de transmitir conocimientos, tal vez sea más una forma de transfigurar la vida y la realidad (Donolo, en Rinaudo y Galvalisi, 2002:104).

II.1.La legitimación de los saberes y el mercado editorial

Con el fin de enmarcar el estudio propuesto, se introducen una serie de enfoques teóricos que operan como sustento de la problemática tratada, destacando las cuestiones fundamentales que se derivan de estos y en función de su utilidad para el posterior análisis del material empírico seleccionado.

En este apartado se focaliza el proceso de mediaciones que opera en torno al conocimiento y, particularmente, la determinación y legitimación de los contenidos por enseñar, concebidos estos últimos como

el conjunto de formas culturales y de saberes seleccionados para formar parte de las distintas áreas curriculares en función de los Objetivos Generales de Área. Los contenidos pueden ser hechos discretos, conceptos, principios, procedimientos, valores, normas y actitudes (Coll, 1987: 74).

Como parte del proceso de mediaciones se consideran los libros escolares y los documentos oficiales, en este caso los *NAP*, sus características, componentes y aquellas perspectivas que resultan pertinentes para esclarecer la problemática tratada.

La enseñanza pone en juego un complejo mecanismo relacionado con la producción y selección de los conocimientos. En estas mediaciones intervienen una serie de “campos sociales”, definidos por Bourdieu (1988:108) como “espacios de juego históricamente constituidos con sus instituciones específicas y sus leyes de funcionamiento propias”. Entre estos campos sobresale el cultural, conformado por las universidades y los centros de investigación, encargados de delimitar los conocimientos constitutivos de la disciplina escolar; el campo del estado que a través del curriculum

oficial determina la selección y organización de los contenidos por enseñar; el campo del mercado con la industria editorial como agente económico que interviene en la divulgación de los conocimientos socialmente válidos que se transmitirán en la escuela: “las controversias sobre el ‘conocimiento oficial’, que normalmente se centran en torno a lo que se incluye y se excluye en los libros de texto, comportan de hecho relaciones y conflictos más profundamente políticos, económicos y culturales” (Apple, 1996:66).

Para esclarecer la vinculación entre la circulación de los conocimientos y la industria editorial, se agrega la propuesta de Bernstein (1993) sobre la llamada “lógica de la transmisión cultural”. Este autor distingue el “contexto primario”, referido a la producción científica y académica, del “contexto secundario”, referido a la reproducción y transmisión de contenidos a través de instituciones y agentes de enseñanza. Entre ambos se encuentra el “contexto recontextualizador”, en el que se seleccionan y preparan los elementos del contexto primario que deberán ser transmitidos en el contexto secundario. Así, de acuerdo con este planteo, las editoriales y los documentos oficiales actúan como agentes recontextualizantes, en tanto relocalizan el conocimiento y le dan forma al contenido por enseñar. Por último, no se debe perder de vista que los docentes, actores claves en este proceso, son los responsables de transformar el contenido a enseñar en contenido enseñado para favorecer la comprensión de los alumnos:

En tal sentido, políticas culturales, currículo y libros de texto se encadenan en una trama de significados que, entre otros productos, conforman el suelo discursivo más general del terreno pedagógico, orientando las acciones de los actores del campo y se constituyen en observables interesantes para indagar las intencionalidades recubiertas en las prácticas educativas (Herrera de Bett, Alterman y Giménez, 2000: 99).

En estrecha relación con el modelo de Bernstein, se destaca la noción de “trasposición didáctica”, propuesta por Chevallard (1997:16) para referirse “al paso del saber sabio al saber enseñado, y por lo tanto a la distancia eventual, obligatoria que los separa”. El “saber sabio” alude a los conocimientos producidos en el ámbito de la investigación científica, mientras que el “saber enseñado” remite a lo que los docentes efectivamente transmiten a sus alumnos, es decir, los contenidos propiamente dichos: el elemento de saber no llega a concretarse en el aula de manera directa sino que experimenta “adaptaciones” que posibilitarán su enseñanza.

En la transmisión cultural que tiene lugar en la escuela se impone una tarea de trasposición o recontextualización selectiva de los saberes considerados necesarios y

pertinentes: para la transformación de ciertos postulados teóricos en instrumentos pedagógicos “no necesariamente toda la teoría sufre el proceso de conversión; más bien, suelen ser fragmentos de ella que abren perspectivas interesantes y creativas, los que se toman para operar” (Viramonte de Ávalos, 1997: 22).

En suma, la complejidad involucrada en el sistema de enseñanza, respecto de los saberes y condiciones de su transmisión, pone en evidencia que los documentos oficiales y libros escolares intervienen de forma significativa en la selección y formulación de los contenidos que deben ser aprendidos por los alumnos, ya que contribuyen a ordenar, delimitar y definir los conocimientos socialmente válidos, de acuerdo con lógicas en las que subyacen determinados criterios de exigibilidad y transmisibilidad.

II.2.Las actividades en el marco de la intervención didáctica

Las actividades se definen como acciones o secuencias de acciones en torno a un problema que requiere la articulación de una serie de estrategias o procedimientos para su resolución. Esto se completa con la noción de segmentos, entendidos como relaciones de actividades con unidad de sentido, que son fácilmente identificables, ocupan un tiempo y tienen lugar en un escenario determinado. De cada segmento se puede, además, derivar subsegmentos, dado que plantean desafíos cognitivos de distinto tipo.

Entre las prácticas de enseñanza y las diversas teorías que las sustentan, se destacan, siguiendo a Davini (2008), dos grandes enfoques: el primero concibe a la enseñanza como instrucción dada por la mediación de un adulto o profesor; el segundo la aborda como una guía del adulto o profesor y coloca en primer plano a las actividades que implican la observación directa de fenómenos, la búsqueda, la inventiva, la reflexión crítica, la investigación y la respuesta a problemas: “La metáfora es la enseñanza como andamio para que los alumnos elaboren el nuevo conocimiento en una secuencia progresiva de acciones” (Davini, 2008: 30). En relación con este último enfoque, se distinguen tres clases de actividades, de acuerdo con la situación en que estas se inscriben:

- De aplicación: suponen acciones de identificación y reconocimiento. Las más frecuentes son aquellas en las que a partir de una pregunta determinada se solicita una respuesta.
- De demostración: en ellas el alumno debe exponer el texto o producto resultante y el procedimiento que llevó a cabo para su producción/ resolución.
- De validación: son las que exigen un mayor compromiso cognitivo. El alumno adopta el modo explicativo para analizar el proceso mediante el cual arribó a una solución, con las correspondientes dificultades y decisiones que surgieron durante el transcurso de la actividad.

Con respecto al nivel cognitivo que demandan los tipos de actividades descriptas, Stodolsky (1991) distingue cuatro categorías: recibir y recordar información, aprender conceptos y destrezas y comprender, aplicar conceptos y destrezas y otros procesos mentales de alto rango. Además, puede haber segmentos no cognitivos; es decir, que no involucran un determinado proceso intelectual, un verdadero desafío epistémico.

Al momento de diseñar las actividades de aprendizaje se debe revisar cuidadosamente que estas sean coherentes con el tipo de contenido y consistentes con las estrategias que intervienen en la enseñanza de ese contenido. Al respecto, se destaca la siguiente afirmación de Davini (2008: 179) que, si bien se refiere a las situaciones de prácticas áulicas, bien puede hacerse extensiva a los libros escolares y a otros materiales: “la experiencia indica que muchas veces los profesores plantean verbalmente estas intenciones educativas, seleccionan contenidos de enseñanza apropiados para desarrollarlas y, luego, las actividades en el aula representan todo lo contrario”. Asimismo, acorde con esta autora, no basta con seleccionar actividades coherentes sino que además se debe contemplar una secuencia que incluya actividades de apertura como introducción a la tarea; de desarrollo, para afianzar la tarea con cierta participación del profesor; de integración final como forma de evaluar lo alcanzado; y de revisión del proceso, en el sentido de analizar la experiencia llevada a cabo.

Finalmente, y en relación con lo expuesto en este apartado, se advierte que gracias al avance de las investigaciones sobre el funcionamiento de la memoria en los procesos de comprensión en la enseñanza se dejan de lado los modelos a imitar, para dar lugar a su construcción por parte de los aprendices y al desarrollo de estrategias que posibilitan emplearlos de acuerdo con las necesidades de cada caso. Así, a la antigua concepción

conductista, que predominó en el aprendizaje durante un largo tiempo, principalmente centrada en una ejercitación repetitiva y mecánica, se opone, en la actualidad, el surgimiento de una concepción constructivista según la cual el conocimiento se almacena en la mente en forma de esquemas que se activan durante el aprendizaje: este será significativo, esto es, habrá un verdadero aprendizaje en la medida en que se relacionen e integren los nuevos esquemas con los ya existentes. Así, por ejemplo, la activación de conocimientos previos se constituye en un abordaje constructivista por excelencia. No obstante, conviene aclarar que en el marco de una teoría de este tipo el alumno no se enfrenta solo a un objeto de conocimiento, sin ningún tipo de orientación, sino que, por el contrario, el docente debe:

- tener en cuenta sus esquemas previos de conocimiento,
- tener en cuenta su posible zona de desarrollo próximo,
- promover conflictos entre lo que sabe y lo que es necesario saber para escribir o comprender un texto,
- ofrecerle actividades orientadas y con sentido,
- proponer aprendizajes significativos,
- promover el aprendizaje en grupos de pares,
- dar ocasión de reflexionar sobre lo que se sabe y lo que se está aprendiendo y sobre los mecanismos de comprensión y aprendizaje (Marín, 2001: 33).

Por todo lo expuesto, las actividades didácticas¹ se constituyen en un dispositivo clave de las prácticas de enseñanza, en tanto regulan la organización de las tareas durante una clase, a la vez que activan diversos modos de relaciones de los sujetos con los objetos de conocimiento: un diseño de actividades secuenciadas y un enfoque metodológico adecuado a la enseñanza de un determinado contenido favorecen notablemente los logros en el aprendizaje.

II.3.La noción de libro escolar: especificaciones para su abordaje

En la época de la Revolución Francesa comienza a considerarse al libro escolar como una herramienta para la educación del ciudadano a través de la instrucción pública. A fines del XIX se instituye en Argentina el uso del libro escolar con el surgimiento del Sistema Educativo Nacional y masivo: “El origen de los manuales se

¹ Entiéndase por didáctica “el campo de conocimientos que permite formular distintos criterios y diseños metodológicos en la enseñanza para alcanzar, en forma concreta y práctica, distintas intenciones educativas” (Davini, 2008: 55 y 56).

vincula con el desarrollo de las clases. De ahí su rasgo pedagógico: es un texto que acompaña y/o ‘compendia’ los conceptos dados por el profesor” (Cubo de Severino, 2005: 337).

A mediados de la década del ’90, en el marco de la reforma educativa argentina, se acrecienta y diversifica la entrega de libros escolares gratuitos a los establecimientos educacionales que reciben subvención estatal. No obstante, en la actualidad se constituye en una tarea pendiente y sumamente importante la promoción de políticas orientadas al mejoramiento de la calidad de dichos textos y su adecuado uso por parte de docentes y alumnos:

Los manuales se presentan, para los profesores, como herramientas que mitigan el agobio provocado por la enmarañada y cambiante realidad de las aulas y los cobijan no solo de las excesivas demandas que la sociedad dispara sobre el trabajo docente, sino también de la retórica de la actualización permanente de los discursos de las reformas educativas. (Negrin, 2009: 188).

Toda conceptualización del término libro escolar debe necesariamente remitirse a otras categorías teóricas mayores. De este modo, retomando lo expuesto en el apartado anterior, los libros escolares se ubican en el “campo del mercado”, y más específicamente en el marco de la llamada “industria editorial” (Bourdieu, 1988). Esto se complementa con la perspectiva de Bernstein (1993), para situarlos en el llamado “contexto recontextualizador”, y particularmente en el “campo de recontextualización pedagógico”.

De acuerdo con las consideraciones previas y siguiendo la perspectiva de Herrera de Bett, Alterman y Giménez (2000:105), los libros escolares forman parte de un conjunto más amplio que recibe el nombre de producción editorial y que abarca los “objetos lingüístico-discursivos fabricados por la industria bibliográfica para la obtención de un beneficio económico de venta y que están destinados a disputar el mercado de bienes materiales y simbólicos con otros productos de similares características”.

Complementa estas conceptualizaciones la noción de “trasposición didáctica” (Chevallard, 1997) que permite pensar en un proceso complejo acerca del paso del “saber sabio” al “saber enseñado”, mediado por el “saber a enseñar” que refiere, entre otros, a los libros escolares. De modo tal que estos libros se constituyen en un bien de consumo con un importante rol en la selección y jerarquización de lo que debe ser aprendido por los alumnos, en tanto adecuan ciertos contenidos propios del campo de la ciencia a los distintos niveles de escolaridad. En tal sentido, las editoriales traducen los

saberes oficializados; esto es, materializan el contenido fijado por el currículum que establece qué y cómo se enseña en las escuelas, según lo estipulado como valioso por los grupos dominantes de una sociedad y época.

Ahora bien, si, tal como se viene adelantando, la finalidad de los libros escolares es propiciar el aprendizaje de los contenidos de una disciplina en una determinada etapa educativa, entonces algunas de sus características son también comunes a las de otros textos científicos propios del ámbito académico. En este sentido, Slater y Graves (1991) destacan tres requisitos que debería reunir un libro escolar:

- Ser informativo y explicativo: hace hincapié en la forma que adoptan los contenidos dentro del texto. Para ser instructivo, un libro debe incluir tanto informaciones que se ajusten a los contenidos propuestos como explicaciones que ilustren las relaciones entre hechos, conceptos y teorías. La correspondencia entre la cantidad de conceptos que se introducen en un texto y la definición y explicación de estos varía en función de sus potenciales destinatarios: mientras que el exceso de información conocida agobia al lector, el exceso de información desconocida dificulta o impide la lectura. Asimismo, también esta correspondencia varía de acuerdo con el contexto de uso de los libros, lo que, en el caso de los escolares, supone tener en cuenta los conocimientos previos de los destinatarios.
- Ser instructivo: se refiere a todas aquellas orientaciones o ayudas textuales que cooperan con el lector en el proceso de comprensión. Hay distintos recursos que cumplen esta función; por ejemplo, con respecto a la jerarquización y la relación de la información que se presenta en un texto, se destacan los prólogos o introducciones, títulos, subtítulos, resúmenes y recapitulaciones. Otros recursos que también pueden favorecer la lectura son las claves perceptuales (subrayado, tamaño y tipo de letra, colores, entre otros) y conceptuales (palabras o expresiones destacadas). Finalmente, también contribuye a la comprensión la inclusión de ejemplificaciones y comparaciones.
- Incluir secuencias narrativas: las narraciones, no necesariamente de ficción, permiten ilustrar determinadas ideas y relaciones entre conceptos o hechos, y, de este modo, no solo tornan más interesante y amena la lectura sino que facilitan la construcción del significado de la información.

Respecto de estos requisitos, cabe señalar como diferencia entre los libros especializados y los escolares que estos últimos son en general de autoría múltiple.

En particular, dada la temática que da origen a la presente investigación –el tratamiento de un determinado contenido en los libros escolares de Lengua–, de acuerdo con un estudio acerca de los manuales como objeto de investigación, para los profesores de Lengua y Literatura el libro escolar tiene cuatro finalidades centrales: “establece y configura los alcances de la asignatura escolar; ‘solidariza’ saberes provenientes de distintos campos disciplinares; proporciona conocimiento didáctico; opera como Antología de textos apropiados para el aula” (Negrin, 2009: 201).

A partir de lo expuesto, el libro escolar se define como un texto expositivo académico e instructivo de apoyo del Sistema Educativo formal, con determinados propósitos didácticos, empleado por docentes y alumnos para favorecer los resultados de las prácticas de la enseñanza de una determinada disciplina, de acuerdo con el nivel de escolaridad, las políticas educacionales y los diseños curriculares vigentes.

Por otra parte, siguiendo a Bajtín (1985), desde un enfoque semiótico social, la realidad concreta del habla se concibe como un intercambio comunicativo cuya unidad es el enunciado. Ahora bien, ¿cómo se constituyen los enunciados? Al interactuar en alguna esfera de la praxis humana la lengua se usa “en forma de enunciados (orales y escritos) concretos y singulares” (Bajtín, 1985: 248). Así, el contenido, el estilo y la composición de un enunciado están determinados por la especificidad de un ámbito de la comunicación que presenta una serie de enunciados relativamente estables, a los que el autor denomina “géneros discursivos”. Dado que existe una multiplicidad de géneros –en tanto múltiples son también las posibilidades de la actividad humana–, Bajtín propone una división muy vasta pero fundamental para abordar el estudio de la lengua:

- Géneros primarios (simples): son los del trato cotidiano, los que se forman en la comunicación inmediata, cuyo ejemplo más típico sería la conversación en sus diversas variantes.
- Géneros secundarios: tienen lugar en condiciones de comunicación más compleja y fundamentalmente escrita. Hacen ingresar a los géneros primarios en estructuras institucionalizadas y formalizadas, por lo que los géneros simples se transforman dentro de los complejos.

Si bien la riqueza, diversidad y heterogeneidad de los géneros dificulta la posibilidad de establecer una clasificación exhaustiva, los libros escolares pueden concebirse como prácticas discursivas correspondientes a los géneros secundarios e inscriptas en la esfera de lo académico, junto con los exámenes, informes, ensayos, monografías, tesis, entre otros.

Los libros escolares influyen positivamente en el proceso educativo si no se desvirtúa la naturaleza del saber que se pretende transmitir. Este criterio supone que toda trasposición didáctica debe ser rigurosamente controlada por los especialistas, docentes e investigadores de las diversas áreas disciplinares. En dicho control resulta clave atender a los componentes paratextuales relativos al diseño del libro para establecer relaciones entre texto y paratexto que permitan determinar si el material mantiene cierta coherencia interna.

Por último, es posible arribar a algunas conclusiones parciales que se derivan de lo expuesto en este apartado.

En primer lugar, los libros escolares no deben concebirse como objetos autónomos porque están atravesados por otros procesos sociales que intervienen en la producción, trasposición y legitimación de los conocimientos: “Los manuales funcionan –de alguna manera– como un currículum paralelo que presenta todos los temas incluidos en los documentos curriculares (...) A la vez, el manual es un producto del mercado y responde a las necesidades empresariales” (Sardi, 2006:40). Al respecto, se subraya la importancia de que los docentes que utilizan estos materiales de estudio conozcan primero con detenimiento los marcos teóricos necesarios para reflexionar sobre sus prácticas y el complejo entramado que media entre el saber y su enseñanza. Cabe destacar que esta reflexión puede verse obstaculizada si en el ámbito educativo no se cuenta con instrumentos políticos, técnicos y administrativos adecuados. Pero también, en este mismo sentido, se trata de que, además de valerse de criterios que sustenten la selección y el empleo de libros escolares, los docentes propicien en sus alumnos el análisis crítico para evaluar su calidad, teniendo en cuenta variables tales como la autoría o fuente de datos y otros requisitos que determinan su confiabilidad y selección. En este caso, lo óptimo sería que los alumnos adquieran gradualmente la capacidad de realizar indagaciones con mayor eficacia y autonomía que acrecienten su aprendizaje.

En síntesis, los libros escolares solo contribuyen de forma significativa con las prácticas áulicas si la adaptación de los contenidos seleccionados respeta los

fundamentos del saber originario y se corresponde con los lineamientos curriculares y el nivel cognitivo de los estudiantes, sumado a la mediación y al buen criterio del docente.

II.3.1.Perspectivas para el estudio de libros escolares

Específicamente, en lo que respecta al posicionamiento teórico adoptado para el análisis de los libros escolares, se parte de una perspectiva interdisciplinaria en la que se conjugan los aportes del A. D. –Lingüística textual de orientación comunicativa, de la Psicología cognitiva– y del A. C. El criterio adoptado se sustenta en el hecho de que el plano textual, como unidad de uso de la lengua, no se puede basar en determinaciones exclusivamente lingüísticas sino en mecanismos de regulación comunicacional heterogéneos, que implican un tratamiento de los fenómenos del lenguaje intrínsecamente ligados a otros psicológicos, cognitivos, sociológicos, entre otros.

Por otra parte, dado que se toma como objeto de análisis una práctica social discursiva que, como tal, es compleja y heterogénea, hay una serie de variables por tener en cuenta: recursos gramaticales y expresivos, factores contextuales, componentes paratextuales, macroestructurales y superestructurales.

En esta propuesta, y como se adelantó en la introducción, la sistematización teórica opera como sustento y guía de una posterior indagación empírica sobre los *NAP* y un corpus de libros escolares de Lengua para dar respuesta a los interrogantes que originan la problemática planteada:

Uno de los aspectos que caracterizan los estudios discursivos es que se toman como objeto de análisis datos *empíricos*, ya que se parte del principio de que el uso lingüístico se da en un contexto, es parte del contexto y crea contexto (Calsamiglia Blancafort y Tusón Valls, 2001: 17).

A partir de estas consideraciones previas, en este apartado se reúnen las contribuciones de diversos autores que han estudiado con distintos objetivos los libros de texto, en tanto proporcionan una orientación metodológica de gran utilidad para el posterior análisis del material seleccionado.

En el marco de la Lingüística textual de orientación comunicativa y de la Psicología cognitiva se realizan importantes contribuciones y empiezan a surgir investigaciones que se ocupan de las propuestas de producción editorial. Con respecto a este enfoque, se incluyen aquellas nociones indispensables como punto de partida a la hora de considerar la organización que caracteriza a los textos en general, entendidos como unidades de

uso de la lengua propios de una determinada situación comunicativa que responden a algún propósito. Asimismo, se incluyen aquellas funciones específicas del discurso pedagógico que permiten reconocer las diferentes modalidades adoptadas por los textos escolares para propiciar el aprendizaje.

A partir del modelo de van Dijk (1980 y 1983), se destaca la noción de coherencia, no solo referida a las conexiones de significado de la superficie textual, que se hacen más evidentes mediante los nexos cohesivos léxicos y gramaticales –repetición, sinonimia, referencia, sustitución, elipsis, entre otros–, sino también a las conexiones de significado no explícitas y dependientes de los saberes que poseen los usuarios de la lengua respecto de determinadas convenciones. A su vez, para la asignación de la coherencia del texto se conjugan diversos niveles: el sintáctico, que se corresponde con la “superestructura”; el semántico, que se corresponde con la “macroestructura”; y el pragmático, que se corresponde con la “función textual”.

En el modelo de van Dijk resulta pertinente la noción de función textual, desde los aportes de Martínez (2001) que se ubica en la línea del A. D. Esta autora aborda los textos académicos expositivos teniendo en cuenta las funciones del discurso pedagógico que organizan y regulan la lectura. En su estudio destaca que una de las principales ventajas de la aplicación del A. D. a los libros escolares radica en que estos últimos constituyen materiales empíricos auténticos, empleados a diario como fuente de información y referencia. En relación con esto, también resulta una ventaja el hecho de que el A. D. asume posiciones inter- y multidisciplinarias que aúnan enfoques de diversas ramas de las Ciencias del Lenguaje y de la Educación: Psicolingüística, Sociología, Pragmática, Lingüística textual, Teoría de la Enunciación, Pedagogía, Psicología, entre otros.

Martínez distingue tres grandes funciones relacionadas con tres niveles de significación: “proposicional”, “contextual” e “interaccional”. Es importante tener en cuenta que una misma función puede abarcar diversos enunciados que transmiten diferentes conceptos o, a la inversa, un solo enunciado sobre un mismo tópico puede incluir varias funciones simultáneamente:

- Funciones autónomas: aluden a un nivel de análisis más global del discurso. Se las denomina así porque, en general, son independientes del contexto; es decir, se pueden reconocer aisladamente sin tomar en cuenta el texto en el que se insertan. Entre estas funciones sobresalen la definición, la clasificación y la descripción.

La definición se utiliza para introducir un concepto nuevo y contribuye a la comprensión de los elementos más importantes del texto. Mientras que la clasificación se introduce para confrontar las propiedades de categorías o clases vecinas, a partir de algún criterio previo que sustenta aquello que se clasifica. Por lo general la clasificación se continúa con una descripción de los grupos. En cuanto a esta última función, puede incluir variadas categorías de información sobre un determinado elemento o suceso, referidas, por ejemplo, a sus propiedades, atributos, utilidades, etc.

- Funciones dependientes del contexto: a diferencia de las anteriores, se refiere a aquellas funciones que están en relación con las precedentes o con todo el texto. Entre estas sobresale la ejemplificación, que permite comprobar un hecho o ilustrar un determinado tema recurriendo a la exposición de un caso particular; la explicación, que aclara el tema tratado para que sea más accesible al lector; la hipótesis, que implica una suposición generalmente demostrada o fundamentada a posteriori; la conclusión, que finaliza un determinado tema integrando sus puntos centrales.
- Funciones dependientes de la interacción: aunque todo discurso escrito presupone una relación entre el escritor y el lector, esta no siempre se manifiesta de forma explícita. Entre las funciones referidas a la interacción, se destaca la invitación, consigna, sugerencia, advertencia y felicitación. Aparecen con frecuencia en los textos de estudio dirigidos a niños y adolescentes, porque en estos se intenta establecer una comunicación más directa para favorecer la adquisición de los conocimientos o la resolución de las tareas planteadas.

Finalmente, en relación con la organización que adopta el discurso pedagógico, la escritura de los textos escolares, entendidos como un género específico con sus propias particularidades e intencionalidades, se adecua a una estructura interna propia que responde fundamentalmente a un objetivo pautado institucionalmente. Sin embargo, este objetivo puede trazarse de forma variada, según las decisiones que toma el escritor de acuerdo con sus saberes —teóricos y didácticos—, intenciones y presupuestos sobre el conocimiento y las características de sus potenciales lectores, lo que explicaría, por ejemplo, por qué los libros de una determinada disciplina pueden variar notablemente en las modalidades adoptadas para la presentación de la información, aunque estén

destinados al mismo público: “Los textos escolares pueden reproducir, completar o reinterpretar las orientaciones oficiales. Pueden abrir posibilidades o cerrarlas, generar espacios para otras interpretaciones o limitarse a extender lo que ya está fijado”. (Gvirtz y Palamidessi, 1998: 48).

Ahora bien, y tal como se adelantó más arriba, a estos aportes de la Lingüística textual se añaden otros provenientes del campo de la Psicología cognitiva que también contribuyen al establecimiento de categorías teóricas pertinentes.

A partir de los trabajos de Ausubel (1978), psicólogo educacional especialmente preocupado por los procesos de aprendizaje que se generan a partir de la relación entre los alumnos y el texto escrito, ingresa al ámbito de la psicología cognitiva un interés por estudiar las características que debieran reunir los materiales didácticos para propiciar un aprendizaje significativo, entendido este último como aquel que favorece el establecimiento de relaciones sustanciales, no arbitrarias, entre la información conocida y la nueva información que se incorpora. Además, tal aprendizaje prevé la posibilidad de revisar, modificar y ampliar la información continuamente, lo que, a su vez, da lugar a la generación de nuevas relaciones entre conceptos o ideas:

Los conceptos nuevos pueden ser subordinados a otros o supraordinados (...) El aprendizaje significativo puede ser también combinatorio, es decir que puede integrarse un concepto nuevo a otro ya existente, por analogía. Es decir que los conceptos se relacionan entre sí de muy diversas formas, y van conformando un complejo entramado, una red a la cual es posible acceder desde múltiples entradas (Sanjurjo, 2006: 34, 35).

Al respecto, Ausubel destaca cuatro criterios necesarios para que los materiales de estudio respondan a una lógica interna de adquisición y trasposición de los conocimientos disciplinares:

- *Uso del lenguaje:* se sugiere el empleo de un lenguaje sencillo, claro y preciso, por lo que se deben definir y explicar previamente los términos desconocidos, suprimir las expresiones ambiguas y evitar el uso de distintas nomenclaturas para designar un mismo concepto.
- *Incorporación de apoyos empíricos en el desarrollo de los temas:* se refiere a la inclusión de recursos –tales como ejemplos, analogías, imágenes, metáforas– que contribuyen a disminuir la complejidad de la información y en este sentido favorecen la comprensión. Para la elección de estos recursos se debe atender tanto a las características del tema, como al nivel cognitivo y a los conocimientos previos de los posibles lectores.

- *Estimulación de un enfoque activo durante la lectura:* en este caso se propone que los materiales didácticos se elaboren previendo que los alumnos deben reformular los conceptos con términos propios, de acuerdo con los criterios referidos al uso del lenguaje (precisión, claridad, sencillez). Esta reformulación es clave a la hora de establecer relaciones entre los nuevos contenidos y los previos que resulten necesarios.
- *Tratamiento de los contenidos:* alude a aquellos procedimientos que contribuyen a la selección y organización de los contenidos del texto, tales como el uso de organizadores, la diferenciación progresiva de los conceptos, de acuerdo con su nivel de generalidad o abstracción, la reconciliación integradora de nociones en esquemas mayores y la secuenciación de contenidos. En el caso del libro escolar, el contenido “se estructura por facetas y se adapta al conocimiento básico de los alumnos y a su nivel escolar (curso). (...) contiene referencias al mundo real (...) instrucciones o aspectos que regulan su lectura” (Selander, 1990: 350, 351). Al respecto, Ausubel incluye una advertencia referida a la necesidad de atender a la lógica y filosofía específicas de cada disciplina, sus problemáticas y principios epistemológicos implícitos. De esta advertencia, que está estrechamente relacionada con el proceso de trasposición didáctica, se deriva la importancia de ejercer un control sobre el objeto de estudio para no desvirtuar la naturaleza del saber que se pretende transmitir.

Los estudios de Ausubel se continúan con el surgimiento de investigaciones más aplicadas que añaden otros criterios para analizar los textos escolares y perfeccionarlos. A continuación, se toman estos criterios de acuerdo con la división propuesta por Rinaudo y Galvalisi (2002), atendiendo a dos planos centrales: la estructura y el contenido del texto.

- *Adaptaciones sobre la estructura del texto:* en los estudios sobre libros escolares el concepto de estructura puede ser empleado en un doble sentido. Uno de ellos alude a la forma en que se dispone la información en las partes del texto que responden a un mismo tópico (macroestructura y microestructura). En tanto que el segundo sentido se refiere a aquellos elementos que conforman la organización global del texto, esto es, el paratexto (índices, glosario, apéndice, títulos, organizadores perceptuales, entre otros). Por un lado, con respecto a la distribución de la información, se distinguen, de acuerdo con Meyer (1984) y

Piccolo (1987)³, seis tipos de estructura que pueden emplearse en los textos expositivos: de causalidad (relaciones de causa-efecto); enumerativas (listado de rasgos o elementos); de secuencias (enumeraciones que siguen un orden determinado); descriptivas (características de un objeto, hecho o enfoque); comparativas (similitudes y diferencias entre distintos elementos); de problema-solución (datos que dan posibles respuestas para una incógnita). En relación con estas adaptaciones, debido al interés por mejorar la legibilidad de los materiales instructivos, Rinaudo y Galvalisi distinguen una serie de recursos que se basan en cuatro tipos de acciones:

- Destacar el tipo de estructura textual: implica el uso de palabras claves para el reconocimiento de las distintas estructuras textuales. Así, por ejemplo, para introducir una estructura causal, términos como “así”, “de modo que”, “a causa de”, “como resultado de”, entre otros, permiten reconocer el tipo de relación que se establece entre las distintas ideas del texto.
- Uso de señalizaciones: se refiere al empleo de claves perceptuales o conceptuales para resaltar los contenidos más importantes y sus conexiones. Esta clase de recursos posibilita descubrir las ideas principales y relacionar las partes que contribuyen al establecimiento de la información más relevante.
- Incorporación de soportes auxiliares: incluye aquellas secciones que se introducen en el texto para especificar los objetivos de aprendizaje o presentar resúmenes y preguntas. Estas ayudas parecen influir positivamente en la comprensión de los conceptos subyacentes y en el reconocimiento de las relaciones entre distintas ideas que no se manifiestan en la superficie textual de forma tan evidente.
- Mejorar la organización total del texto: aquí se destacan las claves perceptuales –tales como cuadros, recuadros, figuras, esquemas– que, en general, se emplean para destacar o sintetizar la información más importante. Otros recursos que favorecen la organización del texto son los índices –de tablas, de autores, de materias–. Al respecto, diversos autores coinciden en

³ En Rinaudo, Ma. C. y Galvalisi, C. (2002). *Para leer mejor... cómo evaluar la calidad de los libros escolares*. Buenos Aires: La Colmena.

que la variedad de índices no solo esclarece la forma en que se dispone la información, sino que da lugar a nuevas alternativas de lectura, a la vez que permite un mejor manejo del material de estudio.

- *Adaptaciones sobre el contenido del texto:* además de los recursos centrados en la estructura del texto, hay otros que intervienen en el ordenamiento de su contenido y que le permiten al lector integrar gradualmente la información desarrollada con la ayuda de sus conocimientos previos. Para llevar a cabo estas adaptaciones las autoras proponen distintos criterios, a partir de los aportes de Ausubel y de otros investigadores que siguen su enfoque. Entre estos se destacan:

- **Uso de organizadores:** se refiere a la inclusión de secciones introductorias que presentan ideas abarcativas para integrar los contenidos a desarrollar, pero que, asimismo, cumplen con el propósito de que los lectores puedan entablar relaciones con otros saberes previos referidos a la temática que se introduce.
- **Diferenciación progresiva:** indica que los contenidos deben respetar un determinado orden, preferentemente desde ideas más generales e inclusivas hasta los atributos particulares que se desprenden de cada una de ellas.
- **Reconciliación integradora:** alude a las comparaciones entre conceptos, sus similitudes y diferencias, lo que posibilita distinguir con mayor claridad el sentido que se le debe otorgar a las distintas ideas expuestas.
- **Organización en secuencia:** implica la secuenciación de contenidos atendiendo al grado de relación que hay entre los distintos temas de una disciplina. Se parte del supuesto de que la comprensión de un tema nuevo depende del conocimiento previo de otros temas vinculados con el que se introduce.
- **Uso de recursos de apoyo empírico-concretos:** inclusión de anécdotas, frases familiares, metáforas, para captar la atención de los lectores y tornar más interesante y amena la lectura.
- **Planteo de interrogantes:** la presentación de preguntas referidas a la temática desarrollada facilita el establecimiento de relaciones y la construcción de significados. Rinaudo y Galvalisi (48) distinguen tres clases de preguntas, en función del tipo de actividad intelectual que demandan:

preguntas que requieren recuerdo de la información puntual, b) preguntas que atienden a las relaciones entre diferentes partes del texto, y por consiguiente ponen en marcha procedimientos tales como resumir, contrastar, clasificar, etc., y c) preguntas que requieren el uso del conocimiento para elaborar hipótesis, generalizaciones, inferencias o evaluar información desde algún criterio particular⁴.

De acuerdo con los criterios arriba expuestos, que inciden en la mejora de los materiales de estudio, se destaca la idea de que todo aprendizaje significativo está directamente relacionado con la secuencia de contenidos fundamentados y adecuados a cada contexto particular, junto a la selección de actividades coherentes con tales contenidos, esto es, que efectivamente contribuyan con los alumnos en el proceso cognitivo. Desde este planteo, no cabe duda de que las instancias de estudio, reflexión y toma de decisiones de los equipos docentes inciden notablemente en la calidad de la enseñanza.

Por último, y en estrecha relación con el A. D., que analiza, describe y explica las estructuras propias de textos en uso y reales, esto es, las prácticas discursivas vinculadas con espacios sociales concretos, el A. C. es en primer término una técnica de investigación que intenta establecer las relaciones existentes entre el nivel sintáctico, semántico y pragmático de un texto estructurado –tales como respuestas a preguntas abiertas de un cuestionario o una entrevista dirigida– o no estructurado–tales como notas de campo, biografías, documentos–. Así entendido, y al igual que el A. D., se trata de una técnica que se utiliza para recoger información mediante la descripción de los mensajes que conforman la comunicación, de modo objetivo y sistemático. Esto supone crear un sistema de categorías pertinentes al análisis del objeto de estudio que garantice la obtención de resultados dentro de los márgenes de la fiabilidad y validez exigidos en cada caso. En este sentido, lo que interesa destacar es que, más allá de las disciplinas en las que puede aplicarse –Psiquiatría, Psicología, Historia, Sociología, Antropología, Ciencias de la Educación, Lingüística, Literatura, entre otros–, todos los A. C. tienen en común una lógica de composición, una forma de razonamiento y ciertos criterios: “el AC puede concebirse como un conjunto de procedimientos que tienen como objetivo la producción de un *meta-texto* analítico en el que se representa el corpus textual de manera transformada.” (Navarro y Díaz, 1995:181).

⁴ Obsérvese que solo las dos últimas clases de preguntas propician un verdadero aprendizaje, mientras que aquellas que dependen del reconocimiento de la información literal obstaculizan la posibilidad de integrar y transponer los contenidos a través de un proceso metacognitivo.

En lo que atañe a los procedimientos a seguir para el A. C., se destacan la formulación de los datos, mediante la determinación de las unidades, el muestreo y el registro; la reducción de los datos; la inferencia; el análisis. Para ello se requiere la validación directa, la verificación de la correspondencia con distintos métodos y la verificación de las hipótesis respecto de otros datos.

II.3.2.Componentes paratextuales

El paratexto comprende todos aquellos elementos de un libro o publicación que acompañan al texto principal y funcionan como auxiliares para la comprensión, en tanto intervienen en el proceso de lectura, facilitando a modo de guía el trabajo del receptor. Son parte del paratexto la tapa, contratapa y solapa, las ilustraciones, las notas, el diseño gráfico y tipográfico, el prólogo, el apéndice, los índices y glosarios.

En la actualidad, con el auge de la comunicación audiovisual, la publicidad y el *marketing*, las editoriales se preocupan cada vez más por el diseño y diagramación del material impreso, que adquiere colores y formatos diversos para adecuarse a las nuevas demandas de consumo propias de un mercado cultural creciente y cambiante:

En los últimos años, acompañando el proceso de colonización de la comunicación por parte de la imagen y el ingreso de los enfoques discursivos y comunicativos a la escuela, se ha producido un *aggiornamento* en el diseño de los libros de texto, como se aprecia en la abundante ilustración (...) en una progresiva sustitución de textos instruccionales por logotipos y en una tendencia a reproducir páginas de diarios y revistas, tapas de libros y todo tipo de materiales escritos, incorporando de este modo lo paratextual al discurso (Alvarado, 2009: 36).

A continuación, se exponen los principales componentes paratextuales del libro escolar, haciendo hincapié en la finalidad de cada uno de ellos:

- Tapa: presenta el nombre del autor, el título de la obra y el sello editorial. Puede además contener ilustraciones.
- Solapa: corresponde a la extensión lateral de la cubierta de un libro que, a la manera de una pestaña, se dobla hacia adentro. Contiene referencias sobre el libro, el autor u otras obras del mismo autor.
- Contratapa: en el caso de los libros ficcionales y ensayos comenta brevemente y en líneas generales el contenido, a la manera de resumen o presentación. Puede contener juicios valorativos y comentarios sobre el autor en un afán por atraer la

atención del lector. Este elemento paratextual no suele revestir importancia en el caso de los libros escolares y solo se limita a mencionar la editorial o bien contiene algún tipo de ilustración, sello o color.

- Índice de Títulos y Temas: también llamado tabla de contenidos o de materias, indica a qué capítulo y a qué título específico se debe recurrir para encontrar un determinado tema. Este índice comúnmente se organiza mediante dos columnas: a la izquierda se enumeran los temas, en general encabezados por un tema más general que los engloba, y a la derecha se enumeran los títulos que les corresponden a cada uno de ellos con la indicación de la página en la que se encuentran. Puede ubicarse al comienzo o final del libro y su finalidad es orientar al lector sobre las temáticas que se tratan y la modalidad de abordaje adoptada, por lo que siempre conviene revisarlo antes de comprar o seleccionar un determinado material.
- Índice de Autores: refiere en qué parte se pueden encontrar datos de un determinado escritor, periodista, científico, académico, entre otros.
- Índice de Textos: permite ubicar las secciones en las que se incluyen textos (fragmentos de novelas, poemas, cuentos, ensayos, noticias, informes, artículos de opinión, entre otros). Recuérdese al respecto que la variedad de índices no solo contribuye a la organización de la información, sino que abre nuevas alternativas de lectura que posibilitan un mejor aprovechamiento del material de estudio.
- Ilustraciones: incluye mapas, fotos, pinturas, reproducciones y dibujos que funcionan como un recurso de apoyo para el esclarecimiento de la información brindada.
- Glosario: es una especie de diccionario especializado sobre los temas tratados en un libro. Generalmente en los textos escolares aparecen palabras resaltadas con un asterisco, un número o en negrita para indicar que están en el glosario y que es necesario consultarlo. Además de la definición de palabras, también pueden encontrarse explicaciones de nociones vinculadas con los tópicos desarrollados. Si bien usualmente se ubica al final del libro, en muchos casos se coloca al término de cada capítulo.
- Prólogo: contiene una breve presentación del material propuesto que incluye la intención de sus autores y consideraciones generales acerca del abordaje adoptado

y de los objetivos de enseñanza-aprendizaje, por lo que se sitúa al comienzo del libro.

- Diseño gráfico y tipográfico: alude a las claves perceptuales, tales como subrayados, cuadros, recuadros, tipos, tamaños y colores de letras; y conceptuales, palabras o expresiones resaltadas que posibilitan jerarquizar y relacionar la información brindada.
- Las notas: pueden situarse al final del texto (nota al pie) o al final del libro (nota al final). Se utilizan para agregar información (aclaraciones, comentarios, confrontaciones de autores, ampliaciones de conceptos o ideas) sin interrumpir el flujo del texto. También sirven para presentar más evidencia (explicaciones, ejemplos o argumentos secundarios) y para ampliar la discusión. Cabe tener en cuenta que se puede obviar su lectura sin que se pierda el hilo conductor.
- Anexo: incluye textos, cuadros, documentos, imágenes, testimonios, actividades complementarias, que se colocan en las últimas páginas del libro porque no son de lectura o referencia obligatoria, sino que funcionan como un apéndice que amplía y/o integra lo desarrollado en las distintas partes de una obra.

En síntesis, y más allá de la cultura de la imagen que prevalece en el contexto actual, en el caso específico de los libros escolares, por ser marcadamente instructivos, el paratexto adquiere una importancia central, dado que contribuye a la organización de la información y, en tal sentido, dirige la comprensión.

II.4. Reflexiones finales

Retomando lo expuesto hasta aquí, la importancia de complementar este estudio con los aportes de la Lingüística textual y la Psicología cognitiva radica en la atención otorgada a la estructura y organización del contenido de los textos en general, como unidades de uso de la lengua que responden a algún propósito comunicativo, y de los textos escolares en particular, como materiales instructivos que a la vez que regulan la lectura posibilitan el conocimiento de una determinada disciplina.

Por otra parte, en relación con las características de los textos escolares, estos favorecen el aprendizaje de los alumnos siempre que incorporen funciones textuales,

sugerencias y criterios que promuevan la activación de estrategias de lectura para la comprensión de la información y contribuyan a la apropiación/construcción del conocimiento de forma gradual y significativa: activación de saberes previos, establecimiento de relaciones, reconocimiento de semejanzas y diferencias, jerarquización e integración de contenidos, reformulación de conceptos, instancias de metacognición, entre otros. Asimismo, los recursos para favorecer la comprensión lectora resultan especialmente relevantes en esta investigación porque proporcionan orientaciones debidamente fundamentadas que permiten abordar, de forma crítica y reflexiva, las propuestas que circulan en el mercado editorial, sin desconocer el papel central que juega el complejo proceso de trasposición didáctica en el establecimiento de la forma que adoptan los contenidos por enseñar.

Finalmente, aunque las investigaciones aquí presentadas aportan instrumentos que influyen notablemente en la calidad de los materiales instructivos, estos no mejoran por sí mismos los resultados del aprendizaje, así como un nuevo método de enseñanza no necesariamente resuelve las serias problemáticas que afectan a las prácticas áulicas. De allí la importancia de que el docente intervenga en los procesos de análisis, organización y secuenciación de los contenidos educativos, seleccione cuidadosamente los recursos didácticos y genere propuestas de intervención alternativas, atendiendo a las características de los potenciales destinatarios para que puedan interactuar con los libros escolares de forma realmente productiva. Esto último implica además capacitar a los alumnos en un uso adecuado de los materiales de trabajo, tanto en cuestiones que atañen a lo específicamente disciplinar como en aquellas relativas al aprovechamiento de los recursos que el texto les brinda, de acuerdo con la función que cumplen, su finalidad y las posibles habilidades que involucran. Tal como enuncia Martínez (2001:134), es indispensable que:

el maestro conduzca al alumno a reflexionar acerca del texto, acerca de la manera como está construido, acerca de cómo las funciones sirven para cumplir ciertos fines y de que el texto posee también un plan retórico que permite su construcción como discurso, es decir como unidad coherente; todo ello con el fin de que el alumno aprenda a formarse las mismas expectativas de los autores de los textos.

Capítulo III

EN TORNO A LA NOCIÓN DE VARIACIÓN LINGÜÍSTICA: CONCEPTUALIZACIONES TEÓRICAS

Entonces toda la tierra tenía una misma lengua y unas mismas palabras (...)

Y se dijeron unos a otros: “Vamos, construyamos una ciudad y una torre, cuya cumbre llegue hasta el cielo y nos haga famosos, por si tenemos que dispersarnos por la faz de la tierra”. Bajó el Señor a ver la ciudad y la torre (...)

Y el Señor dijo: “Este pueblo es uno, pues tienen todos una sola lengua (...) bajemos y confundamos su lengua de modo que no se entiendan unos a otros”. Y el Señor los dispersó por toda la faz de la tierra, y así dejaron de edificar la ciudad. Por eso se llamó Babel, porque allí confundió el Señor la lengua de toda la tierra (Génesis, 11:1-11).

III.1.El tratamiento de la variación lingüística: presupuestos teóricos

A continuación, se traza un recorrido en torno a la noción de variación lingüística, fundamentalmente desde los aportes que brindan los autores más destacados del campo de la Sociolingüística. A través de este itinerario, se intenta determinar los enfoques subyacentes a las propuestas para la enseñanza de tal variación que en la actualidad circulan en la producción editorial destinada al ámbito escolar: “Debido al ser histórico y sociocultural de las lenguas históricas, la existencia de aspectos variables e invariables en una lengua no constituye ninguna contradicción, sino que es una propiedad esencial del funcionamiento de la misma” (Renwick, 2007: 310).

La Sociolingüística como disciplina surge en los ‘50 a partir del interés que manifiestan sociólogos y lingüistas por el estudio del lenguaje vinculado con la sociedad, y de las problemáticas que suscita el tratamiento de la diversidad lingüística. Su denominación no supone una yuxtaposición de la Sociología y la Lingüística, sino que por incluir conocimientos de estas dos áreas posee un carácter netamente interdisciplinario.

Así entendida, la Sociolingüística se interesa por los interlocutores y su contexto; esto es, “quién habla cuál variedad de cuál lengua, cuándo, a propósito de qué y con

cuáles interlocutores (...) cómo, por qué y dónde” (Berruto, 1979: 15). Dado que una variedad de lengua se distingue de otra por sus elementos lingüísticos, la noción de variedad alude al “conjunto de elementos lingüísticos de similar distribución social” (Hudson, 1981: 34). En suma, la Sociolingüística aborda las variaciones que sufre el lenguaje en determinada situación comunicativa –actitudes de los hablantes entre sí y con los temas que tratan– e intenta explicar las diferencias: “el lenguaje sólo surge a la existencia cuando funciona en algún medio (...) en relación con algún escenario, con algún antecedente de personas, actos y sucesos de los que derivan su significado las cosas que se dicen” (Halliday, 1982: 42).

Durante las décadas del ‘60 y ‘70 esta disciplina cobra mayor auge especialmente por la atención que se le otorga a dos planos en simultáneo, el de la lengua y el de la sociedad, a partir del estudio de la actividad lingüística ejercida por los hablantes en una circunstancia de intercambio que los posiciona socialmente: “si descartáramos la influencia del contexto social, sería dudosa la existencia de las lenguas ya que los mensajes hablados suelen estar dirigidos expresamente al auditorio, para entablar, mantener o cortar una comunicación” (Rotaetxe, 1990: 11). Así, los aportes que brinda este enfoque a los distintos campos de estudio lo convierte en objeto de interés actual por parte no solo de sociólogos y lingüistas sino también de pedagogos, psicólogos, antropólogos, historiadores, entre otros. Su complejidad y amplitud derivan del hecho de que, en el marco de la relación entre el lenguaje y la cultura, concibe al primero como una manifestación de la conducta humana que conforma los grupos sociales. En tal sentido, puede decirse que “la contribución básica y original de la Sociolingüística consiste en haber comprendido de manera explícita las plenas consecuencias de esa relación para el análisis lingüístico, incluyendo las limitaciones que los lingüistas deben aceptar” (Lavandera, 1984: 156).

Frente al presupuesto del estructuralismo que ponía de relieve la homogeneidad del sistema lingüístico, estudios posteriores, principalmente sociolingüísticos, destacan la heterogeneidad de dicho sistema, en tanto este presenta variaciones que dependen de los grupos sociales y de las funciones que se cumplen en su seno:

En lingüística, siguiendo la dicotomía saussureana de *langue* y *parole*, se dio importancia a la descripción sincrónica, usando como base de extrapolación un cuerpo de textos recolectados de uno o más hablantes (...) ¡Felices los que podían hablar de *el sistema*! Pero las variaciones del sistema no pueden ser descartadas como irrelevantes (Ardener y otros, 1976:13).

De acuerdo con lo expuesto, la variación, entendida como la diversidad lingüística dentro de cualquier comunidad de habla⁵, es una característica esencial a todas las lenguas que cristaliza la estructura social por lo que necesariamente “el estudio de la sociedad debe reservar un lugar al lenguaje, del mismo modo que el estudio del lenguaje debe tener en cuenta a la sociedad” (Romaine, 1996: 13); a su vez, la real contribución de una educación lingüística debe ser la de preparar al hablante en un adecuado uso de las variedades de lengua⁶, ligadas a las llamadas “normas descriptivas”, pero sin perder de vista que la “norma estándar” además de unificar y asegurar la perdurabilidad de la lengua posibilita el desempeño eficiente de los hablantes en determinadas situaciones de interacción social (Renwick, 2007). Al respecto, se distinguen dos variaciones básicas estrechamente relacionadas: la diastrática o de estrato social, que se corresponde con el sociolecto, y la diatópica o geográfica, que se corresponde con el dialecto; a su vez, ambas presentan variaciones diafásicas que atañen al estilo y registro.

A los fines de este trabajo, en primer lugar, resulta pertinente detenerse en la noción de dialecto, entendido como una variedad acorde con el usuario: “Un dialecto es: lo que usted habla (habitualmente) determinado por lo que usted es (socio-región de origen y/o adopción), y que expresa diversidad de estructura social (patrones de jerarquía social)” (Halliday, 1982: 50). Entre las principales variables reguladoras que intervienen en la conformación del dialecto se destaca la clase social, la extracción (rural/urbana), la edad y el sexo. Siguiendo a Halliday (1982), todo dialecto abarca dos clases de variedades subculturales, “estándar” y “no estándar”, que implican orientaciones distintas en cuanto al significado, a la vez que cada una actualiza sus propios registros.

La “variedad estándar”, también llamada “dialecto estándar” o “lengua estándar”, es aquella que tiene una determinada gramática y se relaciona con la escritura y la educación formal. Se refiere a la norma lingüística que se impone a todos los miembros de una comunidad, particularmente en el mercado académico y las situaciones oficiales. En términos generales, nadie habla la lengua estándar propiamente dicha, sino que se

⁵ El concepto de comunidad de habla fue propuesto por Fishman (1979) para referirse a un conjunto de personas que comparten una serie de convenciones respecto de reglas y normas acerca del uso del lenguaje, esto es, tienen en común la competencia comunicativa. Dicha competencia implica *saber hablar*, que va más allá del saber gramatical y léxico, en tanto posibilita reconocer los contextos y qué modalidades de comunicación les corresponden a estos.

⁶ La noción de competencia comunicativa supera a la de competencia gramatical porque no se limita a las reglas de gramática sino que también incorpora las de uso, y en tal sentido conviene sustituir la noción de gramaticalidad por la de adecuación: el habla en tanto fenómeno social debe ser adecuada a diversos factores que trascienden lo lingüístico en sentido estricto.

emplean variaciones socio-regionales, pero ciertos grupos sociales, al establecer un mayor contacto con las situaciones oficiales, se aproximan a una variedad de lengua más cercana a la estándar. En tal sentido, puede decirse que “Normalización y alfabetización son dos procesos que van de la mano, puesto que aprender a leer y a escribir presupone la existencia de una variedad escrita codificada, y una lengua solo está normalizada cuando es posible producir en ella textos escritos” (Romaine, 1996: 110).

Lo arriba expuesto pone en evidencia ciertas vinculaciones entre la noción de variedad estándar y la de “lenguaje legítimo” desarrollada por Bourdieu (1984: 126) para referirse a “un lenguaje con formas fonológicas y sintácticas legítimas, es decir, un lenguaje que responde a los criterios acostumbrados de gramaticalidad”. Así, de acuerdo con este autor, se trata de un lenguaje que alcanza el mayor rédito y prestigio en el llamado “mercado lingüístico”. Al respecto, es el Estado quien se ocupa de la fijación de ciertas políticas lingüísticas; esto es, leyes, decretos, regulaciones relativas a la lengua: “Es en el proceso de constitución del Estado cuando se crean las condiciones de la creación de un mercado lingüístico unificado y dominado por la lengua oficial” (1985: 19), lo que implica que, si bien hay una distribución desigual del capital lingüístico, se presenta cierta coincidencia en la evaluación positiva de la lengua legítima. En términos de Bourdieu (1984: 122):

Cualquier situación lingüística funciona como un mercado en el cual el locutor coloca sus productos y lo que él produzca para este mercado dependerá de sus previsiones sobre los precios que alcanzarán sus productos. Nunca aprendemos el lenguaje sin aprender al mismo tiempo (...) qué tan redituable será en tal o cual situación.

Frente a la variedad estándar, que se vincula con la escritura y supone una norma lingüística estándar (prescriptiva), con una serie de regulaciones, la variedad no estándar (norma descriptiva) se halla más ligada al ámbito oral, de la lengua materna e involucra distintas normas lingüísticas con sus correspondientes sociolectos. Aquí interesa destacar los estudios de Bernstein (1993) que dan cuenta de que distintos dialectos socioculturales se corresponden con distintos códigos, porque difieren en sus modos de orientar los significados en determinadas situaciones, lo que supone reconocer en las variedades lingüísticas pertenencias a órdenes de significado distinto. Este autor establece una distinción entre el “código restringido”, posicional y previsible, y el “código elaborado”, no previsible y personal. El primero está asociado a significados sociales y comunes y se refiere a prácticas lingüísticas atenuadas a un contexto inmediato

de situación, por lo que se evidencia una dificultad para abstraer, esto es, transformar en lenguaje las indicaciones de contexto. Esta dificultad se refleja en los textos mediante ciertas marcas lingüísticas, tales como abundancia de deícticos, falta de sinonimia, repeticiones léxicas y de construcciones, uso del relativo simple, entre otros. Mientras que el código elaborado está asociado a pensamientos, ideas individuales y se refiere a un repertorio amplio que permite producir en las emisiones lingüísticas los contextos que no están presentes. Bernstein advierte que, más allá de estas diferencias, ambos códigos son igualmente importantes y necesarios para desenvolverse en la sociedad, pero no todos los sujetos pueden acceder al código amplio porque su vida de grupo se halla más próxima a relaciones contextuales inmediatas que a contextos diferidos. Si bien la capacidad de abstraer implica un esfuerzo cognitivo mayor, esto no significa que haya restricciones o límites de una capacidad mental, sino que entraña operaciones propias de los procesos de socialización de los sujetos.

Dado el valor simbólico que adquieren las lenguas la idea que los hablantes se hacen de ellas presenta muchas veces connotaciones carentes de sustento científico que reflejan actitudes, a través de expresiones tales como “lengua clara”, “lengua bella”, “lengua rudimentaria”, entre otros. Al respecto, diversos estudios sociolingüísticos dan cuenta de que las variedades no estándar presentan una estructura y normativa tan compleja como la variedad estándar, y también resultan adecuadas para la producción de argumentos lógicos: “Ningún dialecto es inferior a otro; todos son igualmente aptos para su principal función: ser el instrumento de comunicación de una comunidad” (Raiter, 1995: 10). Estas variedades difieren profundamente en el acento; los niveles fonético, fonológico, morfológico, sintáctico, semántico y de estructura textual. Asimismo, en el interior de ambas variedades se evidencian las llamadas variaciones diafásicas: de estilo o registro. Halliday (1982: 50) define al registro como una “variedad ‘acorde con el uso’ (...) lo que usted habla (en un momento) determinado por lo que hace (naturaleza de la actividad social que realiza), y que expresa diversidad de proceso social (división social del trabajo)”. Esto implica que los registros de lengua son distintos modos de habla, que se corresponden con las diferentes situaciones en las que se produce la interacción; es decir, las personas actualizan un determinado registro en función de las tareas que realizan en un momento dado: “cada individuo es capaz de desempeñar muchos roles dentro de su comunidad (...) el rol que ha de asumir estará determinado fundamentalmente por la situación en la que se desarrolla (...) la situación

estará sujeta a las condiciones de lugar y tiempo”(Bolaño, 1982: 57). En tal sentido, y al igual que en un dialecto, también en un registro intervienen variables reguladoras, entre las que se distinguen: el “campo”, relativo al tipo de acción social que se lleva a cabo; el “tenor”, relativo a los roles que desempeñan los participantes; y el “modo”, relativo al canal de comunicación elegido (Halliday, 1982). “Las diferencias en el vocabulario – uso de palabras distintas o bien significados distintos para las mismas palabras– son las que distinguen principalmente a unos registros de otros” (Romaine, 1996: 37). Los aportes de estos autores dan cuenta de que los hablantes poseen un repertorio más o menos extenso de variedades que adoptan según sus roles, por lo que la variación está correlacionada con factores sociales: la situación social permite decidir qué tipo de interacción se lleva a cabo e incluso qué tipo de variedad se prevé para ese contexto, lo que se constituye asimismo en un importante recurso al momento de resolver ambigüedades de enunciados.

La noción de registro propuesta por Halliday se aproxima en cierto sentido a la de estilo, desarrollada por Bourdieu (1985:12) para referirse a ““esa separación individual con respecto a la ‘norma lingüística’, esa elaboración particular que tiende a conferir al discurso propiedades distintivas”. Desde este enfoque, en el “mercado lingüístico” circulan discursos con una impronta estilística, que se ubican simultáneamente del lado de la producción –en el sentido de que a partir de una lengua común cada locutor conforma un idiolecto– y del lado de la recepción –en el sentido de que cada receptor participa en la producción del mensaje que recibe a través de sus propias experiencias–.

Si bien diversos estudiosos equiparan las nociones de registro, estilo y nivel y las abordan como sinónimos bajo la denominación “variación diafásica”, cabe en este caso, siguiendo a Romaine (1996), hacer una distinción entre el registro, entendido como una variación ligada a los usos de cada situación comunicativa en la que interactúa un individuo; y el estilo, entendido como los diversos grados de formalidad/informalidad, en función del contexto, la relación entre los hablantes, la clase social, la edad, el sexo y la temática tratada. En este caso, la mayor formalidad estaría en estrecha correspondencia con la adecuación a la norma estándar.

En síntesis, según este planteo, el dialecto queda definido por referencia al hablante y refleja la diversidad de la estructura social, frente al registro que queda definido por referencia al contexto situacional –indica al hablante qué y cómo se debe decir- y refleja diversos procesos sociales, en función de las distintas actividades humanas: “los

contextos son más de uno, pero de ningún modo infinitos, ya que dependen de los contenidos del sentido común, que algunos llaman cultura, de la comunidad” (Raiter, 2003: 165). De ahí que el dialecto no se puede concebir independientemente del registro y ambos resultan fundamentales para reconocer en las variedades lingüísticas pertenencias a órdenes de significados distintos.

Asimismo, los estudios presentados traen como consecuencia la idea de una conciencia lingüística regional, esto es, un repertorio de conocimientos y creencias que va más allá de la tradicional concepción de norma para reglar el lenguaje: como fruto de la variación lingüística inherente a cada comunidad, ya no hay una única norma sino que las creencias, convicciones y actitudes valorativas ofician de control social y, por ende, de norma. Esto se relaciona con el hecho de que el habla no es individual sino social, porque aunque hable un sujeto depende de normas propias de una cultura o subcultura particular, lo que supone concebir al lenguaje como un medio por el cual se produce la transmisión y acumulación cultural. El habla no es un fenómeno de voluntad libre, en tanto está sujeto a determinadas convenciones sociales y enciclopédicas que restringen tanto las opciones de comunicación como la interpretación de lo que se dice. El análisis de los actos de habla muestra que durante una conversación intervienen supuestos contextuales y conocimientos extralingüísticos para poder realizar inferencias e interpretaciones que van más allá del significado literal y otorgan sentido a la interacción. Desde este planteo puede afirmarse que:

La variedad lingüística, la comunidad lingüística, la lengua estándar, la norma lingüística, la enseñanza de la lengua, el dialecto, el bilingüismo, la diglosia, el cambio lingüístico, los prejuicios lingüísticos, las diferencias, la socialización, la cultura, el pensamiento, son temas trascendentales en la sociolingüística actual, que posibilitan una nutrida red de informaciones y estas a su vez constituyen plataformas de lanzamiento de nuevas investigaciones y nuevas propuestas (Viramonte de Ávalos, 1998: 19).

A partir de las teorizaciones expuestas en este apartado, se concluye con la idea de que una comunidad lingüística no es una unidad homogénea sino que revela diversidad entre uno y otro individuo e incluso en un mismo individuo, lo que supone la puesta en juego de un amplio repertorio de variedades, sumado a los casos de bi/multilingüismo.

III.2.Reflexiones finales

Los aportes de la sociolingüística dan como resultado la superación de la tan extendida dicotomía lengua/habla, en tanto se trascienden los límites entre sincronía y diacronía para situar en primer plano al hombre hablante. En tal sentido surgen nuevas perspectivas acerca del lenguaje que traen consigo un fructífero cruce interdisciplinario. Con ello, contenidos y propuestas de enseñanza se conjugan para intentar responder a los grandes y necesarios cambios emanados de las Ciencias del Lenguaje justamente por nuclear todas aquellas contribuciones que no se limitan a la disciplina Lingüística en sentido estricto. Al respecto, interesa destacar a las Ciencias de la Educación que ha brindado notables avances en el campo de la investigación educacional, particularmente en lo que respecta al estudio de problemáticas relativas a la escolarización relacionadas con la competencia comunicativa que determina el uso del lenguaje en sociedad, a la vez que ilumina y complementa desde su óptica los lineamientos curriculares nacionales.

Por último, a través los estudios acerca de las vinculaciones entre el lenguaje y la sociedad comienzan a considerarse plenamente los factores sociales y situacionales del uso de la lengua en interacción. Especialmente cobra relevancia la idea de que todo significado se actualiza en un contexto que implica fragmentos de realidad, valores y sentidos propios de un determinado grupo social, esto es, de un entorno sociocultural en el que los sujetos se comunican: los campos semánticos son el resultado de los órdenes de significados sociales, los modos de significar y conocer el mundo. Desde este planteo se concluye en que las variaciones de lengua no son una excepción sino inherentes a la heterogeneidad propia del sistema lingüístico.

En suma, la importancia de este enfoque radica en la consideración del lenguaje contextualizado, por lo que se amplía a la vez que se enriquece el abordaje del objeto de estudio, en tanto la cultura, la subcultura y las normas situacionales pasan a ser rectoras del intercambio comunicativo. Como corolario, en los diseños curriculares comienzan a tratarse contenidos que contemplan la diversidad lingüística y sus componentes, la valoración de la identidad regional y el rechazo de toda forma de marginación social, étnica y cultural.

Capítulo IV

LOS NÚCLEOS DE APRENDIZAJES PRIORITARIOS DE LENGUA PARA EL CICLO BÁSICO DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

En un mundo con grandes problemas humanos (crecimiento demográfico explosivo en los países más pobres, diferencia económica y cultural crecientes entre las naciones, percepción casi exclusivamente economicista de la vida, narcisismo light, carencia de sentido, etc.), el proceso de educación no puede ceñirse a técnicas didácticas solamente: exige pensar los fines y los medios, al hombre y a la sociedad. De aquí la importancia de aprender no solo técnicas curriculares, sino la filosofía de las teorías curriculares que sostiene uno u otro paradigma curricular. (Daros, 2004:246).

IV.1.El Documento oficial NAP: contexto de producción y recepción

Para la selección del material de estudio se optó por una muestra que incluye el Documento *NAP* correspondiente a los tres primeros años del Ciclo Básico de la E.S. del Área de Lengua, en el caso de aquellas jurisdicciones que optaron por la estructura de seis años para el Nivel Medio.

Una de las cuestiones más importantes de la reforma educativa argentina de mediados del '90 es la que atañe a las modificaciones realizadas en los lineamientos curriculares con nuevas corrientes teóricas que, en el caso específico del Área de Lengua, dan por resultado cambios radicales en las concepciones acerca del lenguaje: se pasa del estudio de la oración al texto, de la lengua como sistema, relegada al plano puramente escolarizado, a la lengua en uso con diversas finalidades según la práctica social en la que se inserte. Esto da lugar a nuevas propuestas para el abordaje del objeto de estudio, desde perspectivas diversas que nacen de la confluencia de las disciplinas inscriptas en las llamadas Ciencias del Lenguaje.

Como parte del proceso antes descripto y frente a la necesidad de desagregar y, en muchos casos, perfeccionar o completar los Contenidos Básicos Comunes (*CBC*, 1995) en el marco de una nueva Ley de Educación Nacional 26206/06, que reemplaza y

pretende subsanar los problemas derivados de la Ley Federal de Educación 24195/93 hasta entonces vigente, a partir del 2006 comienzan a divulgarse en las distintas instituciones educativas del país los *NAP* para el Nivel Inicial, Primario (antes denominado Primer y Segundo Ciclos de EGB) y Secundario (antes Tercer Ciclo de EGB y Polimodal)⁷. Al respecto, en el Artículo 32 del Capítulo IV de la nueva Ley, correspondiente a la E. S., se establece que:

El Consejo Federal de Educación fijará las disposiciones necesarias para que las distintas jurisdicciones garanticen:

V. La revisión de la estructura curricular de la Educación Secundaria, con el objeto de actualizarla y establecer criterios organizativos y pedagógicos comunes y núcleos de aprendizaje prioritarios a nivel nacional.

Así, entre un trasfondo político, económico y social que va marcando nuevas agendas en materia educativa, nacen los *NAP* y con ellos un nuevo intento de hacer frente a las críticas, demandas y sobrecargas que viene sorteando, las más de las veces sin éxito, la educación argentina en los últimos tiempos. En relación con lo expuesto, una serie de valores enunciados en la nueva Ley de Educación inspira los procesos educativos e identifica la formación integral con la idea de buena calidad educativa, tal como queda de manifiesto en estos dos artículos:

La educación brindará las oportunidades necesarias para desarrollar y fortalecer la formación integral de las personas a lo largo de toda la vida y promover en cada educando/a la capacidad de definir su proyecto de vida, basado en los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común (art. 8).

Garantizar una educación integral que desarrolle todas las dimensiones de la persona y habilite tanto para el desempeño social y laboral, como para el acceso a estudios superiores (art.11-b).

Se trata entonces de que efectivamente la educación pueda dar respuesta a las necesidades cada vez más complejas y cambiantes de la sociedad actual, de modo tal que la formación de las personas se oriente a un desempeño satisfactorio en múltiples situaciones sociales.

A continuación se exponen en un cuadro los niveles del Sistema Educativo argentino de acuerdo con la Ley de Educación Nacional vigente:

NIVEL INICIAL	EDUCACIÓN	EDUCACIÓN	EDUCACIÓN
---------------	-----------	-----------	-----------

⁷ La nueva Ley Nacional de Educación deja al arbitrio de las provincias la decisión de primarizar o secundarizar 7º grado, aunque en la primera edición de los *NAP* (2006) forma parte del Nivel Medio.

	PRIMARIA	SECUNDARIA	SUPERIOR
45 días a 5 años	A partir de los 6, con una duración de 6 o 7 años, según la opción de estructura realizada por cada jurisdicción.	Adolescentes y jóvenes que hayan cumplido con el Nivel de Educación Primaria. Se extiende entre 5 o 6 años, según la estructura adoptada por cada jurisdicción.	Destinada a quienes hayan finalizado la Educación Obligatoria.
-Jardines maternos: de 45 días a 2 años. -Jardines de infantes: de 3 a 5 años.		Ciclos: -Básico. -Orientado.	-Universidades e Inst. Universitarios. -Inst. de Educación Superior.
<i>*Obligatorio:</i> Jardín de 5 años.	<i>*Obligatorio</i>	<i>*Obligatorio</i>	<i>*Post-obligatorio</i>

La Ley de Educación actual se instituye como un marco normativo nacional de referencia general y básico para el ordenamiento del Sistema Educativo. Como los puntos más destacables de esta Ley se desprenden la extensión de la escolaridad obligatoria y la formulación de un documento que estipula los núcleos de aprendizajes prioritarios (*NAP*) para los distintos niveles y áreas curriculares. Asimismo, los cambios que trae consigo en el aparato educativo implican la revisión de la noción de alfabetización y su alcance en el mundo actual, y en el caso del documento *NAP* una actualización de los saberes por ser enseñados y aprendidos, ambos puntos considerados como fuertes principios de política educativa. Al respecto, y de acuerdo con Muscará (2010: 5- T. 1), hay una serie de bases doctrinarias que sustentan la política educativa en la actualidad, entre las que sobresalen:

- a) El imperativo de la educación masiva.
- b) El continuado servicio a la formación y al mantenimiento de la conciencia nacional.
- c) La capacitación práctico-técnica de todos y cada uno de los habitantes.
- d) La conversión de todo el país en una inmensa escuela.

El apartado correspondiente al Sistema Educativo Nacional de la nueva Ley de Educación consta de trece capítulos, de los cuales –y en relación con los intereses de esta indagación– destina uno a la E. S. (IV) y otro a la Educación intercultural bilingüe (XI). En el de E. S. consigna en su Artículo 30 una serie de objetivos vinculados con la formación de usuarios de la lengua competentes, incluyendo además cuestiones ligadas a la competencia en nuevos lenguajes y al plano artístico, lo que en ambos casos también atañe a un buen desempeño comunicativo:

- d) Desarrollar las competencias lingüísticas, orales y escritas de la lengua española y comprender y expresarse en una lengua extranjera.
- f) Desarrollar las capacidades necesarias para la comprensión y utilización inteligente y crítica de los nuevos lenguajes producidos en el campo de las tecnologías de la información y la comunicación.
- i) Estimular la creación artística, la libre expresión, el placer estético y la comprensión de las distintas manifestaciones de la cultura.

En cuanto a la Educación intercultural bilingüe refiere a una modalidad del Sistema Educativo de Niveles Inicial, Primario y Secundario que garantiza a los pueblos indígenas el derecho asignado por la Constitución Nacional a recibir una educación acorde con su realidad sociocultural y lingüística. Aquí interesa destacar el Artículo 54 porque alude a la promoción de un conocimiento sobre las diferentes culturas de los pueblos originarios y la valoración de tal diversidad, lo que ya posibilita inferir la importancia que deberían tener los contenidos ligados al campo de la Sociolingüística en la educación actual:

El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, definirá contenidos curriculares comunes que promuevan el respeto por la multiculturalidad y el conocimiento de las culturas originarias en todas las escuelas del país, permitiendo a los/as alumnos/as valorar y comprender la diversidad cultural como atributo positivo de nuestra sociedad.

Ahora bien y en el contexto arriba descripto, ¿cómo se gestan los *NAP*? Las agencias estatales encargadas de los diseños curriculares recurren a los especialistas de cada Área de conocimiento para que diseñen propuestas de contenidos socialmente válidas y actualizadas, según las diferentes perspectivas en las que estos se inscriben, de modo tal que la selección del conocimiento académico basado en el conocimiento científico valida los lineamientos curriculares:

El Estado se hace presente sólo a través de la prescripción de contenidos mínimos. Instalados en un contexto de transformación educativa, la lógica de la academia se presupone representada en el discurso curricular innovador que, para nuestro caso, incorpora especialmente los nuevos lineamientos de la Lingüística y todas sus especialidades (Monti, 2003: 100).

En este panorama, los libros escolares se hallan supeditados a los temas y enfoques prescriptos por el currículum oficial; esto es, la selección y tratamiento de los saberes obedece a la normativa ministerial que se constituye en uno de los principales mecanismos de control de la educación por parte del Estado. Esto haría presuponer que los contenidos de los libros deberían ser relativamente homogéneos en tanto responden a las directivas del Ministerio de Educación. A su vez, no se debe perder de vista que los contenidos del ámbito estatal no solo ingresan en el circuito editorial sino que

además dependen del recorte y tratamiento derivados del contexto provincial e institucional y de la decisión de cada docente en particular.

A comienzos del 2006, el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la República Argentina, en el marco del Proyecto de Ley de Educación Nacional, propone los *NAP* para las distintas áreas disciplinares a través de una serie de documentos curriculares, supervisados por el Consejo Federal de Cultura y Educación que está integrado por el Ministro de Educación, Ciencia y Tecnología, los representantes de la conducción educativa de cada jurisdicción y tres Consejeros de Universidades. Dicho Consejo, de acuerdo con lo expresado en el Artículo 116 (Capítulo III) de la nueva Ley de Educación, se crea como un “organismo interjurisdiccional, de carácter permanente, como ámbito de concertación, acuerdo y coordinación de la política educativa nacional, asegurando la unidad y articulación del Sistema Educativo Nacional”. El hecho de que los *NAP* hayan sido aprobados en la Asamblea del Consejo les otorga validez para los diferentes lugares del país. Están destinados al Nivel Inicial, a la Educación Primaria y Secundaria, y, tal como su nombre lo indica, se trata de documentos que compendian los contenidos escolares necesarios, pertinentes para cada etapa educativa.

Según se expresa en la presentación de los *NAP*, estos surgen como un intento de acompañar a las escuelas y docentes en la mejora de las condiciones de enseñanza mediante la integración del Sistema Educativo Nacional, de acuerdo con las particularidades de cada Jurisdicción, y de asegurar las mismas posibilidades para todos los alumnos del país en lo que respecta al plano de los saberes, incluyendo los valores. Al respecto, es posible establecer ciertas similitudes con los *CBC*:

Un núcleo de aprendizajes prioritarios en la escuela refiere a un conjunto de saberes centrales, relevantes y significativos, que incorporados como objetos de enseñanza, contribuyan a desarrollar, construir y ampliar las posibilidades cognitivas, expresivas y sociales que los niños ponen en juego y recrean cotidianamente en su encuentro con la cultura, enriqueciendo de ese modo la experiencia personal y social en sentido amplio (*NAP*, 2006: 12).

IV.2.El proceso de elaboración de los *NAP*

Tal como se ha adelantado en otros apartados, en función de la problemática planteada en este estudio, se selecciona como parte del material empírico de análisis la primera edición del Documento *NAP* del Ciclo Básico del Área de Lengua, correspondiente al 2006, que incluye los tres primeros años del Nivel Medio en el caso de aquellas jurisdicciones que optaron por seis años de E. S. Los criterios que priman para su abordaje se sustentan en el hecho de que este registra las propuestas más recientes para la enseñanza de la Lengua en los primeros años del Ciclo Común del Nivel Medio y se envía a las escuelas para su estudio e implementación como complemento de la Ley de Educación Nacional.

Para el análisis del Documento se enfoca su gestación, los componentes organizativos y los lineamientos teóricos y estrategias didácticas referentes al objeto de estudio Lengua en general y las variaciones sociales de Lengua en particular. Específicamente, se busca evaluar el tratamiento del contenido “variación lingüística” en los presupuestos curriculares nacionales.

Ahora bien, y tal como se advierte el comienzo, primeramente se menciona el proceso de elaboración de los *NAP* para, en los apartados siguientes, continuar con otros ejes de abordaje.

Los *NAP* corresponden al primer nivel de concreción curricular y pueden definirse como el marco regulatorio y normativo por medio del cual se establecen los saberes relevantes, según las áreas, niveles y años, que deben incluirse en todas las escuelas del país. A partir de estos contenidos, y en un segundo nivel de concreción curricular, se elabora en cada jurisdicción el *Diseño Curricular Provincial* que supone mayores especificaciones y adecuaciones, de acuerdo con las características y necesidades propias de cada región, aunque respeta criterios centrales con el fin de que los diseños sean compatibles en las diversas jurisdicciones. En un tercer nivel cada institución educativa propone un *Proyecto Educativo Institucional* –conocido como PEI–, entendido como el conjunto de prácticas singulares propias de la gestión pedagógica de una determinada escuela. Estos niveles formalizan el proceso de transmisión cultural que tiene lugar en la escuela, a partir de la selección de los saberes considerados necesarios y relevantes en un determinado marco político, histórico y sociocultural:

El contenido de los currículos y el proceso de toma de decisiones que lo rodea no puede ser el resultado de un simple acto de dominio. El “capital cultural” declarado como conocimiento oficial, pues, es fruto de *compromisos*; debe atravesar un complejo sistema de filtros y decisiones antes de ser declarado legítimo. (...) En este sentido, el Estado actúa como lo que

Basil Bernstein llamaría un “agente recontextualizante” en el proceso del control simbólico por el que se establecen consensos que posibilitan la creación de “conocimiento para todos” (Apple, 1996: 87).

IV.3.Los componentes organizativos de los *NAP*

Los NAP se publican en 2006, es decir, corresponden a la presidencia del Dr. Néstor Kirchner y, según consta en su primera hoja, están avalados por las principales autoridades nacionales del ámbito educativo, entre las que se destacan el Ministro de Educación, Ciencia y Tecnología, Lic. Daniel Filmus.

El Documento está encabezado por un Índice que adelanta su organización, alusivo a la página que se corresponde con cada apartado y/o subapartado. Se divide en cuatro grandes partes: Presentación, Introducción, Lengua, Cierre.

En la Presentación Filmus dirige unas breves palabras a los lectores para la promoción del nuevo material, entendido como una herramienta didáctica que intenta acompañar las prácticas de enseñanza e integrar el Sistema Educativo Nacional con el fin de revertir las injusticias propias de un Sistema hasta ahora heterogéneo y fragmentario.

Seguidamente, la Introducción se subdivide a su vez en tres ítems: el primero funciona como una breve reseña sobre el contexto del Documento, en tanto alude a la identificación de aprendizajes prioritarios, esto es socialmente válidos, en el marco de un acuerdo federal; el segundo, a manera de justificación, explicita el sentido que adquiere el establecimiento de tales aprendizajes dado que se constituyen en saberes claves que por su relevancia promueven desafíos cognitivos; el tercero refiere el alcance de los núcleos, desde la concepción del aprendizaje como un proceso y no como una posesión cerrada y acabada.

En cuanto al tercer apartado, en el caso del Documento seleccionado se titula Lengua por ser justamente esta el Área de su incumbencia y atañe a séptimo, octavo y noveno años –hoy denominados primero, segundo y tercero en las jurisdicciones que secundarizaron séptimo, optando por la estructura de seis años de E. S.–, cuyo desarrollo se presenta por separado, esto es, en un apartado menor para cada año. Esta parte del Documento, que constituye su eje central, será considerada con mayor detalle en el siguiente punto de la tesis.

Se concluye con el título “A modo de cierre”, en el cual se hace hincapié en la idea de que los núcleos propuestos no tienen validez por sí mismos, de forma aislada, sino que suponen una adecuación a nivel jurisdiccional, un acompañamiento institucional (equipos directivos y docentes), una atención a las motivaciones y necesidades de los jóvenes, una apertura a la comunidad más próxima (familia) y a los requerimientos sociales.

Por último, cabe hacer notar que no se especifican los nombres de los especialistas que participaron en la elaboración de los *NAP* ni se consigna la bibliografía consultada y/o utilizada, lo cual dificulta la tarea de búsqueda de fuentes de “primera mano”, a la vez que deja en cierta forma en el anonimato a todos aquellos estudiosos que contribuyeron con las perspectivas teóricas adoptadas e incluso a los responsables de la organización y formulación de los núcleos de aprendizajes.

IV.4.El abordaje de la Lengua en los *NAP* del Ciclo Básico

Tal como se refirió anteriormente, el capítulo de Lengua se constituye en la parte central del Documento *NAP*; se subdivide en tres apartados, según el año al que se refiere (primero, segundo o tercero), precedidos por una serie de objetivos a largo plazo y de amplio alcance que atañen a la enseñanza de la Lengua. Aquí se destaca la importancia que se concede a los contenidos actitudinales, tales como la valoración de la lengua oral y escrita en tanto vehículo de comunicación y representación, incluyendo además, y en consonancia con la nueva Ley de Educación, la valoración de la diversidad de lenguas. Otros objetivos apuntan a la participación en situaciones de comunicación oral, la lectura de variedad de textos, la escritura como actividad procesual, la sistematización y la reflexión cognitiva y metacognitiva.

Por último, se explicitan, en nota al pie, los criterios para la secuenciación de los contenidos del Área que se consideran de forma interrelacionada y espiralada, en un orden de complejidad creciente: nivel de autonomía, inclusión progresiva de géneros discursivos y tipos textuales, características de los objetos tratados, hincapié en alguna cuestión, entre otros.

Seguidamente, se presenta un cuadro que ilustra la composición de los *NAP* de Lengua (2006: 19-46) distribuidos para los distintos años del Ciclo Básico y se añade el

contenido previsto a nivel jurisdiccional que puede articularse con cada *NAP* según corresponda.

Vale aclarar que en este caso se considera el *Diseño Curricular* de la provincia de San Luis por ser la región en la que se desempeña como docente la autora de esta tesis, pero bien podría intentarse una articulación con cualquier otro Diseño provincial. Asimismo, en ambas columnas se destacan con negrita los contenidos relacionados con las variedades de lengua por ser el tema de interés de este estudio.

SÉPTIMO AÑO

Contenido del <i>Diseño</i>	Contenido de los <i>NAP</i>
LENGUA ORAL -Diferencia entre lengua oral y escrita. -Variedades lingüísticas -La conversación en lengua estándar formal. -La entrevista -Instructivos. -La narración. -La descripción. -La exposición. -La dramatización. -Los juegos del lenguaje. -Vocabulario de uso y estándar.	COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN ORAL -Conversaciones y discusiones. -Escucha de textos: narrativos, expositivos, de opinión. -Producción de textos orales: narrativos, expositivos, argumentativos
LECTURA Y ESCRITURA -La argumentación –Textos administrativos. -El diálogo –Los textos de los medios. -Instructivos –La narración. -La descripción.-La exposición.	LECTURA Y PRODUCCIÓN ESCRITA -Taller de lectura de variedad de textos académicos y de uso social. -Taller de escritura de textos no ficcionales: expositivos, narrativos, cartas formales.
ORTOGRAFÍA (DE USO Y DE REGLAS)	REFLEXIÓN SOBRE LA LENGUA (SISTEMA, NORMA Y USO) Y LOS TEXTOS -El reconocimiento y la valoración de las lenguas y variedades lingüísticas presentes en la comunidad, en los textos escritos y en los medios de comunicación audiovisuales para comprender las nociones de dialecto (geográfico y social) y registro y reflexionar sobre usos locales, indagando las razones del prestigio o desprestigio de los dialectos y las lenguas. -Reflexión sistemática sobre distintas unidades y relaciones gramaticales y textuales. -Conocimiento de algunas reglas ortográficas y de la ortografía correspondiente al vocabulario cotidiano y escolar. -Reflexión acerca de los usos correctos y del sentido de algunos signos de

	puntuación.
LITERATURA ORAL -La literatura oral sanluisense. LITERATURA ESCRITA -Poesía. -Narrativa. -Teatro.	LITERATURA -Escucha y lectura de textos literarios de la tradición oral y de autores regionales, nacionales y universales. -Producción de textos de invención.

OCTAVO AÑO

<i>Contenido del Diseño</i>	<i>Contenido de los NAP</i>
LENGUA ORAL -Características de la lengua oral. -Variedades lingüísticas -La conversación en lengua estándar formal. -La entrevista -La narración. -La exposición. -La dramatización. -Vocabulario de uso y estándar.	COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN ORAL -Conversaciones y discusiones. -Escucha de textos. -Producción de textos orales.
LECTURA Y ESCRITURA -La argumentación. -El diálogo: la entrevista. -La narración. -La exposición. -La noticia. -La publicidad y la propaganda. -Textos administrativos.	LECTURA Y PRODUCCIÓN ESCRITA -Taller de lectura de variedad de textos académicos y de uso social. -Taller de escritura de textos no ficcionales.
ORTOGRAFÍA (DE USO Y DE REGLAS)	REFLEXIÓN SOBRE LA LENGUA (SISTEMA, NORMA Y USO) Y LOS TEXTOS -El reconocimiento y la valoración de las lenguas y variedades lingüísticas presentes en la comunidad, en los textos escritos y en los medios de comunicación audiovisuales para comprender las nociones de dialecto (geográfico y social) y registro y reflexionar sobre algunos usos locales, indagando las razones del prestigio o desprestigio de los dialectos y las lenguas. -Reflexión sistemática sobre distintas unidades y relaciones gramaticales y textuales. -Conocimiento de algunas reglas ortográficas y de la ortografía

	<p>correspondiente al vocabulario cotidiano y escolar.</p> <p>-Reflexión acerca de los usos correctos y del sentido de algunos signos de puntuación.</p>
<p>LITERATURA ORAL</p> <p>-La literatura oral sanluisense y nacional.</p> <p>LITERATURA ESCRITA</p> <p>-Poesía.</p> <p>-Narrativa.</p> <p>-Teatro.</p>	<p>LITERATURA</p> <p>-Escucha y lectura de textos literarios regionales, nacionales y universales.</p> <p>-Producción de textos de invención.</p>

NOVENO AÑO

<i>Contenido del Diseño</i>	<i>Contenido de los NAP</i>
<p>LENGUA ORAL</p> <p>-La oralidad sanluisense.</p> <p>-La lengua estándar formal. La oratoria.</p> <p>-El cuestionario.</p> <p>-La narración.</p> <p>-La exposición.</p> <p>-La dramatización.</p> <p>-Vocabulario de uso y estándar.</p>	<p>COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN ORAL</p> <p>-Conversaciones, discusiones y debates.</p> <p>-Escucha de textos.</p> <p>-Producción de textos orales.</p>
<p>LECTURA Y ESCRITURA</p> <p>-La argumentación.</p> <p>-El diálogo: la encuesta.</p> <p>-La narración.</p> <p>-La exposición.</p> <p>-Periodismo de opinión.</p> <p>-La publicidad y la propaganda,</p> <p>-Textos administrativos.</p>	<p>LECTURA Y PRODUCCIÓN ESCRITA</p> <p>-Taller de lectura de variedad de textos académicos y de uso social.</p> <p>-Taller de escritura de textos no ficcionales.</p>
<p>ORTOGRAFÍA (DE USO Y DE REGLAS)</p>	<p>REFLEXIÓN SOBRE LA LENGUA (SISTEMA, NORMA Y USO) Y LOS TEXTOS</p> <p>-Contrastar usos lingüísticos (orales y escritos) propios de distintos registros y dialectos (geográficos y sociales) para sistematizar las nociones de dialecto y registro e indagar las razones del prestigio o desprestigio de los dialectos y las lenguas.</p> <p>-Reflexión sistemática sobre distintas unidades y relaciones gramaticales y textuales.</p> <p>-Conocimiento de algunas reglas ortográficas y de la ortografía correspondiente al vocabulario cotidiano y escolar.</p> <p>-Reflexión acerca de los usos correctos y del sentido de algunos signos de puntuación.</p>

LITERATURA ORAL -La literatura oral sanluiseña, nacional y universal. LITERATURA ESCRITA -Poesía. -Narrativa. -Teatro.	LITERATURA -Escucha y lectura de textos literarios regionales, nacionales y universales. -Producción de textos de invención.
---	---

Por último, cabe subrayar a partir de la lectura del cuadro que los contenidos básicamente no difieren de año a año, pero al ser incorporados con un criterio de secuenciación espiralada se entiende que deben abordarse progresivamente, es decir, con mayor complejidad y profundidad a medida que se avanza en cada etapa educativa. Asimismo, el *Diseño curricular* provincial muestra cierta correspondencia con los prescripto en los *NAP*.

IV.5.La temática variación lingüística en los *NAP*

Lo expuesto en el apartado anterior da cuenta de que el desarrollo disciplinar de los *NAP* presenta una serie de objetivos generales que funcionan como un marco introductorio de los aprendizajes propuestos para cada año según cuatro ejes rectores: comprensión y producción oral; lectura y producción escrita; literatura; reflexión sobre la lengua y los textos”.

Así, de acuerdo con los intereses de esta indagación, en los objetivos subyace a través de un contenido actitudinal el presupuesto regente de la Sociolingüística acerca de que la lengua varía y, por ende, de que no hay homogeneidad en el sistema lingüístico (v. supra, III.1): “La valoración de la diversidad lingüística como una de las expresiones de la riqueza cultural de la región y del país” (*NAP*, 2006: 16). A dicho presupuesto se añade el aporte que brindan las variedades de lengua a nivel cultural.

Respecto de la inclusión de la temática sobre variación lingüística, esta se aborda en el primer punto del apartado referido a “la reflexión sobre la lengua y los textos” que incluye en su título el vocablo “uso” por lo que da cuenta del estudio de la lengua en situaciones de comunicación concretas, reales, lo que ya adelanta que la perspectiva adoptada pondrá énfasis en la Sociolingüística. En el caso de 7º y 8º años presenta la misma propuesta aunque, y tal como ya se ha expuesto, debe entenderse un abordaje espiralado, esto es, en un nivel de amplitud creciente (v. supra, IV.4):

El reconocimiento y la valoración de las lenguas y variedades lingüísticas presentes en la comunidad, en los textos escritos y en los medios de comunicación audiovisuales para, con la orientación del docente, comprender las nociones de dialecto (geográfico y social) y registro y reflexionar sobre algunos usos locales, indagando las razones del prestigio o desprestigio de los dialectos y las lenguas (*NAP*: 25, 34).

En este planteo se incluyen contenidos conceptuales y actitudinales, estrechamente relacionados, ya que la existencia de una variedad de lenguas supone evaluaciones por parte de los hablantes respecto de tales variedades: recuérdese que la lengua legítima, estándar, es aquella que ha alcanzado el mayor prestigio social. Con el término “reconocimiento” se alude a conocer, identificar y distinguir, en tanto que “valoración” se emplea en el sentido positivo de estimar, dejando de lado prejuicios o evaluaciones discriminatorias, para lo cual se agrega la idea de “indagar”, esto es, buscar la base de las actitudes lingüísticas, siempre, según se enuncia, desde la comprensión y la reflexión. Aquí subyacen ciertos lineamientos teóricos de la Sociolingüística acerca de que el valor simbólico de las lenguas refleja la idea que los hablantes se hacen de ellas a través de connotaciones carentes de valor científico que desencadenan en actitudes lingüísticas negativas (v. *supra*, III.1).

Asimismo al hablar de las lenguas, por un lado, y de las variedades lingüísticas, por otro, se entiende que se contempla el estudio de situaciones de bilingüismo que en el país se registran fundamentalmente en zonas fronterizas –con Chile, Bolivia, Paraguay y Brasil– o bien en aquellas regiones que presentan comunidades indígenas fuertemente organizadas, tales como la población Quom en Formosa o el pueblo Ranquel en San Luis por citar solo algunos ejemplos.

Además, para el tratamiento de las variedades lingüísticas en este punto de los *NAP* se contemplan situaciones de uso social que incluyen la oralidad, la escritura y los medios audiovisuales y se consideran otras nociones inherentes a la variación: dialecto (geográfico y social) y registro, en donde se entiende que el término dialecto social equivale a sociolecto.

En los *NAP* del último año del Ciclo Básico se introduce una tarea que implica un esfuerzo cognitivo mayor, ligado a lo crítico, a través del término “contrastar”, a lo que se suma la profundización e integración conceptual por tratarse justamente de la finalización de un Ciclo. Sigue presente en este caso la actividad, ya enunciada en los años anteriores, de indagación ligada a la evaluación de las lenguas según actitudes de los hablantes:

Contrastar usos lingüísticos (orales y escritos) propios de distintos registros y dialectos (geográficos y sociales) para, con orientación del docente, sistematizar las nociones de dialecto y registro e indagar las razones del prestigio o desprestigio de los dialectos y las lenguas (*NAP*: 45).

Finalmente, interesa destacar en esta propuesta de los *NAP* una serie de contenidos procedimentales que, con apoyo del basamento teórico, atienden a la posibilidad de detenerse en la impronta sociocultural del lenguaje y sus implicancias, según un enfoque propiamente sociolingüístico (v. supra, III.1) que confluye en una tarea de integración y síntesis conceptual. Por otra parte, se involucra al docente como mediador del proceso de enseñanza-aprendizaje, lo cual no resulta redundante sino más bien esclarecedor, en el sentido de que se opta por un enfoque constructivista sin por ello dejar al alumno solo frente al objeto de conocimiento, situación esta última que se ha venido constatando en las prácticas áulicas de los últimos años y ha obstaculizado seriamente la labor de los alumnos y aun de los propios docentes. Esto supone el hecho de que ambos intervienen en la construcción del conocimiento entendido como un proceso autónomo que requiere para su efectiva concreción de la orientación, intervención, del docente (v. supra, II.2).

IV.6. Reflexiones finales

Tal como se afirma en el cierre de los *NAP*, esta propuesta se constituye en una primera instancia y requiere para completarse del aporte institucional y de la comunidad en general. Por lo expuesto se entiende que su formulación es meramente orientadora e ilustrativa y, por ende, su aplicación no es unívoca ni sigue pautas rígidas, sino que está sujeta a las peculiaridades y requerimientos de las distintas jurisdicciones del país.

Asimismo, la implementación de los núcleos de aprendizajes en el marco de una nueva política educativa se complementa con un mercado editorial que acompaña a los documentos de divulgación oficial y en muchos casos compite con ellos. Particularmente, y por ser objeto del presente estudio, aunque en los libros escolares de Lengua se evidencia una preocupación por incluir los nuevos lineamientos curriculares, tal como es el caso del contenido por indagar, la variación lingüística, la articulación teórico-práctica adolece en muchos casos de una consistencia adecuada y se generan en

consecuencia tergiversaciones o bien banalizaciones que atentan contra la naturaleza del saber que se intenta transmitir.

En función de este panorama, la problemática afín a la trasposición didáctica y sus efectos, que da sustento a esta investigación, se desarrolla en el capítulo siguiente a través de apartados que versan sobre el análisis de un repertorio de libros escolares de Lengua con el objeto de evaluar su legibilidad.

Capítulo V

LA VARIACIÓN LINGÜÍSTICA EN LIBROS DE LENGUA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA A PARTIR DE LA LEY 22606/06

Se hace evidente en el correr de los últimos años un aligeramiento del texto escrito, una efectiva presencia del espacio en blanco para la creación personal del alumno y una preferencia por la imagen, a través de diseños llamativos. Estas tres evidencias están hablando a las claras de los cambios operados en el mundo circundante de las teorías, la tecnología, la cultura (Viramonte de Ávalos, 1998:32).

V.1.El corpus de estudio: consideraciones preliminares

El área de Lengua se constituye históricamente en una disciplina problemática a nivel curricular y editorial ya que viene experimentando, especialmente a partir de las últimas décadas del XX, un cambio central en su objeto de estudio que supone la apertura del currículum a los niveles textual y discursivo del estudio del lenguaje. En este caso, si bien el Estado prescribe contenidos mínimos obligatorios, no interviene en la regulación del dispositivo curricular. En cuanto al mercado, los libros escolares se constituyen en mediadores del conocimiento científico dominante y actúan como garantes de la academia y del Estado respecto de la formulación de propuestas que deberían incorporar los últimos avances de cada disciplina, con el fin de desarrollar saberes y competencias ligados a las nuevas demandas socioculturales. Así, cada editorial produce sus materiales sobre la base de la definición curricular en conjunción con el rédito comercial.

Por otra parte, y antes de analizar los materiales seleccionados, conviene hacer una breve mención a la política editorial en relación con los textos escolares. A diferencia de otros libros de estudio, los escolares requieren de un equipo de trabajo interdisciplinario compuesto por investigadores, especialistas en educación y en un determinado ámbito del saber. De ellos depende tanto la elaboración de los contenidos como su presentación y organización. Conjuntamente colabora un grupo de técnicos en cuestiones de *marketing*, impresión, diseño, fotografía, entre otras. En la actualización de los

contenidos influye la calidad del editor que es el encargado de proponer a los autores, por lo que debe sondear los intereses del mercado y conocer el campo académico, intelectual o científico de la materia que va a editar.

En el contexto arriba descrito, y en especial en épocas de reformas educativas, las editoriales se constituyen en instancias mediadoras que se *aggiornan* a las exigencias de cambio a través de la inclusión y adaptación de nuevos saberes provenientes de ámbitos académicos legitimados y con referencia a los documentos oficiales. Al respecto, el modo de reponer entre los contenidos los nexos ausentes en los *NAP* será lo que determina en gran medida la legibilidad y la calidad de las propuestas.

El principal modelo que tiene el editor del libro escolar para configurar su propuesta es el diseño curricular, pero esto no siempre garantiza que se respete el proceso de trasposición didáctica ni lo estipulado en los lineamientos estatales. Esta problemática que obstaculiza las prácticas áulicas se constituye en el eje de este capítulo mediante el análisis de un corpus de libros escolares de Lengua de 3° año de E. S. –último año del Ciclo Básico–, con el objeto de examinar el grado de correspondencia entre las propuestas para la enseñanza de la variación lingüística y las perspectivas teóricas subyacentes, y la articulación de tales propuestas con los *NAP* del Nivel Medio.

Respecto de la selección del material empírico, la muestra está compuesta por diez libros de Lengua del último año del Ciclo Básico editados entre fines de 2010 y 2011. Las únicas excepciones al respecto son el caso de la Editorial SM, cuya última edición salió a la venta en 2008, y de Longseller y Az, ambos con fecha de publicación 2009. Esto da cuenta de que los materiales seleccionados en general se utilizan a partir del 2011 y 2012 y, según un rastreo recientemente efectuado en escuelas del medio y entre profesores de Lengua, continúan empleándose en la actualidad fundamentalmente por razones económicas que dificultan la compra de nuevas ofertas escolares, a la vez que se ha registrado un importante incremento en las ventas de libros usados, a punto tal de que la mayoría de las librerías solo tiene aquellos libros pedidos por los docentes. Además, la supervivencia de ediciones anteriores se debe a razones de orden práctico y conveniencia disciplinar: los docentes y los mismos libreros reconocen que en los materiales nuevos “nada es nuevo”, esto es, se repiten los mismos contenidos de las ediciones anteriores o, peor aún, en muchos casos hay “menos contenidos” y “más ilustraciones”. Así, el libro escolar es objeto de frecuentes críticas porque su precio no

se corresponde con su calidad al no satisfacer las expectativas mínimas para su aprovechamiento en las aulas:

el predominio incrementado en los últimos años de la ideología pedagógica moderna con su prédica distorsionada sobre la actividad investigadora y grupal y aprender a aprender, junto con la crisis socioeconómica, la pérdida de perspectivas de mediano y largo plazo y el relativismo epistemológico, han privilegiado la forma, provocando la fragmentación y disminución de los contenidos (...) dejando al libro en la trampa de ser considerado como individualista, cerrado, pasivo y símbolo de certidumbres pasadas de moda (Fernández Reiris, 2005: 80).

En cuanto a los criterios que priman en el recorte, devienen de considerar aquellos libros de divulgación masiva y vigentes en el ámbito escolar de Argentina, porque en general pertenecen a editoriales de reconocida trayectoria educativa o bien se envían de forma gratuita, mediante el aval del Ministerio de Educación de la Nación, a las distintas escuelas del país que reciben subvención estatal para favorecer la implementación de las nuevas exigencias curriculares. Asimismo, cabe hacer notar estas editoriales publicitan sus libros a través de catálogos, exposiciones y ofertas en jornadas de capacitación, congresos, ferias de libros, visitas de promotores a las escuelas, entre otros mecanismos de comercialización ajenos al circuito de las librerías, pero que inciden notablemente en la adopción del material por parte de gran número de docentes. En suma, se supone entonces que tales libros deberían responder a los lineamientos gestados en el marco de la nueva Ley de Educación e integrar, por pertenecer al último año del Ciclo Básico, los saberes requeridos para la finalización de una etapa educativa.

Finalmente, si bien lo expuesto da cuenta de que la muestra tendría que ajustarse a las prescripciones vigentes en el contexto de la Ley, la presente investigación se aboca a un análisis crítico tomando como punto de partida la hipótesis de que las propuestas para la enseñanza de la variación lingüística de los libros de 3º año de Lengua de E. S. evidencian escasa adecuación a los marcos teóricos subyacentes y a los lineamientos curriculares vigentes (*NAP*). Esta problemática será desarrollada y fundamentada en este capítulo a través del estudio de los libros escolares seleccionados para tal fin.

V.2.El abordaje metodológico del corpus

La problemática planteada consiste en una investigación aplicada a partir de un trabajo de sistematización de teorías basado en fuentes bibliográficas, sumado a un

trabajo de indagación empírica que, por su profundidad, puede caracterizarse como evaluativo. Al respecto, si bien pretende ser un estudio lo suficientemente exhaustivo, dada las limitaciones inherentes a un trabajo de carácter individual y a ciertas restricciones de tiempo y extensión, según la normativa estipulada para los doctorandos, no se incursiona en un trabajo etnográfico acerca de las funciones implícitas y explícitas del libro de texto en las prácticas áulicas y su incidencia en estas. También, y por los motivos antes expuestos, exceden los intereses de este estudio todas aquellas cuestiones ligadas a los mecanismos de producción editorial y al empleo que hacen los alumnos y los docentes de los libros escolares. Sin embargo, no se descarta que el planteamiento propuesto pueda continuarse con otras investigaciones a largo plazo que requieren de un equipo interdisciplinario, ciertas condiciones materiales, económicas y una mayor disponibilidad de tiempo.

En relación con el uso de fuentes se opta por un análisis textual que se considera adecuado a los fines propuestos, a partir de la organización de los resultados obtenidos en una serie de categorías o niveles de análisis agrupados según los enfoques teóricos para el estudio de materiales pedagógicos y las conceptualizaciones sobre variación lingüística. Recuérdese al respecto que se privilegia la técnica de análisis de contenido y los aportes provistos por las Ciencias del Lenguaje, en especial, el análisis del discurso. En tal sentido, la investigación lingüística se bifurca en la ponderación del contenido textual y sus funciones, de acuerdo con las características propias de los libros escolares, y el análisis del discurso destinado a profundizar en la estructura externa e interna. Asimismo, ambos tipos de análisis resultan viables para evaluar componentes paratextuales, la correlación de cada texto con su fuente de referencia, la correspondencia teórico-práctica, su adecuación a la prescripción curricular estatal y al contexto académico escolar general, entre otros.

Respecto del estudio acerca de la trasposición conceptual –esto es, adecuación/inadecuación entre las propuestas y perspectivas subyacentes y convergencia/divergencia entre tales propuestas y los lineamientos curriculares–, siguiendo la problemática que rige esta tesis se focalizan aquellos capítulos o apartados sobre variación lingüística, tomando como base el marco teórico compilado en el capítulo 3.

Por último, los resultados de la investigación se integran a través de una síntesis que retoma la hipótesis de trabajo y cierra la problemática planteada. Mientras que con las conclusiones parciales, correspondientes al último apartado de la tesis, se intenta dar

cuenta del impacto de la investigación llevada a cabo, sus contribuciones y posibles derivaciones en el campo disciplinar y de la enseñanza.

Los libros que se enumeran seguidamente constituyen el material de indagación en tanto, de acuerdo con un rastreo previamente efectuado, son los más difundidos y utilizados por los docentes para sus prácticas de enseñanza:

- AA.VV. (2010). *Lengua 3 ES*. Buenos Aires: Estrada.
- AA. VV. (2010). *Lengua. Serie Entre palabras E. S. 3*. Buenos Aires: Tinta Fresca.
- AA.VV. (2010). *Lengua y prácticas del lenguaje C*. Buenos Aires: Aique.
- AA.VV. (2011). *Lengua. Prácticas del lenguaje 3*. Buenos Aires: Puerto de Palos.
- AA. VV. (2011). *Lengua y Literatura III. Prácticas del lenguaje*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Avendaño, F.; Incarnato, A. y Toledo, C. (2010). *Lengua y Literatura III. Prácticas del lenguaje*. Buenos Aires: Santillana.
- Calero, S.; Martín, L. y Fogola, J. (2008). *Metáfora 9 Lengua*. Buenos Aires: SM.
- Ferrero de Ellena, I. y Delgado, M. (2011). *Aprendamos lengua*. Buenos Aires: Comunicarte.
- Folino, E. y Stacco, A. (2009). *Prácticas del lenguaje 3*. Buenos Aires: AZ.
- Galdeano, A., Leona, P. y Mazer, V. (2009). *Prácticas del lenguaje III*. Buenos Aires: Longseller.

V.3.El análisis del corpus: evaluación contrastiva, resultados y síntesis

Con el objeto de esclarecer el tratamiento de la temática sobre variación lingüística –conceptualización y propuestas de abordaje– en los libros seleccionados, se explicitan una serie de categorías o niveles de análisis que se desagregan a continuación a través de un cuadro, según las pautas previstas en los capítulos 2 y 3, alusivos al estudio de los libros escolares y al marco teórico sobre variación lingüística respectivamente. Estas categorías resultan operativas para cotejar los distintos materiales. Asimismo, se concluye con un cuadro que permite visualizar la correlación de cada material con lo estipulado en los *NAP* de acuerdo con el análisis llevado a cabo en el capítulo 4.

Cuadro 1.Categorías de análisis

Categorías	Atributos
a) Conexiones a nivel global	<i>Componentes paratextuales del libro:</i> -Índice -Prólogo -Ilustraciones -Apéndice
b) Descripción	<i>Definición de variación lingüística</i>

general	
c) Desarrollo del tema	<i>Tópicos para el abordaje de la variación lingüística</i>
d) Conexiones a nivel local	<i>Estructura:</i> -De causalidad -Enumerativas -De secuencia -Descriptivas -Comparativas -De problema solución <i>Componentes paratextuales alusivos a la temática:</i> -Diseno gráfico y tipográfico -Notas -Glosario
e) Criterios de lógica interna	<i>Adaptaciones sobre el contenido del libro:</i> -Lenguaje -Apoyos empíricos -Organizadores -Diferenciación progresiva de conceptos -Reconciliación integradora de nociones
f) Propuestas de trabajo	<i>Actividades</i> -De apertura -De desarrollo -De integración final -De revisión del proceso -De aplicación -De demostración -De validación

Las categorías arriba expuestas permiten organizar los resultados en cuadros menores que esclarecen la comparación entre las propuestas de los materiales de estudio y su posterior correlación con los *NAP*. Como convención para el análisis, cada libro será identificado según la editorial a la que corresponda.

V.3.1. Conexiones a nivel global

Cuadro 2.a)

Libro	<i>Componentes paratextuales</i>
Estrada	- <i>Índice</i> : de Títulos y Temas, dividido en 10 capítulos, según tipos textuales, y se ubica al comienzo. Cada capítulo se subdivide en 3 apartados titulados “Leer textos”, “Lengua”, “Trabajo práctico”. - <i>Prólogo</i> : se titula “Para aprovechar el libro”. - <i>Ilustraciones</i> : fotos de escritores, personajes famosos, y hechos de trascendencia social; propagandas, publicidades; recreaciones pictóricas y dibujos.

	<p>-<i>Apéndice</i>: se divide en 2 apartados, titulados “Anexo gramatical” y “Antología literaria”. El primero incluye contenidos de gramática, normativa y actividades; el segundo, textos ficcionales relacionados con los capítulos del libro.</p> <p>-<i>Cuaderno de procedimientos</i>: se titula “Saber hacer” y se presenta en un soporte independiente. Incluye técnicas de estudio y actividades de comprensión y producción de textos académicos y de uso social.</p>
Tinta Fresca	<p>-<i>Índice</i>: de Títulos y Temas, dividido en 6 capítulos, según tipos textuales, y se ubica al comienzo. Cada tipología se subdivide en apartados, destinados a las características de cada texto, a actividades, a lecturas complementarias, a información adicional, y se cierra con una guía de estudio sobre lo tratado.</p> <p>-<i>Prólogo</i>: no presenta.</p> <p>-<i>Ilustraciones</i>: fotos de escritores, actores, científicos, hechos destacados y de actualidad; pinturas, esculturas, historietas y dibujos.</p> <p>-<i>Apéndice</i>: se divide en 2 apartados, titulados “Sobre la tarea de escribir” y “Sobre las palabras, las oraciones y los textos”. El primero incluye contenidos, estrategias y actividades alusivos al proceso de escritura; el segundo, temas de gramática oracional y textual.</p> <p>-<i>Antología literaria</i>: se titula “Lecturas que atrapan” y se presenta en un soporte independiente y más pequeño, bajo el formato de una obra literaria y su correspondiente Índice, según tema, obra y autor.</p>
Aique	<p>-<i>Índice</i>: de Títulos y Temas, dividido en 9 capítulos, según géneros discursivos, y se ubica al comienzo. Cada capítulo se subdivide en 5 apartados, destinados a análisis textual, taller de lectura y escritura, herramientas de lengua y técnicas de estudio.</p> <p>-<i>Prólogo</i>: se titula “Cómo es <i>Lengua y prácticas del lenguaje C</i>”.</p> <p>-<i>Ilustraciones</i>: fotos de escritores, cantantes, políticos, científicos, sucesos y lugares destacados; dibujos y <i>comics</i>.</p> <p>-<i>Apéndice</i>: se divide en 3 apartados, titulados “Paradigma de la conjugación verbal”, “Prácticas del lenguaje” y “Antología”. El primero contiene la conjugación de los 3 verbos modelos; el segundo se subdivide en 2 proyectos, alusivos al discurso de los medios y de la publicidad; la última sección comprende obras literarias relativas a los géneros abordados.</p>
Puerto de Palos	<p>-<i>Índice</i>: de Títulos y Temas, dividido en 10 capítulos, según géneros y tipos textuales, y se ubica al comienzo. Se subdivide en 5 secciones, destinadas a la comprensión lectora y el estudio de los textos, el análisis del discurso, la gramática en uso, la producción escrita y el debate y la reflexión en torno a un tema de interés relacionado con el eje de cada capítulo.</p> <p>-<i>Prólogo</i>: se titula “La organización de este libro. ¿Cómo navegamos en Logonautas Lengua”.</p> <p>-<i>Ilustraciones</i>: fotos de escritores y lugares; publicidades, propagandas; pinturas y dibujos.</p> <p>-<i>Apéndice</i>: se divide en 4 apartados, titulados “Paradigma”, “Antología literaria”, “Carpeta de actividades”, “Normativa”. El</p>

	<p>primero presenta la conjugación modelo de los verbos regulares; el segundo agrega obras literarias; el tercero actividades que integran lo visto en todo el libro; el último apartado incluye temas de ortografía, acentuación, puntuación, empleo de verbos y producción de textos.</p>
Kapelusz	<p>-<i>Índice</i>: de Títulos y Temas, dividido en 2 secciones, correspondientes a Literatura y Lengua. La sección de Literatura presenta 8 capítulos, según géneros literarios. La de Lengua, 19 capítulos y 4 apartados titulados “Revisiones” que integran un conjunto de capítulos por su afinidad, con énfasis en la gramática oracional y textual.</p> <p>-<i>Prólogo</i>: se titula “Cómo es este libro”.</p> <p>-<i>Ilustraciones</i>: fotos de escritores, pintores, cineastas, humoristas, lugares y hechos destacados; tapas de novelas, publicidades, pinturas, fotogramas de películas y dibujos.</p> <p>-<i>Apéndice</i>: se divide en 3 apartados, titulados “Paradigma de la conjugación regular”, “Fichero de normativa”, “Articulaciones entre Literatura y Lengua”. El primero contiene las conjugaciones de los verbos modelos; el segundo, reglas de ortografía; el último, vincula cada uno de los capítulos de literatura con los puntos tratados en lengua.</p> <p>-<i>Antología literaria</i>: se presenta en un soporte independiente y más pequeño, bajo el formato de una obra literaria, con su correspondiente Índice dividido en tres apartados según géneros, por obra y autor.</p>
Santillana	<p>-<i>Índice</i>: de Títulos y Temas, dividido en 3 secciones y se ubica al comienzo. La primera corresponde a la literatura y otros discursos e incluye 9 capítulos, según géneros discursivos; la segunda incluye 16 puntos alusivos a gramática, normativa y ortografía, el paradigma de la conjugación regular y fichas de ortografía; la última sección presenta técnicas de trabajo intelectual en 5 apartados. Asimismo, cada sección contiene su propio Índice de títulos y temas en la portada.</p> <p>-<i>Prólogo</i>: no presenta.</p> <p>-<i>Ilustraciones</i>: fotos de escritores y otras personalidades destacadas del ámbito cultural; dibujos y publicidades.</p> <p>-<i>Apéndice</i>: contiene el paradigma de la conjugación regular, fichas de ortografía y una Antología de obras literarias.</p>
SM	<p>-<i>Índice</i>: de Títulos y Temas, dividido en 9 capítulos, titulados “contenidos”, y se ubica al comienzo. Cada capítulo se subdivide en 7 secciones, según el criterio de planificación áulica que responde a contenidos actitudinales, conceptuales, procedimentales y actividades de taller: “Educación en valores”, “Expresión oral”, “Los textos”, “Literatura”, “Lengua”, “Procedimientos”, “Taller de escritura”. Asimismo, cada 3 capítulos, presenta subsecciones de integración que sintetizan lo expuesto mediante un esquema conceptual.</p> <p>-<i>Prólogo</i>: no presenta.</p> <p>-<i>Ilustraciones</i>: fotos de personas desconocidas y hechos cotidianos; de personas destacadas en el ámbito científico, artístico, político y</p>

	<p>cultural y hechos de trascendencia mundial; dibujos, pinturas, caricaturas, grabados, tapas de libros.</p> <p>-<i>Apéndice</i>: presenta reglas ortográficas, una Antología literaria y modelos de la conjugación verbal regular e irregular.</p>
Comunicarte	<p>-<i>Índice</i>: de Títulos y Temas, dividido en 8 capítulos, titulados “módulos”, según géneros discursivos, y se ubica al comienzo.</p> <p>-<i>Prólogo</i>: no presenta.</p> <p>-<i>Ilustraciones</i>: fotos de lugares, científicos, políticos y escritores; tiras cómicas, dibujos, propagandas, publicidades, mapas, tapas de libros, discos y películas.</p> <p>-<i>Apéndice</i>: no presenta.</p>
AZ	<p>-<i>Índice</i>: de Títulos y Temas, dividido en 8 capítulos según géneros discursivos, y se ubica al comienzo. Cada capítulo contiene 5 secciones, destinadas a lectura, estudio de los textos, escritura, actividades integradoras y estrategias de lectura,</p> <p>-<i>Prólogo</i>: en la contratapa.</p> <p>-<i>Ilustraciones</i>: fotos de escritores y músicos; dibujos, historietas, pinturas, grabados, tapas de diarios y libros.</p> <p>-<i>Apéndice</i>: presenta un proyecto de trabajo, reglas del lenguaje y una obra literaria.</p>
Longseller	<p>-<i>Índice</i>: de Títulos y Temas, dividido en 8 capítulos según 3 ejes temáticos, “Leer y escribir”, Escuchar y hablar” y “Reflexionar sobre el lenguaje”, y se ubica al comienzo. Los 2 primeros ejes incluyen 4 capítulos organizados a partir de una tipología textual. El último eje presenta otros 4 capítulos referidos a cuestiones de lingüística textual, semántica, gramática y normativa. También incluye un Índice de Textos con 5 capítulos que tienen su correlato en los 5 primeros capítulos del Índice general y se ubican en forma paralela a este.</p> <p>-<i>Prólogo</i>: se titula “El libro y el lenguaje”.</p> <p>-<i>Ilustraciones</i>: dibujos.</p> <p>-<i>Apéndice</i>: presenta un cuadro de contenidos espiralados referidos a los tres primeros años del Ciclo Básico.</p> <p>-<i>Antología</i>: se titula “El ojo III” y se presenta en un soporte independiente, bajo el formato de una revista, con su correspondiente Editorial, que cumple la función de Prólogo, y el Índice, según la temática. Además incluye actividades.</p>

Breve descripción de cada libro según su editorial

- Estrada

A partir de la lectura del Índice se observan saltos temáticos, esto es, falta de relación en el desarrollo de ciertos temas. Así, por ejemplo, en el caso de la variación lingüística, esta se incluye de forma aislada como un contenido del capítulo 2, titulado “Los cuentos de ciencia ficción”, sin ningún tipo de articulación con lo que se adelanta en el título, y se retoma, de nuevo desarticuladamente, en otros capítulos (4 y 6) y en el Anexo

gramatical. Tampoco se vincula con los contenidos incluidos en el apartado “Lengua” del capítulo 2 (mecanismos de cohesión). Asimismo, ya desde el Índice se evidencia el escaso espacio que se destina al estudio de las variaciones sociales de lengua, pese a que resulta clave por su faceta interdisciplinaria y los cambios y avances que supone en el campo de las Ciencias del Lenguaje.

El Prólogo se constituye en un recurso que cumple con el requisito de ser instructivo: explica cómo se compone cada capítulo y en qué consiste cada apartado; en tanto que las Ilustraciones son abundantes y funcionan efectivamente como apoyo de la información brindada.

En cuanto al Apéndice y al Cuaderno de Procedimientos, operan como recursos que favorecen el aprovechamiento del material de estudio.

- Tinta Fresca

Presenta el aval del Ministerio de Educación de la Nación, a través de un sello en su tapa que así lo acredita, y es de distribución gratuita, según consta en el costado izquierdo de dicha tapa.

A través de la lectura de su Índice se constata cierta consistencia interna en lo que respecta a la organización de los temas y su tratamiento. Si bien presenta una serie de aspectos –neologismos, campo semántico, usos regionales– relacionados con las variaciones sociales, no hay apartados destinados a su abordaje y en ninguno de estos aspectos se profundiza la reflexión sobre los hechos del lenguaje sino que se incluyen como un breve complemento que ilustra el eje desarrollado en cada caso. Asimismo, dado que este libro no contiene Prólogo, se estima que su aprovechamiento pleno radica en una guía previa por parte del docente o en las posibles competencias de sus destinatarios.

Además de las Ilustraciones que acompañan el desarrollo de los distintos contenidos, cada capítulo está encabezado por una portada con frases e imágenes ensambladas de forma caótica a primera vista, a modo de collage, que, como las del interior, se adecuan al tema abordado. Asimismo, el Apéndice y la Antología literaria favorecen el aprovechamiento del material.

- Aique

Al igual que Tinta Fresca, está avalado por el Ministerio de Educación de la Nación.

A partir del Índice se confirma lo mismo que en Estrada: se destina muy poco espacio a la temática de la variación lingüística y esta se incluye en el apartado “Herramientas de la Lengua” del capítulo 3, titulado “El romance y la canción”, sin un hilo conductor, en el sentido de que solo se relaciona con algunos puntos del apartado (aspecto semántico de las clases de palabras), pero no con el eje central del capítulo ni sus otros apartados. También aparecen algunos temas afines a las variaciones de lengua en el capítulo 8, “La entrevista”, pero de igual modo de forma breve y descontextualizada.

El Prólogo se constituye en un recurso que cumple con el requisito de ser instructivo: explica a qué alude cada apartado de los capítulos.

Las Ilustraciones son abundantes y se corresponden con la información brindada. Además, la portada de cada capítulo presenta un collage que introduce la temática.

Las partes del Apéndice se complementan con los contenidos desarrollados en el libro.

- Puerto de Palos

A través de su Índice se advierte una gran variedad de temas, dispuestos en forma secuenciada y presentados a través de propuestas variadas, interesantes, integrales y formativas. Sin embargo, no aparece, por lo menos explícitamente, ningún apartado destinado al abordaje de la variación lingüística; solo en la primera sección del capítulo 3 se introduce el tema de la lengua en América y como instrumento de poder que implica cierta vinculación con las variaciones de lengua.

El Prólogo se constituye en un recurso que favorece el manejo del material de estudio: indica en qué consiste cada sección y subsección de los capítulos y las partes que integran el Anexo.

Las Ilustraciones son abundantes y se corresponden con la información brindada. Además, la portada de cada capítulo reproduce las secciones que incluye según lo dispuesto en el Índice, junto a una ilustración que se relaciona con la parte central desarrollada en su interior.

Los apartados del Apéndice se complementan con los contenidos del libro, favorecen su comprensión e integración y atienden a la formación de usuarios de la lengua competentes.

- **Kapelusz**

El Índice indica que hay una multiplicidad de temáticas articuladas y desarrolladas de forma gradual y espiralada. En el apartado destinado a Lengua, y según se evidencia a partir de los títulos de sus capítulos, se trabaja de forma secuenciada en torno a diferentes nociones propias de la gramática oracional y textual, y se apunta a integrar, a través de apartados con propuestas para un conjunto de unidades relacionadas. Por último, si bien se incluye el tema de la comunicación, no hay ningún punto referido a la variación lingüística.

El Prólogo contribuye a un mejor aprovechamiento del material de estudio: explicita sobre qué trata cada sección y cómo se componen sus partes.

Las Ilustraciones son numerosas en la primera sección del libro, “Literatura”, con predominio de dibujos, que contribuyen a hacer más ágil y amena la lectura.

El Apéndice contiene dos apartados relacionados con la segunda sección y uno que integra ambas secciones; en tanto que la Antología literaria se relaciona con la primera sección.

- **Santillana**

El Índice presenta tres secciones, según el criterio de géneros discursivos en el caso de “La literatura y otros discursos”. La segunda sección, “Gramática, ortografía y normativa”, no parece articularse con la primera en tanto predomina un enfoque más tradicional, relativo a la gramática oracional. Esta sección presenta un punto específicamente destinado a las variedades lingüísticas. En tanto que la última, “Técnicas de trabajo”, se circunscribe a estrategias de estudio, de comprensión lectora y producción escrita.

Al igual que Tinta Fresca no contiene Prólogo. Tanto el Apéndice como las Ilustraciones se relacionan con los contenidos tratados y contribuyen a su comprensión.

- **SM**

A través de la lectura de su Índice se constata una adecuada organización conceptual, con temas mutuamente relacionados y contenidos de complejidad creciente. Aunque la Sección de Lengua contiene un capítulo (5) titulado “Tradición y novedad”, con valores alusivos al contexto cultural y los cambios en la sociedad, al indagar en su interior no se evidencia un posterior aprovechamiento de la variación lingüística y sus implicancias.

De allí que ciertos puntos relacionados con las variaciones sociales de lengua –queísmo y dequeísmo, adecuación del léxico y registro, usos correctos e incorrectos del gerundio,– en forma similar a Tinta Fresca y otros libros ya analizados, se tratan de forma aislada y asistemática, como herramientas que favorecen la producción escrita, por lo que a su vez forman parte de una subsección de Lengua denominada “Escritura en Foco”.

Si bien este libro no contiene Prólogo, el Índice resulta lo suficientemente detallado e ilustrativo como para suplir una guía instructiva relativa al manejo del material de estudio.

En lo que respecta al Apéndice e Ilustraciones, vale en general lo expuesto para Santillana.

- Comunicarte

El Índice presenta temas variados, con aparente consistencia interna, y relacionados de forma secuenciada. Cabe destacar que en la mayor parte de los capítulos –módulos en este caso– se incluye un tema relacionado con la variación lingüística, bajo el subtítulo “La lengua española, expresión de identidad y de cultura”.

Además de las Ilustraciones que contiene el libro, cada módulo está encabezado por una tira cómica que funciona como portada e introduce la temática.

Al igual que en Tinta Fresca y Santillana, La falta de Prólogo impide un mayor aprovechamiento del material de estudio. En tal sentido, tal como se expuso, se entiende que el docente será el encargado de orientar al alumno acerca de la organización del libro y la distribución de la información; o bien también el propio alumno deberá buscar estrategias para un manejo eficaz de los ejes abordados.

- AZ

Si bien el Índice presenta una temática variada con una adecuada estructuración conceptual y aparente consistencia interna, no hay ningún capítulo destinado a la variación lingüística, a excepción del aparatado “A la hora de escribir” del capítulo 4 que incluye un punto titulado “Registro”.

Junto a las Ilustraciones del interior, cada capítulo está encabezado por una pintura relacionada con la temática a tratar y un Índice para organizar los ejes de abordaje, divididos por colores según la sección en la que se ubiquen.

El Prólogo está en la contratapa y funciona como una reseña: marco teórico adoptado y modalidad de trabajo. Se brinda información que introduce al material de estudio, pero que resulta más relevante para el docente que para el alumno, en tanto no está destinada a favorecer un mejor aprovechamiento del libro.

- **Longseller**

Mediante la lectura de los Índices se constata que el material respeta una articulación temática y se incluyen algunos puntos relacionados con las variaciones lingüísticas –la situación de comunicación, los campos semánticos, la polisemia, el diccionario– especialmente en el eje de reflexión sobre el lenguaje. En este mismo eje, el capítulo 6 que versa sobre el léxico incluye entre sus temas un breve apartado, titulado “Los lectos”, destinado al tratamiento de la variación lingüística. Asimismo, se destaca aquí la variedad de Índices por favorecer nuevas alternativas de lectura que redundan en un mayor aprovechamiento del material de estudio.

El Prólogo cumple con las características propias del formato instructivo: explica cómo se compone cada sección y capítulo y en qué consisten los correspondientes apartados, incluyendo las actividades según su finalidad. Al final del Prólogo se presentan tres guías de revisión –de escritura, lectura o escucha y control de las producciones– como material de consulta permanente para los alumnos.

Los dibujos, que son escasos y sobrios, amenizan y complementan el desarrollo conceptual. Además, presenta dos tipos de portadas: una general por eje, con una ilustración alusiva a cada uno y un color distintivo; otra por capítulo que combina imágenes y textos y funciona como una introducción a la temática.

Tanto el Apéndice como la Antología son recursos valiosos para complementar el proceso de enseñanza-aprendizaje: el primero se constituye en una instancia metacognitiva, en tanto invita a relacionar e integrar los conocimientos adquiridos de forma significativa; mientras que la Antología es una herramienta que en este caso propicia el debate, la reflexión y la crítica.

V.3.2. Descripción general

Cuadro 3.b)

Libro	<i>Definición de variación lingüística</i>
--------------	---

Estrada	Cap. 2: “Las personas no usamos todas las palabras que nuestra lengua nos pone a disposición. Apenas nos desenvolvemos socialmente con repertorios de palabras. Esos repertorios se agrupan en variedades lingüísticas ” (2010: 36).
Tinta Fresca	No contiene.
Aique	Cap. 3: “Todas las lenguas varían de acuerdo con su uso. Algunas veces, esas variaciones se relacionan con las adaptaciones que realizan los hablantes a la situación comunicativa, y otras, con las características propias de los hablantes” (2010: 66).
Puerto de Palos	No contiene
Kapelusz	Cap.1: “Toda lengua presenta una serie de variedades, denominadas lectos , que dependen de las características de los hablantes” (2011: 138).
Santillana	Cap.2: “Naturalmente, cada persona puede entenderse con otras que hablan su lengua, pero no todos los hablantes lo hacen de la misma manera. (...) Ni siquiera cada persona habla siempre de la misma manera (...) Esto ocurre porque las lenguas no son uniformes, ya que presentan distintas variedades ” (120).
SM	No contiene
Comunicarte	<p>Cap. 1: “El idioma responde a la realidad de la vida, es decir tiene un presente en su expresión así como un pasado en su estructuración. En lugar de rechazar y quedarse estática, la lengua española ha garantizado su crecimiento y extensión porque sus hablantes son capaces de adoptar cambios” (20).</p> <p>Cap. 2: “Los idiomas son organismos vivos que van variando a través del tiempo en la medida en que los hablantes sienten nuevas necesidades de comunicación” (32).</p> <p>“Toda palabra, por mucho que hoy la usemos con la despreocupación que da lo cotidiano, arrastra consigo, en realidad, una historia milenaria de cambios, evoluciones y mutaciones; de aventuras y viajes; de odios y amores; de conquistas, luchas e invasiones; de contactos culturales e intercambios comerciales; de olvidos, desapariciones y reapariciones” (36).</p> <p>Cap. 7: “El léxico sufre importantes y continuas variaciones. Las palabras, como los seres vivos, nacen, se difunden y desaparecen según las necesidades de los hablantes” (124).</p>
AZ	Cap. 4: “Las variedades lingüísticas son las realizaciones concretas de los hablantes que dependen del registro y de los lectos” (85).
Longseller	Cap. 6: “Hasta ahora, se han considerado las asociaciones entre palabras en virtud de aspectos semánticos, como si la lengua de la que forman parte fuera uniforme, independiente de las características de quienes la usan. La realidad, sin embargo, es muy distinta: los usuarios de la lengua están inscriptos en un contexto histórico, y éste los obliga a usar la lengua y a apropiarse de ella de forma siempre parcial” (2009: 154).

Breve descripción de cada libro según su editorial

- Estrada

Se presenta una breve noción de variación lingüística en el apartado “Lengua”, a modo de introducción de la temática.

- Aique

Igual que en Estrada, la definición de variación lingüística abre el tema por desarrollar.

- Kapelusz

Expone una breve noción de variación lingüística en un apartado que forma parte del capítulo inicial de la sección “Lengua” centrado en la comunicación.

- Santillana

Vale lo mismo que para Estrada y Aique: la definición de variación lingüística encabeza el segundo capítulo e introduce la temática.

- Comunicarte

La noción de variación lingüística se expone en la mayor parte de los capítulos que contienen apartados alusivos a la lengua española como expresión de identidad y cultura. En tal sentido, dicha noción se trata de forma contextualizada, gradual, detallada y articulada. De allí que se introduce en el capítulo 1 y se retoma en otros, favoreciendo la activación de conocimientos previos, sistematización, profundización e integración conceptual, es decir, un aprendizaje verdaderamente significativo.

- AZ

La noción de variación lingüística se ubica al final de la sección de un capítulo destinado al teatro, vinculada con los subtemas que se derivan de este: grotesco criollo, tango, lunfardo y registro. Esta definición funciona en este caso como cierre integrador de lo abordado.

- Longseller

La noción de variación lingüística se incluye como parte del desarrollo de la temática del capítulo sobre léxico: a las características propias del plano semántico de la lengua como sistema uniforme se suma la heterogeneidad propia de los diversos usos de la lengua.

V.3.3. Desarrollo del tema

Cuadro 4.c)

Libro	<i>Tópicos para el abordaje de la variación lingüística</i>
Estrada	<ul style="list-style-type: none"> - Cap. 2 Lectos Dialecto: general, regional, urbano, rural. Sociolecto: escolarizado, no escolarizado, profesional. Cronolecto: infantil, adolescente, adulto. Prestigio lingüístico y lengua estándar. Registro: formal, informal. Neologismos. Extranjerismos. - Cap. 4 Normativa: leísmo, loísmo y laísmo. - Cap. 6 Normativa: uso correcto de estar + gerundio. Etimología popular. - Anexo gramatical Normativa: usos de preposiciones y locuciones prepositivas. Dequeísmo y queísmo.
Tinta Fresca	<ul style="list-style-type: none"> - Cap. 2 Neologismos. Campo semántico - Cap. 5 Usos regionales - Anexo sobre producción escrita Vocabulario científico
Aique	<ul style="list-style-type: none"> - Cap. 3 Registros. Lectos: dialecto, sociolecto, cronolecto. - Cap. 8 Neologismos: extranjerismos y sus clases. Dequeísmo y queísmo: los casos de dequeísmo. Uso del diccionario.
Puerto de Palos	<ul style="list-style-type: none"> - Cap. 3 Espacio americano. Poder de la lengua y la lengua frente al poder.
Kapelusz	<ul style="list-style-type: none"> - Cap. 1 Lectos: dialecto, sociolecto, cronolecto. Variedad estándar. Registro: informal y formal. Origen del español.
Santillana	<ul style="list-style-type: none"> - Cap.2 Variedades lingüísticas. Variedades geográficas: dialectos.

	<p>Variedades sociales: lengua popular, jergas, lunfardo.</p> <p>Variedades situacionales: técnicas, registro, registro formal, registro informal.</p> <p>Adecuación y registro: participantes, ámbito comunicacional, tema tratado.</p> <p>Préstamos lingüísticos: préstamos, extranjerismos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cap.5 <p>Uso correcto del gerundio.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cap.13 <p>Queísmo y dequeísmo.</p>
SM	<ul style="list-style-type: none"> - Cap.4 <p>Queísmo y dequeísmo.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cap.5 <p>Campo léxico. Elección del léxico adecuado.</p> <p>Registro lingüístico.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cap.9 <p>Usos correctos e incorrectos del gerundio.</p>
Comunicarte	<ul style="list-style-type: none"> - Cap. 1 <p>Lengua española como expresión de identidad y cultura.</p> <p>Diferencias generacionales.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cap. 2 <p>Origen y evolución de la lengua española o castellana.</p> <p>Origen de las palabras que integran la lengua española: étimo y familia léxica; americanismos y argentinismos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cap. 4 <p>Español en América.</p> <p>Español en Argentina: bilingüismo.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cap. 5 <p>Lunfardo.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cap. 7 <p>Anglicismos.</p> <p>Neologismos.</p> <p>Arcaísmos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cap. 8 <p>Nuevos cambios para el idioma español.</p>
AZ	<ul style="list-style-type: none"> - Cap. 4 <p>Lengua: un código en movimiento.</p> <p>Cocoliche y el lunfardo.</p> <p>Registro. Situación comunicativa: grado de formalidad informalidad; canal de comunicación: oral o escrito.</p> <p>Sociolecto, dialecto, cronolecto, tecnolecto.</p> <p>Lectos.</p> <p>Variedades lingüísticas.</p>

Longseller	<ul style="list-style-type: none"> - Cap.4 Turnos y elementos lingüísticos, paralingüísticos y extralingüísticos. Conversación y situación de comunicación. Registro, medios y canales de la conversación. <ul style="list-style-type: none"> - Cap.5 Texto y propósito comunicativo. <ul style="list-style-type: none"> - Cap.6 Campos semánticos. Lectos: sociolecto, cronolecto, tecnolecto, dialecto. Polisemia, homonimia y paronimia; polisemia y monosemia. <ul style="list-style-type: none"> - Cap.8 Diccionario: entrada.
-------------------	---

Breve descripción de cada libro según su editorial

- Estrada

El desarrollo de los tópicos relacionados con la variación lingüística se presenta de lo general a lo particular, mediante una secuenciación de contenidos que respeta el grado de relación existente entre los distintos temas.

- Tinta Fresca

Tal como se ha adelantado, se incluyen temas ligados a la variación lingüística –no tratada en este libro– pero de forma tangencial, puesto que no contribuyen a su estudio sino al abordaje de otros tópicos puntuales, y por ende, no ahondan en las cuestiones alusivas a la lengua en uso dentro de una comunidad.

- Aique

Aborda los tópicos sobre variación lingüística mediante una secuenciación de contenidos de lo general a lo particular.

- Puerto de Palos

Presenta dos ítems que se relacionan con la variación lingüística, pero no aluden a esta de forma directa, en tanto conforman el apartado “textos para estudiar” con un abordaje enfocado en el empleo de estrategias de lectura destinadas a favorecer la posterior organización de la información y su correspondiente estudio.

- Kapelusz

Si bien el tema de la variación lingüística se trata de forma muy breve y superficial, hay una secuenciación de los contenidos, de lo general a lo particular, y cierta vinculación entre los distintos puntos del capítulo en el que se incluye la temática.

- **Santillana**

Los tópicos relacionados con la variación lingüística son adecuados a sus destinatarios, en extensión, grado de profundidad y nivel de complejidad. El desarrollo conceptual va de lo general a lo particular y su tratamiento posibilita activar conocimientos previos, entablar relaciones e integrar los nuevos conocimientos.

- **SM**

Se extiende lo expresado para Tinta Fresca: dado que no se incluye el tema de la variación lingüística, todos aquellos tópicos que se relacionan con esta no contribuyen a un estudio sistemático de la lengua en uso, sus variedades e implicancias.

- **Comunicarte**

La variación lingüística, y sus componentes, se trata de forma contextualizada y gradual, a través de un desarrollo conceptual en un orden de complejidad creciente, de lo general a lo particular, que favorece la activación de conocimientos previos, la sistematización, la crítica e integración conceptual. El estudio se profundiza a medida que se avanza a lo largo del libro, y los tópicos de los apartados relativos a la lengua española están mutuamente relacionados. Asimismo, se presentan textos y se plantean situaciones que responden a los intereses y necesidades de los alumnos y así contribuyen al establecimiento de relaciones de forma clara y significativa. Por último, todos los ítems que abordan las cuestiones referidas al español como expresión de identidad y cultura se introducen y concluyen con propuestas que promueven el debate o la reflexión acerca de los hechos del lenguaje.

- **AZ**

El desarrollo de los tópicos relativos a la variación lingüística va de lo particular a lo general, mediante contenidos mutuamente dependientes que se vinculan con el tema eje del capítulo.

- **Longseller**

Tiene gran cantidad de contenidos referidos a la lengua en diferentes situaciones de uso social. No obstante, en general, la ubicación de tales contenidos –dispersos en diferentes capítulos– y el tratamiento adoptado en algunos casos –sin un hilo conductor que los agrupe–, parecen dar por supuesto que atañe al docente, y al propio alumno, todo lo vinculado a la sistematización y articulación conceptual.

V.3.4. Conexiones a nivel local

Cuadro 5.d)

Libro	Estructura
Estrada	<p>-Descriptiva: variedades lingüísticas. Lectos. Prestigio lingüístico y lengua estándar. Neologismos y extranjerismos. Leísmo, loísmo, laísmo. Uso del gerundio. Empleo de preposiciones y locuciones prepositivas. Cuestiones de etimología popular.</p> <p>-Comparativa: registro formal e informal. Dequeísmo y queísmo. Clases de lectos.</p> <p>-Enumerativa: Tipos de dialecto, sociolecto y cronolecto. Tipos de extranjerismo.</p>
	Componentes paratextuales alusivos a la temática
	<p>-Diseño gráfico y tipográfico: Recuadros para introducir nociones o casos relacionados con la temática desarrollada. Cuadro de color para diferenciar los lectos y sus tipos. Letra: grande y de color para los títulos; del mismo color y menor tamaño para los subtítulos; otro color para las consignas; palabras claves en negrita.</p> <p>-Notas: no presenta.</p> <p>-Glosario: no presenta.</p>
Tinta Fresca	<p>-Descriptiva: neologismo. Campo semántico. Usos regionales. Vocabulario científico.</p>
	<p>-Diseño gráfico y tipográfico: Recuadros para las definiciones. Letra: de color para los títulos, incluidos los de los recuadros; palabras claves en negrita.</p> <p>-Notas: no presenta.</p> <p>-Glosario: no presenta.</p>
Aique	<p>-Descriptiva: variaciones de lengua. Lectos y registro. Neologismos. Extranjerismos; Uso del diccionario.</p> <p>-Comparativa: registro formal e informal. Clases de lectos. Dequeísmo y queísmo. Extranjerismos superfluos y necesarios; préstamos y calcos.</p> <p>-Enumerativa: ejemplos de registros formales e informales. Casos de dequeísmo.</p>
	<p>-Diseño gráfico y tipográfico: Recuadro para subtemas. Letra: grande, de color y en mayúscula para los títulos; del mismo color y en minúscula para los subtítulos; pequeña y en negrita para las consignas; palabras claves en negrita.</p> <p>-Notas: no presenta.</p> <p>-Glosario: no presenta.</p>
Puerto de Palos	<p>-Descriptiva: lengua.</p> <p>-Comparativa: divisiones o regionalizaciones del continente americano (ubicación geográfica, idioma, situación económico social). Lengua</p>

	<p>indígena, lengua mestiza, castellano erudito.</p> <p>-Enumerativa: panlenguas (araucana, quichua, guaraní).</p> <p>-Diseño gráfico y tipográfico: Recuadros relacionados con el eje del capítulo. Letra: de color y en mayúscula para los títulos; del mismo color y en minúscula para los subtítulos; pequeña y en otro color para las explicaciones complementarias; palabras claves en negrita; cursiva para vocablos distinguidos por su origen histórico. Las consignas están enmarcadas y resaltadas. -Notas: no presenta. -Glosario: no presenta.</p>
Kapelusz	<p>-Descriptiva: variedades lingüísticas. Variedad estándar. Registro.</p> <p>-Comparativa: registro informal y formal.</p> <p>-Diseño gráfico y tipográfico: Recuadros con información adicional relacionada con la temática. Letra: de color para los títulos y definiciones; en negrita para los subtítulos y palabras claves; cursiva para vocablos destacados. -Notas: no presenta. -Glosario: no presenta.</p>
Santillana	<p>-Descriptiva: variedades lingüísticas. Variedades geográficas, sociales y situacionales. Registro. Adecuación lingüística. Uso del gerundio.</p> <p>-Comparativa: variedades según sus tipos. Registro formal e informal. Dequeísmo y queísmo. Préstamos y extranjerismos.</p> <p>-Enumerativa: factores de la adecuación lingüística.</p> <p>Recuadros con actividades e información adicional. Cuadros comparativos. Letra: grande y en color para los títulos; más pequeña y en otro color para los subtítulos; palabras claves en negrita; cursiva para palabras de procedencia extranjera. -Notas: no presenta. -Glosario: no presenta.</p>
SM	<p>-Descriptiva: campo léxico. Registro lingüístico.</p> <p>-Comparativa: queísmo y dequeísmo. Formas correctas vs. incorrectas de empleo del léxico. Uso correcto e incorrecto del gerundio.</p> <p>-Diseño gráfico y tipográfico: Recuadros para las actividades. Cuadros comparativos de colores. Ejemplificaciones resaltadas. Esquemas integradores. Letra: grande y en color para los títulos; palabras claves en negrita; definiciones con color. -Notas: no presenta. -Glosario: no presenta.</p>
Comunicarte	<p>-Descriptiva: características del español. Uso idiomático y sus correspondientes cambios en el español. Español en América. Español en Argentina. Bilingüismo. Lunfardo. Anglicismos. Ortografía del siglo XXI.</p> <p>-De secuencias y de causalidad: origen y evolución de la lengua</p>

	<p>española (etapas y razones que dan lugar a los cambios).</p> <p>-Enumerativa: lenguas romances o neolatinas. Origen de las palabras que integran la lengua española. Pueblos nativos que aportaron al idioma español. Lenguas modernas de influencia en el castellano. Particularidades del castellano hablado en Argentina. Palabras del siglo XX. Procedimientos para la creación de neologismos. Cambios que se proponen para el idioma español.</p> <p>-Comparativa: Étimo y familia léxica. Americanismos y argentinismos. Prefijos y sufijos. Arcaísmos y neologismos.</p>
	<p>-Diseño gráfico y tipográfico: Recuadros con interrogaciones, comparaciones, información adicional, anécdotas, ejemplos y textos. Viñetas para enumerar. Letra: grande y en color o negrita para los títulos; más pequeña y en color o negrita para los subtítulos; palabras claves en color o negrita.</p> <p>-Notas: presenta.</p> <p>-Glosario: presenta.</p>
AZ	<p>-Descriptiva: lunfardo y cocoliche. Situación comunicativa. Registro. Lectos. Variedades lingüísticas.</p> <p>-Comparativa: registro formal e informal; oral y escrito. Sociolecto, dialecto, cronolecto y tecnolecto.</p>
	<p>Diseño gráfico y tipográfico: Recuadros de colores con definiciones, información complementaria, glosario, fragmentos de textos y actividades. Secciones divididas por color. Letra: grande para los títulos y en el color correspondiente a la sección; más pequeña para los subtítulos y en el color de la sección; palabras destacadas en cursiva.</p> <p>-Notas: presenta.</p> <p>-Glosario: presenta.</p>
Longseller	<p>-Descriptiva: situación comunicativa. Registro. Propósito comunicativo. Campo semántico. Lectos. Diccionario y entrada.</p> <p>-Comparativa: registro oral y escrito. Conversación en la entrevista, el teatro y el chiste. Sinónimos, antónimos, hiperónimos e hipónimos. Lectos: sociolecto, cronolecto, tecnolecto y dialecto. Polisemia, homonimia y paronimia; polisemia y monosemia.</p> <p>-Enumerativa: materias de la conversación. Turnos de la conversación. Reglas de coherencia textual. Tipos de diccionarios.</p>
	<p>-Diseño gráfico y tipográfico: Cuadros comparativos. Viñetas para enumerar. Letra: en negrita para los títulos.</p> <p>-Notas: no presenta.</p> <p>-Glosario: no presenta.</p>

Breve descripción de cada libro según su editorial

- Estrada

Respecto de las estructuras, se observa predominio de aquellas que son típicas de los textos expositivos académicos. En cuanto a los componentes paratextuales, se opta por los que subrayan, relacionan y jerarquizan la información en orden a su relevancia, de manera tal que se constituyen en recursos valiosos para favorecer la comprensión lectora. Del mismo modo que no se emplea nota y glosario en los capítulos alusivos a la temática, tampoco hay notas en el resto del libro y el glosario se prefiere solo para términos desconocidos que obstaculizan la lectura de textos literarios.

- **Tinta Fresca**

Se recurre a la estructura descriptiva para introducir las definiciones. En cuanto a los componentes paratextuales, sirven para destacar la información más importante y, en tal sentido, contribuyen a una mejor comprensión. No hay notas en ningún apartado. El glosario solo se incluye en las lecturas de obras literarias y en la Antología anexa.

- **Aique**

Cumple con las mismas clases de estructuras y recursos paratextuales que Estrada en pos de la organización y jerarquización de la información. Ni en los capítulos explorados ni en los restantes hay notas y el glosario se reserva solo para las obras literarias.

- **Puerto de Palos**

Para las estructuras y componentes paratextuales en general vale lo expuesto en Estrada y Aique. Se observan notas al pie en el caso de algunas obras literarias.

- **Kapelusz**

Predomina la estructura descriptiva, pero se limita a nociones desarrolladas de forma muy breve. Al igual que en otros libros analizados, se observa que los componentes paratextuales guían la organización conceptual y su comprensión. Las notas y el glosario se reservan para las obras literarias.

- **Santillana**

En el nivel de las estructuras, se extiende lo expuesto para Estrada, Aique y Puerto de Palos. En cuanto a lo paratextual, también en este caso contribuye al desarrollo de la información y favorece la lectura. El libro carece de notas y presenta un glosario para algunas obras literarias.

- **SM**

Hay cierto equilibrio entre las estructuras descriptivas y comparativas, y carece de formas enumerativas. Los componentes paratextuales complementan adecuadamente el desarrollo de la información y, en tal sentido, tal como se desprende del análisis de otros libros, propician la comprensión lectora. Se prescinde en todos los casos de las notas y el glosario.

- **Comunicarte**

Presenta variedad de estructuras adecuadas al tipo de texto y la temática desarrollada en cada caso. Los componentes paratextuales se constituyen en recursos que favorecen la organización, jerarquización y esclarecimiento de la información.

El libro contiene escasas notas que se reservan solo para algunos textos; en tanto que el glosario se incluye toda vez que aparecen términos desconocidos.

- **AZ**

Como en la mayor parte de los libros analizados, predomina la estructura descriptiva y comparativa, de forma equilibrada y adecuada a los puntos abordados; y lo paratextual contribuye a la comprensión lectora.

El libro contiene escasas notas que se limitan a algunas obras literarias, en tanto que el glosario se emplea para términos técnicos, en el caso del capítulo analizado para definir los componentes del género teatral.

- **Longseller**

La estructura y el paratexto siguen los mismos parámetros que la mayor parte de los libros arriba analizados. También, como en se advierte en gran cantidad de materiales, no contiene notas ni glosario.

V.3.5. Criterios de lógica interna

Cuadro 6.e)

Libro	<i>Adaptaciones sobre el contenido del libro</i>
Estrada	-Lenguaje: sencillo y claro. Predominio de términos precisos, carentes de ambigüedad, a excepción del caso de “correcto” y “adecuado”: falta definirlos y contextualizarlos. -Apoyos empíricos: inclusión de ejemplos para el desarrollo de la mayor parte de los temas.

	<p>“Por ejemplo, en la lengua estándar se prefiere el uso de haya en lugar de haiga o de ¿viste? En lugar de ¿vistes?” (36).</p> <p>“Por ejemplo, se suele usar la palabra ‘*desinfectar’ (quitar a algo la infección destruyendo los gérmenes nocivos) con el significado de desinfectar (limpiar un lugar de ciertos animales, como insectos y roedores)” (101).</p> <p>-Organizadores:</p> <p>Cap. 2: noción de variedades lingüísticas como apertura a la temática.</p> <p>-Diferenciación progresiva de conceptos:</p> <p>Cap. 2: variedades lingüísticas. Lectos. Tipos de lectos: dialecto, sociolecto y cronolecto. Clases de dialecto: general, regional, urbano y rural. Clases de sociolecto: escolarizado, no escolarizado y profesional. Clases de cronolecto: infantil, adolescente y adulto. Extranjerismos: anglicismos, galicismos y helenismos.</p> <p>Cap. 6: definición de frase verbal. Uso correcto de estar + gerundio.</p> <p>Cap. 6: definición de parónimos. Casos de etimología popular.</p> <p>Anexo gramatical: definición de preposición. Uso de preposiciones y locuciones prepositivas.</p> <p>-Reconciliación integradora de nociones:</p> <p>Cap. 2: Dialecto, sociolecto y cronolecto. Clases de dialecto, sociolecto y cronolecto. Registro formal e informal. Anglicismos, galicismos, helenismos.</p> <p>Cap. 4: leísmo, loísmo y laísmo.</p> <p>Cap. 6: uso correcto e incorrecto de estar + gerundio.</p> <p>Anexo gramatical: uso correcto e incorrecto de preposiciones y locuciones prepositivas. <u>Queísmo</u> y <u>dequeísmo</u>.</p>
Tinta Fresca	<p>-Lenguaje: sencillo, claro y preciso, a excepción del término “uso regional” cuya definición se contrapone a la de “uso habitual” sin esclarecer en qué consiste tal diferencia y en qué sentido se toma el término “habitual”.</p> <p>-Apoyos empíricos: inclusión de ejemplos y analogías para completar algunas de las definiciones dadas.</p> <p>“Por ejemplo, dentro del campo semántico de ‘medicina’ pueden aparecer las palabras médico, inyección, remedio, enfermedad, paciente, antibiótico”(30).</p> <p>“Como <i>hipermedia</i> y <i>hackers</i>, denominadas neologismos” (30).</p>
Aique	<p>-Lenguaje: sencillo, claro y preciso.</p> <p>-Apoyos empíricos: inclusión de ejemplos y analogías para completar el desarrollo de los temas.</p> <p>“Por ejemplo, técnico, familiar, formal, literario, carcelario y argótico (66).</p> <p>“Así, un alumno empleará un registro formal para presentar una nota ante las autoridades del colegio, pero usará un registro informal y familiar para comunicarse con sus amigos” (66).</p> <p>-Organizadores:</p> <p>Cap. 3: noción de variaciones de lengua como apertura a la temática.</p> <p>Cap. 8: noción de neologismos como apertura a la temática. Uso del diccionario a modo introductorio.</p>

	<p>-Diferenciación progresiva de conceptos: Cap. 3: Variaciones de lengua. Registros. Registro formal e informal. Lectos. Dialecto, sociolecto y cronolecto. Cap. 8: neologismos. Extranjerismos. Tipos de extranjerismos: superfluos, necesarios, préstamos y calcos. Dequeísmo y queísmo. Casos de dequeísmo.</p> <p>-Reconciliación integradora de nociones: Cap.3: registro formal e informal. Dialecto, sociolecto y cronolecto. Cap. 8: extranjerismos según sus tipos. Dequeísmo y queísmo.</p>
Puerto de Palos	<p>-Lenguaje: sencillo, claro y preciso.</p> <p>-Apoyos empíricos: abundancia de analogías y ejemplos encabezados por el término “como”.</p> <p>“En la actualidad, hay países independientes, como la Argentina y Canadá (...) territorios que son subdivisiones de países independientes, como Alaska (de los Estados Unidos) o Columbia Británica (de Canadá) (42).</p> <p>“Enriquecieron el castellano con topónimos, como <i>Tucumán</i> o <i>Jujuy</i>; nombres de accidentes geográficos como <i>pampa</i> o <i>puna</i> (...) de objetos de uso, como <i>ojota</i> y <i>galpón</i> (44).</p> <p>-Organizadores: Cap. 3: ubicación del continente Americano y noción de lengua como apertura a la temática.</p> <p>-Diferenciación progresiva de conceptos: Cap. 3: Acuerdos económicos de América: MCCA, Pacto Andino, MERCOSUR, NAFTA. Panlenguas: araucana, quichua, guaraní.</p> <p>-Reconciliación integradora de nociones: Cap. 3: divisiones o regionalizaciones del territorio americano: criterio físico morfológico; proceso de colonización; criterio socioeconómico. Lengua indígena, lengua mestiza, castellano erudito.</p>
Kapelusz	<p>-Lenguaje: sencillo, claro y preciso.</p> <p>-Apoyos empíricos: muy escasos.</p> <p>“Por ejemplo, el verbo latino <i>sapere</i> se transformó en <i>saber</i> y, en vez de <i>canis</i>, prevaleció el término <i>perro</i> (139).</p> <p>-Organizadores: Cap. 1: noción de variedades lingüísticas como apertura a la temática.</p> <p>-Diferenciación progresiva de conceptos: Cap. 1: Variedades. Lectos. Dialecto, sociolecto y cronolecto. Variedad estándar. Registro. Registro informal y formal.</p> <p>-Reconciliación integradora de nociones: Cap. 1: Dialecto, sociolecto y cronolecto. Registro informal y formal.</p>
Santillana	<p>-Lenguaje: sencillo, claro y preciso.</p> <p>-Apoyos empíricos: predominio de ejemplificaciones que se incluyen en todas las definiciones y comparaciones.</p> <p>”Por ejemplo, en nuestro país, pronuncian de distinta manera los cordobeses, los correntinos, los sanjuaninos” (120).</p> <p>“Por ejemplo <i>sale</i> (palabra inglesa, equivale a “liquidación”); <i>shopping</i>” (121).</p>

	<p>“Por ejemplo: Buscando el tónico, encontró la receta perdida. Mientras buscaba el tónico encontró la receta perdida” (129).</p> <p>“Por ejemplo: ¿Qué piensa él? Él piensa que eso es lo correcto (159).</p> <p>-Organizadores:</p> <p>Cap. 1: noción de variedades lingüísticas como apertura a la temática.</p> <p>-Diferenciación progresiva de conceptos:</p> <p>Cap. 1: Variedades. Registro. Registro informal y formal.</p> <p>-Reconciliación integradora de nociones:</p> <p>Cap. 1: Variaciones sociales. Registro informal y formal. Queísmo y dequeísmo.</p>
SM	<p>-Lenguaje: sencillo, claro y preciso.</p> <p>-Apoyos empíricos: abundancia de ejemplos para enfatizar las comparaciones:</p> <p>“Por ejemplo, es erróneo decir <i>La fiesta terminó a las tres, quedando el salón vacío recién dos horas después</i>. Debe decirse: <i>La fiesta terminó a las tres, pero el salón quedó/quedaría vacío recién dos horas después</i>” (177).</p>
Comunicarte	<p>-Lenguaje: sencillo, claro y preciso.</p> <p>-Apoyos empíricos: variedad de ejemplos para esclarecer la información dada y de anécdotas para ilustrar la temática y tornar más amena la lectura:</p> <p>“Poco después de llegar a México, una argentina le indicó a su ayudante doméstica:</p> <p>–En la heladera hay choclos, zapallitos y batatas, me los pone a hervir como para hacer un puchero.</p> <p>(...) Cuando volvió, la chica no había preparado nada porque allá heladera se dice refrigerador, choclo se dice elote, zapallito se dice calabacita y batata se dice camote. Y puchero, cocido” (71).</p> <p>-Organizadores:</p> <p>Cap. 1: noción de Lengua española a modo de apertura.</p> <p>-Diferenciación progresiva de conceptos:</p> <p>Cap. 1: Idioma. Uso idiomático.</p> <p>Cap. 2: Origen y evolución de la lengua española. Origen de las palabras que integran la lengua española.</p> <p>Cap. 4: Español en América. Lengua de los aborígenes. Pérdida del idioma. Bilingüismo.</p> <p>Cap. 5: Lunfardo. Lunfardo y tango. Curiosidades etimológicas.</p> <p>Cap. 8: Nuevos cambios para el idioma español.</p> <p>-Reconciliación integradora de nociones:</p> <p>Cap. 2: Americanismos y argentinismos. Étimo y familia léxica</p> <p>Cap. 7: Prefijos y sufijos. Arcaísmos, neologismos y extranjerismos.</p>

AZ	<p>-Lenguaje: sencillo, claro y preciso.</p> <p>-Apoyos empíricos: inclusión de anécdotas y ejemplos para complementar la información y amenizar la lectura: “La palabra ‘botón’ significa ‘agente de policía’. ‘Esta acepción surge durante la revolución de 1890, cuando los insurrectos disparaban desde los cantones, haciendo puntería sobre los botones de los uniformes policiales’ (definición tomada del <i>Nuevo diccionario lunfardo...</i>)” (79).</p> <p>“Las expresiones ‘no le dio bolilla’ y ‘no le prestó atención’, aunque refieren a la misma idea, son utilizadas por hablantes de distintas edades, respectivamente: adolescentes y adultos. Es un ejemplo, pues, de distintos <i>cronolectos</i>” (85).</p> <p>-Organizadores: Cap. 4: breve esbozo acerca de las implicaciones del uso de la lengua como introducción a la temática.</p> <p>-Diferenciación progresiva de conceptos: Cap. 4: uso de la lengua. Cocoliche y lunfardo. Contexto o situación comunicativa: registro. Lectos. Variedades lingüísticas.</p> <p>-Reconciliación integradora de nociones: Cap. 4: registro formal e informal; oral y escrito. Lectos: sociolecto, dialecto, cronolecto, tecnolecto.</p>
Longseller	<p>-Lenguaje: sencillo, claro y preciso.</p> <p>-Apoyos empíricos: abundancia de ejemplos que muchas veces se clarifican a su vez mediante ilustraciones relativas a lo tratado. Para sociolecto: “Voy al excusado”. “Voy al baño. “Voy al biorsi” (155).</p> <p>-Organizadores: en la portada de cada capítulo.</p> <p>-Diferenciación progresiva de conceptos: Cap. 4: conversación; materias y turnos de la conversación; tipos de conversación; registro, medio y canales de la conversación. Cap. 6: campo semántico; clases de palabras; polisemia y monosemia. Lectos: sociolecto, cronolecto, tecnolecto, dialecto. Cap. 8: diccionario; tipos de diccionario; estructura del diccionario de significados; la entrada en el diccionario.</p> <p>-Reconciliación integradora de nociones: Cap. 4: la conversación en el teatro, en la entrevista, en el chiste. Cap. 6: clases de palabras; sinónimia, antonimia, hiponimia. Sociolecto, cronolecto, tecnolecto, dialecto. Polisemia, homonimia y paronimia; polisemia y monosemia.</p>

Breve descripción de cada libro según su editorial

- Estrada

Solo se incluye un organizador a modo de sección introductoria que presenta sucintamente el tema, aunque no se evidencia que este posibilite a los lectores entablar relaciones con otros saberes previos. Tanto la diferenciación progresiva de conceptos –

desde ideas más generales e inclusivas hasta sus atributos particulares— como la reconciliación integradora —similitudes y diferencias entre conceptos— se constituyen en recursos que contribuyen al ordenamiento de los contenidos y, en tal sentido, a un mejor aprovechamiento de la información contenida en el texto.

- **Tinta Fresca**

Si bien el lenguaje resulta adecuado para sus destinatarios, tal como se ha señalado anteriormente, no se aborda el tema de la variación lingüística ni se puntualizan cuestiones tratadas que se vinculan con esta de forma más o menos directa. En tal sentido, solo se incorporan algunos términos propios del campo de la sociolingüística de forma superficial, fragmentaria y descontextualizada.

No se valoran los ítems organizadores, diferenciación progresiva y reconciliación de nociones, porque no se constata un punto de partida para establecer tal valoración en base al tema eje de esta tesis.

- **Aique**

Los organizadores alusivos a la temática funcionan como un marco introductorio que intenta promover en el lector la activación de saberes previos: así, en la definición de variaciones de lengua se alude a la situación comunicativa que ha sido previamente tratada en el mismo capítulo. El apartado sobre neologismos se refiere a los cambios y evoluciones de la lengua de modo tal que se propicia la activación de saberes previos del lector, en particular con respecto a los contenidos del capítulo 3.

La diferenciación progresiva de conceptos y la reconciliación integradora favorecen el desarrollo conceptual y, por ende, la comprensión lectora.

- **Puerto de Palos**

Si bien no se trata la variación lingüística se toman algunas cuestiones que se vinculan con la idea de la lengua en sociedad, pero no se profundiza en nociones claves para su estudio.

En los organizadores, la diferenciación progresiva y reconciliación de nociones se adoptan términos propios del campo de la sociolingüística pero no se ahonda en estos ni en sus antecedentes conceptuales.

- **Kapelusz**

Contiene un solo organizador que introduce la temática pero no propicia la activación de saberes previos ni su relación con lo previamente tratado en el capítulo.

La diferenciación progresiva –de lo general a lo particular– es muy escueta; lo mismo vale para la reconciliación integradora, que se limita a mencionar los lectos y un breve atributo de cada uno de ellos, y a entablar una breve diferencia entre el registro informal y formal. En ambos casos se favorece la comprensión de la temática, pero no su profundización.

- **Santillana**

El organizador se relaciona tanto con lo expuesto anteriormente como con lo posterior, por lo que resulta pertinente ya que proporciona un marco adecuado a la temática.

La diferenciación progresiva –de lo general a lo particular– se encuentra estrechamente vinculada a la reconciliación integradora y ambas contribuyen al esclarecimiento de la temática.

- **SM**

En general, se observa lo mismo que en Tinta Fresca: un lenguaje acorde a sus destinatarios y nociones relacionadas con la sociolingüística, incluso de forma directa como en el caso de registro lingüístico y campo léxico, pero sin un aprovechamiento del estudio referido a los usos del lenguaje en sociedad. Asimismo, se hace alusión a formas correctas/incorrectas o usos correctos/incorrectos, pero no se ahonda en qué sentido se emplean en cada caso los términos “correctos” e “incorrectos”, nociones claves para reflexionar sobre los hechos del lenguaje desde el campo de la sociolingüística.

Al igual que en Tinta Fresca, tampoco aquí pueden valorarse ciertos ítems relacionados con las adaptaciones sobre el contenido del libro porque falta el eje conceptual objeto de análisis para establecer un punto de partida.

- **Comunicarte**

Tanto el lenguaje como los ejemplos y anécdotas resultan claros, precisos y pertinentes a la temática y sus destinatarios.

Presenta un organizador que funciona como marco introductorio e integrador de todos los apartados de los capítulos en los que se trata la temática de las variaciones sociales de lengua que además están estrechamente relacionados entre sí.

La diferenciación progresiva y reconciliación integradora contribuyen al estudio de la lengua española y a la reflexión sobre su uso como expresión de cultura e identidad: sus características, su origen, historia y evolución; sus cambios; las relaciones entre la lengua y la sociedad, entre otros. Si bien se alude a diferencias generacionales, sociales y dialectales, no se sistematiza la noción de dialecto, cronolecto, sociolecto, registro y estilo ni se profundiza acerca de la lengua estándar y su idea de “prestigio” frente a otras variedades de lengua.

- **AZ**

El lenguaje, los ejemplos y anécdotas contribuyen al esclarecimiento de la información brindada.

El organizador que introduce la temática se encuadra bajo el título “La lengua: un código en movimiento” y favorece el posterior desarrollo conceptual.

Cabe hacer notar que en el caso de este libro la diferenciación progresiva va de los atributos particulares (desde los tipos de lectos) a las ideas más abarcativas (noción de lectos y de variedades lingüísticas).

Por último, la reconciliación integradora incluye abundantes ejemplos que contribuyen a la comprensión.

- **Longseller**

La portada de cada capítulo combina imágenes alusivas a la temática que se introduce y un organizador que acompaña esta presentación mediante un breve comentario acerca del eje central y propuestas de reflexión sobre la temática. Se trata de un recurso valioso porque despierta el interés del lector, a través de un paralelismo con su realidad más inmediata y promueve la indagación mediante la activación de saberes previos. La diferenciación progresiva de conceptos –desde ideas más generales e inclusivas hasta sus atributos particulares– y la reconciliación integradora –introducción de secuencias comparativas– resultan provechosas para el esclarecimiento y la articulación de los contenidos, por lo que favorecen la comprensión lectora de forma crítica, significativa y participativa.

V.3.6. Propuestas de trabajo

Cuadro 7.f)

Libro	Actividades
Estrada	<p>- Cap. 2:</p> <p>*De validación, a partir de la búsqueda, la puesta en común y la reflexión crítica:</p> <p>“Consulten a sus padres, abuelos u otros adultos y hagan una lista de palabras que ya no se usan o cuyo significado se ha modificado. Compártanla con sus compañeros y discutan qué palabras ocupan ahora ese lugar en la lengua” (36).</p> <p>*De aplicación, con énfasis en el reconocimiento:</p> <p>“Analicen y clasifiquen los lectos de los siguientes textos” (36).</p> <p>“Seleccionen uno o dos ejemplos de la actividad anterior y reescribanlos en otro lecto a elección” (36).</p> <p>“Escriban F (formal), I (Informal) o A (ambos) según con qué registro se asocian las siguientes palabras”(37).</p> <p>“Marquen en el recuadro E (extranjerismo) y N (neologismo)” (37).</p> <p>*De demostración:</p> <p>“Reescriban los siguientes mensajes en el registro opuesto y marquen las palabras que les permitieron saber a qué registro pertenecen” (37).</p> <p>*De integración final, aplicación, demostración y validación:</p> <p>“Respondan a las siguientes preguntas. Justifiquen sus respuestas con las explicaciones de este capítulo, con otras explicaciones que ustedes elaboren y con ejemplos” (41).</p> <p>- Cap. 4:</p> <p>*De aplicación:</p> <p>“Reescriban las oraciones sustituyendo y/o duplicando el o.d. u o.i .con el pronombre que corresponda” (68).</p> <p>- Cap. 6:</p> <p>*De aplicación:</p> <p>“En las siguientes oraciones, reconozcan las frases verbales y escriban el tipo de verboide de cada una” (96).</p> <p>“Reescriban las siguientes palabras empleando el parónimo correcto” (101).</p> <p>- Anexo gramatical:</p> <p>*De aplicación:</p> <p>“Subrayen las preposiciones usadas incorrectamente” (184).</p> <p>“En sus carpetas reescriban la versión adecuada de las oraciones que correspondan” (184).</p> <p>“Marquen las oraciones con errores de queísmo o dequeísmo y reescribanlas de forma correcta en sus carpetas” (184).</p>

Tinta Fresca	<p>- Cap. 2:</p> <p>*De apertura y aplicación, con énfasis en el reconocimiento: “En sus carpetas, armen un campo semántico para ‘libro’ y uno para ‘computadora’ con palabras extraídas del texto que leyeron. ¿Hay palabras que aparecen en ambos? ¿Por qué?” (30).</p> <p>Cap. 5:</p> <p>*De desarrollo y aplicación, del tipo pregunta-respuesta: “Lean la siguiente definición de diccionario y resuelvan las actividades que aparecen a continuación: Barriada s.f 1. Barrio. 2. Parte de un barrio. 3. Bol., Hond., Nic. Y Perú. Barrio marginal, generalmente de construcciones pobres y precarias. ¿Con qué acepción usa Feijoo la palabra ‘barriada’ en la nota que leyeron? ¿Qué significan las abreviaturas que aparecen en la tercera acepción? ¿Qué palabra se usa habitualmente en la Argentina para nombrar un barrio marginal y de viviendas precarias? ¿Cuál es su significado en el uso no regional?” (81).</p> <p>- Anexo sobre producción escrita:</p> <p>*De aplicación: “a. En forma oral, den tres ejemplos más en cada caso del vocabulario específico o técnico usado en las disciplinas que se mencionan a continuación. b. Lean estas palabras e indiquen a qué disciplina pertenecen” (142).</p>
Aique	<p>- Cap. 3:</p> <p>*De aplicación, con énfasis en el reconocimiento: “Identificá las variaciones del lenguaje que se producen en las siguientes situaciones” (66).</p> <p>*De cierre y aplicación: “Reescribí el siguiente relato como si fuera una noticia policial” (66).</p> <p>- Cap. 8:</p> <p>*De aplicación: “Encontrá en el siguiente fragmento los neologismos y determiná de qué tipo es cada uno” (166). “Determiná si en los siguientes ejemplos se produce o no dequeísmo. En caso de que haya dequeísmo, reescribíos correctamente en tu carpeta” (167). “Buscá en el diccionario los vocablos <i>superfluo</i> y <i>agramatical</i>. Reemplazálos por sus significados” (167). “Ubicá la palabra <i>calcos</i> en el apartado ‘Los extranjerismos’. Leé todas las acepciones que da el diccionario sobre este término y subrayá la más adecuada según el contexto” (167).</p>
Puerto de Palos	<p>- Cap. 3:</p> <p>*De aplicación: que apuntan a la comprensión lectora, a través de un trabajo sobre el vocabulario (“exploraléxico”) y de reflexión sobre el sentido del texto (“exploratexto”). Predominan las de tipo pregunta-respuesta: “De acuerdo con el contexto en que aparece el concepto de <i>panlengua</i>, ¿cuál es el significado más apropiado?” (45).</p>

	<p>“Encuentren en los textos las palabras que se corresponden con las siguientes definiciones” (45).</p> <p>“¿Cuáles eran las lenguas predominantes en la región argentina cuando llegaron los españoles y por qué las adoptaron como lenguas generales? (...) ¿Por qué los textos hablan de Latinoamérica y no de Hispanoamérica?” (45).</p> <p>*De integración final y demostración para evaluar lo alcanzado:</p> <p>“Elaboren el mapa conceptual del artículo ‘El espacio americano’” (49).</p>
Kapelusz	<p>- Cap. 1:</p> <p>*De apertura, aplicación y demostración, con énfasis en la identificación:</p> <p>“Lean los siguientes enunciados (...) Indiquen, en cada caso, si los enunciados ofrecen información acerca del origen geográfico de los hablantes, su origen social o su edad. Subrayen los elementos que les permiten indentificarla” (138).</p> <p>“Agrupen en una columna las palabras y las expresiones que podrían usar para dirigir una carta o correo electrónico a un amigo y, en otra, las que emplearían para dirigirse al director de una empresa de turismo a quien no conocen” (139).</p> <p>“Comenten entre todos: ¿en qué situaciones usan ustedes el pronombre <i>vos</i> y en cuáles, <i>usted</i>? ¿Qué observa sobre el uso de estos pronombres en otros hablantes?” (139).</p> <p>*De desarrollo y validación:</p> <p>“Lean los siguientes mensajes y comenten en grupo las dificultades de los emisores para adaptarse a la situación comunicativa. ¿Qué consecuencias tendrá esta falta de adecuación para cada emisor? ¿Cuál será la reacción de los receptores?” (139).</p> <p>*De aplicación:</p> <p>Reescriban los dos textos de modo que el registro de cada mensaje resulte apropiado a la situación comunicativa correspondiente”. (139).</p> <p>- Revisión I: Cap. 1 a 3:</p> <p>*De aplicación:</p> <p>“Caractericen el registro y la variedad lingüística que se usan en el fragmento de la obra citado en la consigna 1. ¿Qué diferencia encuentran con el segundo fragmento? (145).</p> <p>- Anexo: Articulaciones. Cap. 1:</p> <p>*De aplicación: “Redacten, según la información que proporciona el argumento, la carta que se supone que M dejó a su familia, narrada en primera persona, con un cronolecto joven y un registro familiar” (232).</p>
Santillana	<p>- Cap. 2:</p> <p>*De apertura y aplicación:</p> <p>“La siguiente es la carta que una alumna le escribió a su profesora. Reescribirla en tu carpeta utilizando el registro adecuado” (121).</p> <p>“Relacioná las palabras y expresiones inglesas con las españolas correspondientes y usálas en un breve texto” (121).</p> <p>*De desarrollo y aplicación:</p> <p>“Indicá las variedades lingüísticas presentes en estos textos” (121).</p>

	<p>“Diferenciá los préstamos de los extranjerismos en este texto” (121).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cap. 2 “Integración”: <p>*De validación: “Explicá por qué se produce el siguiente malentendido” (123).</p> <p>*De demostración: “Describí situaciones comunicativas en las que los siguientes registros resulten inadecuados” (122).</p> <p>*De aplicación: “Identificá y anotá las variedades de lengua que reconocés en los siguientes textos” (123).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cap. 2 “Reviso lo que aprendí”: <p>*De aplicación, del tipo pregunta respuesta: “Qué son las variedades de lengua? ¿A qué variedad lingüística corresponden las palabras atorrante y sinvergüenza? ¿Con qué términos podrías reemplazarlas? ¿De qué dependen las variedades geográficas? Escribí ejemplos” (123).</p> <p>*De aplicación y validación: “¿Qué variedad lingüística se manifiesta en la receta que te escribe un médico? ¿Qué registro utiliza? ¿Por qué?” (123).</p> <p>*De validación: “¿Cuándo un enunciado resulta inadecuado” (123).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cap. 5: <p>*De apertura y aplicación como introducción a la temática: “Completá el cuadro con los verboides que aparecen en el texto” (129).</p> <p>“Leé el siguiente fragmento del escritor mexicano Salvador Elizondo, subrayá los verboides y clasificalos en tu carpeta” (129).</p> <p>“Colocá una C (correcto) en las oraciones en las que el gerundio se usa correctamente” (129).</p> <p>*De desarrollo y validación: “Explicá cómo deberían reescribirse las oraciones con gerundio del texto anterior si en ellas el verboide se usara incorrectamente para expresar posterioridad” (129).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cap. 5 “Integración”: <p>*De aplicación: “Extraé las frases verbales del diálogo. Clasificalas en tu carpeta según sean de infinitivo, de participio o de gerundio” (129).</p> <p>“Indicá si el uso de los gerundios es correcto o incorrecto” (129).</p> <p>“Reescribí el texto que sigue, sin modificar el sentido y reemplazando las palabras y las expresiones destacadas por una frase verbal, un verbo regular y un gerundio de simultaneidad” (129).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cap. 5 “Reviso lo que aprendí”: <p>*De aplicación, del tipo pregunta respuesta: ¿Cuáles son los verboides? ¿Qué funciones pueden cumplir en la oración” (133).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cap. 13: <p>*De apertura y aplicación: “Completá los espacios en blanco con “que” o “de que”, según</p>
--	---

	<p>corresponda (159).</p> <p>*De desarrollo, aplicación y validación:</p> <p>“Reconocé en estas oraciones los casos de queísmo y de dequeísmo. Justificalos en tu carpeta” (159).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cap. 13 “Integración”: <p>* De aplicación:</p> <p>“En estas otras respuestas del cantante hay un error de dequeísmo y uno de queísmo. ¿Cuáles son? (161).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cap. 13 “Reviso lo que aprendí”: <p>*De aplicación, del tipo pregunta respuesta:</p> <p>“En qué consisten el dequeísmo y el queísmo” (161).</p>
SM	<ul style="list-style-type: none"> - Cap. 4: <p>*De aplicación y validación (para queísmo y dequeísmo):</p> <p>“Elijan la forma correcta, transcriban la oración y expliquen la elección” (77).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cap. 5: <p>*De aplicación:</p> <p>“Elijan la forma correcta entre las palabras o expresiones subrayadas” (95).</p> <p>“Identifiquen en el siguiente texto los errores de léxico por uso de un registro inadecuado. Subráyenlos y reescriban las oraciones haciendo las modificaciones necesarias” (95).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cap. 9: <p>*De aplicación:</p> <p>“Identifiquen los gerundios que aparecen en el siguiente texto y determinen cuáles están usados incorrectamente. Luego, reescriban las oraciones que tienen errores” (177).</p> <p>“Reemplacen por un gerundio los verbos destacados, cuando esto sea posible. Hagan las modificaciones que sean necesarias” (177).</p>
Comunicarte	<p>*Al comienzo de cada capítulo hay actividades de apertura, generalmente bajo la modalidad de aplicación, del tipo pregunta respuesta, que introducen la temática y están estrechamente relacionadas entre sí.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cap. 1: <p>“¿Reflexionaron alguna vez sobre la lengua que usamos? ¿Por qué se afirma que la lengua expresa nuestra identidad y nuestra cultura? ¿Qué posibilidades nos otorga hablar la misma lengua?” (19).</p> <p>“Lean solamente el título y discutan entre ustedes cuáles han sido las causas de que el idioma español haya perdurado a través de los siglos” (20).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cap. 2: <p>“¿Quiénes fueron los romanos? ¿Qué lengua hablaban? ¿Qué lenguas derivan del latín? ¿Al español se lo habla ahora igual que hace mil años?” (32).</p> <p>“Lean los siguientes textos con el propósito de informarse” (32).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cap. 4: <p>“¿Qué consecuencias provoca la pérdida del idioma? ¿Qué significa bilingüismo? ¿En qué países o zonas se da este fenómeno?” (70).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cap. 5: <p>“¿Han empleado alguna vez palabras como ‘biaba’, ‘bacán’,</p>

	<p>‘amarrete’, ‘chamuyo’, ‘bondi’? ¿Qué significan?” (86).</p> <p>“¿Conocen letras de tango? ¿Cómo se baila?” (88).</p> <p>- Cap. 7:</p> <p>“¿Recuerdan cuál es la lengua madre del español? ¿Qué palabras de otras lenguas se han incorporado a nuestro idioma?” (122).</p> <p>“¿Piensan ustedes que la cultura de Estados Unidos influye en la nuestra? Den ejemplos. ¿Qué palabras de este idioma se emplean frecuentemente?” (123).</p> <p>“Pueden las palabras nacer y morir? ¿Por qué?” (124).</p> <p>“¿Ustedes utilizan neologismos? ¿Cuáles? Expliquen su significado” (125).</p> <p>- Cap. 8:</p> <p>“Lean solamente el título y predigan cuál será el tono del artículo y su tema” (136).</p> <p>*De forma similar, también hay actividades de desarrollo que se vinculan y complementan:</p> <p>- Cap. 1:</p> <p>*De aplicación:</p> <p>“¿Por qué el autor afirma que la lengua es el signo mayor de nuestra condición humana?” (20).</p> <p>¿Qué se entiende por ‘achicamiento idiomático’ y cuál es la causa? ¿Qué contribución deben hacer los hablantes para que el idioma español no decaiga en los próximos siglos?” (20).</p> <p>*De validación:</p> <p>¿Qué aportó el texto a lo conversado entre ustedes?” (20).</p> <p>- Cap. 2:</p> <p>*De aplicación y validación: “Busquen en el diccionario no menos de cuatro palabras formadas sobre los siguientes vocablos griegos y expliquen su significado” (36).</p> <p>*De aplicación:</p> <p>“Observen las siguientes palabras y anoten sus derivadas al castellano. Luego completen la regla” (37).</p> <p>*De validación: “Lean el texto ‘En que idioma te estoy hablando’ y respondan ¿Qué opinan de esta mezcla idiomática?” (38).</p> <p>*De aplicación:</p> <p>“¿Ustedes utilizan palabras de otros idiomas? ¿Cuáles?” (38)</p> <p>“Las palabras destacadas pertenecen a alguno de los siguientes idiomas (...) Escribanlas en sus carpetas indicando el idioma y su significado” (38).</p> <p>“¿Qué tono tiene la última oración? Deduzcan la edad y la relación entre los hablantes” (38).</p> <p>- Cap. 4:</p> <p>*De aplicación:</p> <p>“Lean el siguiente texto para obtener más información sobre el tema: (70 y 71):</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué es la globalización? ¿Por qué se afirma que está fagocitando muchas lenguas nativas? 2. ¿Qué es la ‘modernidad homogeneizante’? ¿Por qué es importante que las lenguas aborígenes le ofrezcan resistencia?
--	--

	<p>3. ¿Qué aportes hizo el runasimi al español?</p> <p>4. ¿Por qué es importante para los pueblos nativos recibir una educación bilingüe?”</p> <p>“Lean el siguiente texto para informarse sobre las particularidades de la tonada ‘cordooooobesa’ (72):</p> <p>De acuerdo con el artículo,</p> <p>¿de dónde proviene el ‘cantito’ cordobés?</p> <p>¿En qué tipo de palabras se observa la influencia de los comechingones y sanavirones?</p> <p>¿Qué son los topónimos?”</p> <p>- Cap. 5:</p> <p>*De aplicación:</p> <p>“Lean la tira siguiente: ¿qué significan las palabras de la última viñeta?” (86).</p> <p>“Lean el siguiente soneto y deduzcan por el cotexto el significado de las palabras en lunfardo” (87).</p> <p>“Lean la siguiente tira (...) ¿Qué dialectos y qué sociolectos utilizan los personajes?” (87).</p> <p>“Lean el siguiente tango y consulten el vocabulario lunfardo para comprender su sentido (...) Además del lunfardo, ¿qué otras particularidades del español hablado en Argentina pueden identificar?” (89).</p> <p>“Lean el texto siguiente y subrayen con distintos colores cada uno de los posibles orígenes de la expresión O.K. Con esos datos elaboren un gráfico” (90).</p> <p>- Cap. 7:</p> <p>*De aplicación:</p> <p>“Lean la siguiente canción (‘Cada vez más yankis’) y descubran la intención del autor: ¿Qué denuncia la canción? Señalen las palabras provenientes del idioma inglés y busquen su equivalente en el español” (123).</p> <p>“Lean el texto ‘Todo lo contrario’ y respondan (125):</p> <ol style="list-style-type: none"> ¿Qué es la partícula ‘in’? ¿Qué ocurre con la palabra a la que se le agrega esa partícula. Completen con ‘in’ las palabras del texto a las que se les ha quitado y comenten su significado ¿Qué significa el prefijo ‘des’? Busquen, con ayuda del diccionario, palabras que si son despojadas del prefijo ‘des’ no confirmen la regla”. <p>“Observen la publicidad e indiquen qué significan las palabras HIPER, MEGA y SUPER. Aclaren si provienen del latín o del griego” (125).</p> <p>- Cap. 8:</p> <p>*De validación:</p> <p>¿Es adecuado que se inventen palabras nuevas cuando existen otras con el mismo significado? Fundamenten” (137).</p> <p>*Por último, hay actividades de integración final que funcionan como revisión y cierre de la propuesta de cada capítulo:</p> <p>- Cap. 2:</p>
--	---

	<p>*De aplicación y validación: “Busquen, en grupo, recetas de comidas pertenecientes a los países cuyas lenguas han contribuido a enriquecer la lengua española (...) y organicen una feria de comidas típicas. Para ello (38):</p> <ol style="list-style-type: none"> Traigan el plato preparado. Vístanse con prendas típicas. Acomoden los bancos en el aula para que cada grupo explique oralmente la receta. Deben utilizar algunas palabras pertenecientes al idioma de origen y que el castellano ha incorporado. Pueden ambientar cada exposición con la música propia del país. Y al final, ¡Buen apetito! Buon appetito! ¡Bon appetit! Good appetite! ¿En qué idiomas está expresado el deseo anterior? En latín se decía Bonus appetitus! Teniendo en cuenta lo aprendido señalen qué cambios se han producido en los distintos idiomas respecto de la expresión latina”. <p>- Cap. 4:</p> <p>*De aplicación: “¿Qué información resultó nueva para ustedes?” (71).</p> <p>*De validación: “Averigüen de dónde proviene la entonación especial de la provincia en donde viven” (72).</p> <p>- Cap. 5:</p> <p>*De aplicación y validación: “Imaginen que son periodistas que trabajan en una radio y deben hacer un programa para explicar el uso del lunfardo en letras de tango (...). Piensen (90):</p> <ol style="list-style-type: none"> cuánto va a durar el programa; cómo iniciarlo para cautivar a los oyentes, qué registro van a utilizar; cómo organizar los bloques para hablar sobre el lunfardo, hacer escuchar un tango o fragmentos y comentar su temática; alguna publicidad para intercalar entre los bloques;” <p>- Cap. 7:</p> <p>*De aplicación: “Produzcan un texto breve (gracioso, absurdo) a la manera del ejemplo con el prefijo ‘in’” (125).</p>
AZ	<p>- Cap. 4:</p> <p>*De apertura y aplicación: “Conozcan ahora a un bibliotecario que diseña unos carnés especiales (...) Si quieren asociarse, completen el siguiente (...) Pero mejor hagan en borrador otro en el que se solicite la misma información, solo que ahora con las expresiones adecuadas. Luego anoten las diferencias entre la versión del bibliotecario y la de ustedes. Cotejen sus apuntes con lo que lean a continuación” (82).</p> <p>*De desarrollo, con énfasis en la demostración: “Vuelvan a la versión original del carné y señalen todas las</p>

	<p>expresiones que sean erróneas por el grado de informalidad o porque sean propias de la oralidad. Anótenlas en la carpeta y registren junto a cada error la solución que ustedes le dieron en la versión corregida. Sigán el siguiente modelo” (83):</p> <p>“¿Cómo te llamas, che?” Solución: ‘Nombre y Apellido.’”</p> <p>“Uso indebido de la 2ª persona, con un ‘che’ también inadecuado.”</p> <p>*De desarrollo y aplicación:</p> <p>“Transcriban en sus carpetas todas las expresiones que este lector habrá tomado prestadas para sus personajes. Apunten al margen las expresiones equivalentes para ustedes. Por ejemplo: ‘necita’: ‘necesita’” (85).</p> <p>“Escriban en borrador una escena en la que este ‘patrón de barrio’ ponga en apuros al Malevo Rantifuso. Mantengan las voces del sociolecto que les corresponde a estos personajes” (85).</p> <p>- “Actividades integradoras”:</p> <p>*De aplicación:</p> <p>“Con ayuda de las siguientes definiciones, inventen publicidades que contengan los términos lunfardos. Tengan en cuenta el grupo social que será su receptor” (86).</p> <p>*De validación:</p> <p>“Lo que sigue es un fragmento (...) Luego de leerlo, expliquen por qué uno de los personajes corrige al otro. Tomen en cuenta los conceptos que revisaron en este capítulo. Piensen en la respuesta que le habrá dado Gauto al juez y continúen el diálogo con más intervenciones del secretario que corrijan a este joven por su manera de tratar al magistrado” (87).</p> <p>*De aplicación:</p> <p>“Vuelvan a leer el guión de <i>Bob Ballenita</i>. Copien en sus carpetas los primeros parlamentos de Bob y subrayen las marcas del registro formal y las expresiones del registro escrito. Reescriban el fragmento del guión y cambien esos parlamentos de Bob, transformando el registro utilizado por uno <i>informal</i> y <i>oral</i>” (87).</p> <p>*De cierre, integración y aplicación:</p> <p>“Preparen una obra cómica de ‘acto único’ en la que intervengan un adolescente de la Capital Federal, otro de una provincia y un técnico de fútbol. En los diálogos tendrán que aparecer las expresiones <i>cronolectales</i>, <i>tecnolectales</i> y <i>dialectales</i> convenientes. Piensen en la situación comunicativa en la que se encuentran estos personajes “ (87).</p>
Longseller	<p>*En la portada de todos los capítulos hay actividades de apertura como introducción a la temática:</p> <p>- Cap. 4:</p> <p>“De qué hablan con sus amigos, con su madre, con su padre, con sus profesores, con sus vecinos, con el quiosquero, con el médico? ¿Con quién o con quiénes charlan más frecuentemente y de qué temas? ¿Por qué?” (99).</p> <p>- Cap. 6:</p> <p>“¿Qué es una palabra? Escriban una definición de tres líneas como máximo y discutan las diferentes propuestas” (147).</p> <p>- Cap. 8:</p>

“¿Qué tipos de diccionarios conocen? ¿Para qué acuden a ellos?” (187).

*También aparecen otros tipos de actividades concernientes al desarrollo de la temática:

- Cap. 4:

*De aplicación, del tipo pregunta-respuesta y de validación:

“¿Cuál de los diálogos está entero y cuál es un fragmento? ¿Cómo se dan cuenta? (101).

- Cap. 6:

*De aplicación:

“En el texto de Walsh, ¿qué lecto predomina? (Ayuda: es un tecnolecto)” (156).

“Busquen en el diccionario las definiciones de las palabras que aparecen en la cita de Arlt. Clasifíquenlas como pertenecientes a uno o más lectos. Completen el siguiente cuadro” (156).

Palabra	Dialecto	Tecnolecto	Sociolecto	Cronolecto
X				
X				

*Por último hay actividades de cierre que ponen el acento en la integración:

- Cap. 6:

*De aplicación y validación:

“El lunfardo es una variedad que se conformó en la región del Río de la Plata (...) Busquen información al respecto y redacten un breve informe. En el desarrollo, deben justificar por qué el lunfardo puede ser considerado, a la vez, un dialecto, un cronolecto y un sociolecto. Además, deben incluir ejemplos de palabras lunfardas derivadas de las distintas lenguas que aportaron a su constitución” (156).

*De aplicación con énfasis en la identificación:

“Clasifiquen los siguientes textos según el lecto o los lectos que predominan (156).

“Traduzcan’, sin cambiar el contenido de la anécdota, el tercer texto de la actividad anterior al cronolecto vigente (como si lo refirieran ustedes mismos). Después, ‘tradúzcanlo’ a un sociolecto alto (como si formara parte de la clase magistral de un catedrático)” (157).

*De aplicación:

- Cap. 8:

“Les proponemos cuatro palabras que, actualmente, están dejando de usarse o ya se dejaron de usar. Den la información de marca gramatical, origen, región, registro, y eje temporal correspondiente a cada una de ellas: cheto/a, macanudo/a, mersa, metejón” (193 y 194).

Breve descripción de cada libro según su editorial

- Estrada

La actividad del tipo pregunta-respuesta –que apunta a la aplicación, validación y demostración–, integra los conocimientos sobre variación lingüística, por lo que se localiza al final del capítulo 2, pero de forma descontextualizada, en tanto se anexa en un recuadro a un trabajo práctico de análisis literario que en ningún sentido se relaciona con dicha actividad, es decir que no se alcanza a comprender la finalidad de elegir esa ubicación para una tarea de esta índole. Por último, no hay propuestas de revisión del proceso que permitan evaluar lo alcanzado, a través de instancias de metacognición, y analizar la experiencia llevada a cabo.

- Tinta Fresca

No hay actividades de demostración, validación, revisión del proceso e integración final, esto es, no se registran propuestas de sistematización, relación conceptual o síntesis ni instancias de metacognición, por lo que no se promueve la reflexión crítica o un esfuerzo cognitivo de cierta complejidad.

- Aique

Vale lo mismo que para Tinta Fresca: se omiten momentos de reflexión, interrelación y síntesis que permitan constatar si efectivamente se ha comprendido la temática.

- Puerto de Palos

Hay diversas clases de actividades, excepto de validación, pero atañen exclusivamente a la comprensión lectora por lo que se elude un verdadero estudio y una reflexión detenida acerca de las implicancias sociales que entraña el hecho de que la lengua varíe desde sus orígenes hasta la actualidad y, más aún, de que haya una lengua dominante. Es decir que la historia de la lengua en América, y particularmente en Argentina, y la idea de la lengua como instrumento de poder se incluyen en dos textos para capitalizar métodos de trabajo intelectual, más conocidos como técnicas de estudio.

- Kapelusz

Predominan las actividades de apertura, como introducción a la tarea, y de aplicación. Las propuestas incluidas en el apartado de Revisión y en el Anexo se presentan como reflexivas y articuladoras, pero esto se circunscribe a un enunciado meramente declarativo, puesto que, a poco de leer la actividad, se evidencia que no se

constituyen en verdaderas tareas de revisión del proceso e integración final, sino que son más bien de desarrollo, en el sentido de que contribuyen a afianzar la tarea. No hay aquí tampoco actividades de validación, puesto que en general estas no promueven la indagación ni destinan tiempo a la metacognición.

- **Santillana**

Las actividades son variadas y se incluyen en un apartado al final de cada capítulo – en el caso de la sección de “La literatura y otros discursos”–, o de una serie de capítulos o ejes conceptuales relacionados –en el caso de la sección “Gramática, normativa y ortografía”–. Sin embargo, tales propuestas no siempre propician un verdadero esfuerzo cognitivo, sino que predominan las de aplicación que se limitan a la reproducción de una información literal o al recuerdo de un dato puntual.

Se destaca en este material el intento de profundizar en torno a los tópicos y secuenciar las actividades, a través de propuestas de trabajo diversas y abundantes, aunque en la integración y revisión faltan mayores instancias de reflexión y metacognición que permitan profundizar lo visto y evidenciar si efectivamente se ha comprendido el tema.

- **SM**

Abundan actividades de aplicación en desmedro de la reflexión acerca de los hechos del lenguaje y las posibilidades de uso de la lengua.

- **Comunicarte**

Se trata de un libro que promueve la reflexión acerca de la lengua, especialmente todo lo que atañe al español, en particular al de Argentina, desde sus orígenes hasta la actualidad.

Lo interesante en este caso es que por tratarse de un material editado en Córdoba, provincia del interior del país, se incluyen cuestiones propias de la región que resultan atractivas para los lectores en tanto les permiten interiorizarse acerca de hechos de su realidad circundante más próxima y cotidiana. En este caso además el material se adecua a sus destinatarios y al contexto de mayor difusión, que incluye a su vez los pueblos aledaños de la capital cordobesa.

Las propuestas de trabajo son numerosas, variadas, coherentes con la temática abordada y adecuadas a sus lectores. Se destaca en dichas propuestas la articulación que

respetan entre un apartado o capítulo y el siguiente. Asimismo, promueven la activación de conocimientos previos, el debate, la expresión oral y escrita, el análisis, la reelaboración, la fundamentación, la síntesis integradora y la puesta en juego de estrategias de prelectura, lectura y poslectura. En menor medida, también se advierten instancias de metacognición.

- **AZ**

Las actividades son variadas, con un predominio de aquellas que involucran la lectura y escritura como marco de la propuesta. Si bien se promueve el trabajo con la lengua en uso, esto es, en situaciones de interacción social debidamente contextualizadas, desde instancias de reflexión y sistematización, no se contempla una revisión del proceso respecto de la experiencia llevada a cabo.

- **Longseller**

Las actividades se plantean de modo coherente y adecuado a la temática, si bien falta esclarecer la vinculación entre los capítulos que presentan tópicos alusivos, de forma más o menos directa, a la variación lingüística.

En general, las propuestas respetan un orden de complejidad creciente y resultan interesantes y amenas para sus potenciales destinatarios. Tal como se expone en el cuadro, hay instancias de apertura, desarrollo, integración final y revisión del proceso. Además, estas propuestas se intercalan sucesivamente con los contenidos desarrollados en cada apartado, por lo que no se incluyen de manera descontextualizada, sino integradas al desarrollo y, por ende, se cumple con la necesaria articulación teórico-práctica.

Por último, la mayor parte de las tareas funcionan como desafíos cognitivos que promueven la competencia comunicativa, desde la indagación, la crítica, el análisis, la reflexión y la argumentación.

V.3.7. Correlación de los libros escolares y los NAP

Cuadro 8.g) NAP 3º año de Nivel Medio

LINEAMIENTOS DE LOS NAP
<ul style="list-style-type: none"> • Contrastar usos lingüísticos (orales y escritos) de distintos registros y dialectos (geográficos y sociales). • Sistematizar las nociones de dialecto y registro.

<ul style="list-style-type: none"> Indagar las razones del prestigio o desprestigio de los dialectos y las lenguas. 	
Libros escolares	Correlación con <i>NAP</i>
Estrada	Escasa: en los dos primeros ítems. No se evidencia: en el tercer ítem.
Tinta Fresca	No se evidencia.
Aique	Escasa: en los dos primeros ítems. No se evidencia: en el tercer ítem.
Puerto de Palos	No se evidencia.
Kapelusz	Escasa: en los dos primeros ítems. No se evidencia: en el tercer ítem.
Santillana	Óptima: en los dos primeros ítems. No se evidencia: en el tercer ítem.
SM	Escasa: en el segundo ítem. No se evidencia: en el primer y tercer ítem.
Comunicarte	Óptima: en el primer ítem. Escasa: en el segundo y tercer ítem
AZ	Óptima: en los dos primeros ítems. Escasa en el tercer ítem.
Longseller	Óptima: en los dos primeros ítems. No se evidencia: en el tercer ítem.

- Estrada

Los lineamientos de los *NAP* se despliegan de forma superficial, sin integración conceptual y con actividades que en general no implican un verdadero compromiso cognitivo que apunte a una reflexión sobre los hechos del lenguaje y a instancias de metacognición: se aborda la noción de dialecto y de registro, pero se contrastan pocos usos lingüísticos. No se ahonda en las razones del prestigio/desprestigio de los dialectos y lenguas, ni en las posibles relaciones entre lectos y registros. Tampoco se aprovechan los contenidos actitudinales que atañen al respeto por las diferencias lingüísticas, regionales, culturales y de tipo social.

- **Tinta Fresca**

Resulta particularmente llamativo que no se trabaje con la variación lingüística, en tanto cuenta con el aval del Ministerio de Educación de la Nación, por lo cual se supone que, además de su distribución gratuita y masiva y su amplia difusión en las diversas jurisdiccionales nacionales, debería ser congruente con el documento *NAP*, dependiente del mismo Ministerio de la Nación, en el marco de aplicación de la nueva Ley de Educación nacional.

- **Aique**

Justamente por depender del Ministerio de Educación, tal como Tinta Fresca, es notable que no se profundice sobre las variaciones sociales de lengua y, más aún, que no se aborden todos los ítems previstos en los *NAP*: se consideran dialecto y registro de forma escueta y se contrastan pocos usos lingüísticos, a lo que se suma que no se aborda la noción de lengua estándar ni se indaga en las razones del prestigio/desprestigio de los dialectos y lenguas.

- **Puerto de Palos**

Las nociones que se relacionan con las variaciones sociales de lengua forman parte de dos textos –“El espacio americano”, “El poder de la lengua y la lengua frente al poder”– seleccionados para un capítulo relativo a lecturas de estudio. No se aprovecha la inclusión de tales nociones para profundizar la reflexión sobre la lengua en uso, sino que funcionan como disparadoras de tareas centradas en estrategias de comprensión y producción destinadas a potenciar el trabajo intelectual de los estudiantes. En suma, se alude a términos relacionados con la sociolingüística –“dialectos”, “lengua oficial”, “colonización”, “lengua y poder”– pero de forma muy breve y superficial, sin respetar ninguna de las instancias previstas por los *NAP*: contraste, sistematización e indagación.

- **Kapelusz**

Los lineamientos de los *NAP* se despliegan de forma breve, sin una verdadera sistematización ni instancias de reflexión que efectivamente promuevan la integración conceptual y metacognición: se abordan muy sucintamente las nociones de dialecto y registro y se contrastan algunos usos lingüísticos. Asimismo, no se incorporan las actitudes lingüísticas, en lo que atañe a la indagación acerca de las razones del prestigio y desprestigio de los dialectos y lenguas, ni se plantean contenidos actitudinales ligados

al respeto por la diversidad y la desaprobación de cualquier forma de marginación social, étnica, regional y cultural.

- **Santillana**

La temática se trata con cierta profundidad, de forma gradual y espiralada. Si bien el desarrollo conceptual se articula con propuestas de trabajo que intentan afianzar e integrar el conocimiento, faltan mayores instancias de reflexión, análisis y puesta en común, especialmente aquellas que atañen a la metacognición y el seguimiento docente, en el sentido de evidenciar si efectivamente se ha comprendido lo tratado.

No se trabaja en torno a las actitudes lingüísticas, lo cual obstaculiza la posibilidad de profundizar acerca de las derivaciones de los usos lingüísticos desde un punto de vista sociológico y de plantear contenidos actitudinales pertinentes a la temática.

- **SM**

Si bien uno de los capítulos del Índice se titula “Tradición y novedad”, con énfasis en la valoración del contexto cultural y la aceptación de los cambios, en su interior no hay un aprovechamiento de las vinculaciones entre la lengua, la variación y la sociedad, que sería lo esperable para un capítulo de este tipo: solo se caracteriza al registro lingüístico de forma superflua.

- **Comunicarte**

Se contrastan usos lingüísticos y se abordan cuestiones que involucran la noción de dialecto, cronolecto, sociolecto y registro, pero no se definen tales nociones. En tal sentido, si bien se generan permanentes instancias de reflexión acerca de los hechos del lenguaje en el marco de los usos sociales, no se desarrollan los conceptos claves de la sociolingüística previstos por los *NAP*. Asimismo, falta profundizar en la temática del prestigio/desprestigio de los dialectos y las lenguas, y el aprovechamiento de los contenidos actitudinales alusivos a la temática.

- **AZ**

Se contrastan variados usos lingüísticos vinculados con los distintos registros y dialectos, y se aborda en profundidad la noción de registro como introducción a las posibilidades de manifestación de la lengua en uso a través de los lectos según sus tipos.

Si bien se trabajan cuestiones alusivas al sociolecto y especialmente al lunfardo no se detiene en los motivos que inciden en el prestigio o desprestigio de los dialectos y lenguas y los consiguientes contenidos actitudinales que se derivan de esto.

- **Longseller**

Despliega un desarrollo conceptual secuenciado, en un orden de complejidad creciente, y propone actividades que atienden al contraste entre las variaciones sociales de lengua, de forma, sistemática, crítica y reflexiva.

En lo que respecta al último ítem de los *Nap*, no hay actividades que contemplen la indagación acerca del prestigio/desprestigio de los dialectos y lenguas ni el trabajo con contenidos actitudinales.

V.4. Reflexiones finales

Los resultados del análisis realizado dan cuenta de que los materiales analizados presentan un lenguaje adecuado a sus destinatarios en términos de claridad y sencillez. También, los componentes paratextuales parecen responder a un intento por despertar la atención de los alumnos, amenizar la lectura y agilizar el estudio. No obstante, y en consonancia con la época actual, el “culto a la imagen”, en el que prevalece la “forma” sobre el “fondo”, no siempre favorece la comprensión, sino que muchas veces provoca cierta dispersión que atenta contra la reflexión detenida, el establecimiento de relaciones y la sistematización conceptual.

En cuanto al abordaje de la variación lingüística, esta se incluye generalmente de forma breve, abrupta y descontextualizada, esto es, en capítulos sin mutua conexión o junto a temas que no se relacionan con cuestiones alusivas a los cambios de la lengua en situaciones de uso social.

A esto se suma que abundan apartados a la manera de Anexos que especifican fenómenos propios de las variaciones de lengua sin enmarcarlos en un adecuado estudio sociolingüístico ni en una reflexión acerca de los hechos del lenguaje, sino como pretexto para el estudio puntual de aspectos sintácticos y/o semánticos de la lengua, fuera de todo contexto de interacción.

Respecto de las actividades, en muchos casos no favorecen la reflexión crítica, la investigación y la respuesta a problemas, que resultan instancias especialmente necesarias por tratarse del último año del Ciclo Básico del Nivel Medio: gran parte de las propuestas apuntan a respuestas que se circunscriben a lo desarrollado en el libro y en este sentido presuponen una reproducción o recuerdo de la información puntual; o bien cuando los alumnos deben brindar explicaciones y ejemplos, no siempre se los guía ni se les sugiere bibliografía adicional. Además, se evidencian gran cantidad de consignas de cierre o integración que no contemplan instancias de metacognición, esto es, una revisión del proceso de aprendizaje junto a la puesta en común y evaluación de lo alcanzado para constatar los aciertos o dificultades y volver sobre las problemáticas detectadas.

Por último, en ninguno de los materiales se definen o precisan algunas nociones claves para ahondar en el estudio de las variaciones sociales de lengua, tales como la de correcto y adecuado en términos lingüísticos, la de prestigio y dominación idiomática, entre otros; en tanto que muchos de los materiales omiten la noción de lengua estándar y sus implicancias a nivel sociodialectal. En relación con esto, tampoco se capitalizan contenidos actitudinales relativos a la temática en cuestión, que contemplen el respeto por las diferencias dialectales, la valoración del origen de procedencia y el rechazo de cualquier forma de discriminación social, étnica, lingüística y cultural.

En lo que atañe a los *NAP*, aun cuando la mayoría de los libros se detiene en los usos lingüísticos propios de los distintos registros y lectos, no se indaga en las causas de la valoración positiva o negativa de estos: prejuicios y actitudes que atentan contra el respeto y la sana convivencia y se extienden al ámbito escolar, llegando incluso a obstaculizar las prácticas áulicas. Asimismo, y en relación con la problemática de esta investigación, resulta sumamente llamativo que aquellos materiales que cuentan con el aval del Ministerio de Educación de la Nación no respeten las prescripciones curriculares oficiales, dejen de lado el estudio de la lengua en uso propia de una comunidad de habla o incluyan cuestiones sobre variaciones de lengua de forma muy escueta, fragmentaria, superficial o indirecta.

A partir de lo arriba expuesto, del estudio de los libros escolares se desprende que el tratamiento de la variación lingüística no resulta consistente con los marcos teóricos subyacentes ni con las prescripciones ministeriales, porque no propicia una reflexión seria y sostenida sobre los hechos del lenguaje y en todo caso, o en el mejor de los casos,

será el docente el que deba reponer una gran cantidad de cuestiones elididas para que el tema cobre el valor que efectivamente tiene desde las últimas décadas hasta la actualidad por sus importantes hallazgos y contribuciones en el campo de las Ciencias del Lenguaje y de la Educación.

CONCLUSIONES PARCIALES

Ya se ha transformado en un lugar común la afirmación según la cual los recursos fundamentales para la sociedad y para las personas serán la información, el conocimiento y la capacidad para producirlos y manejarlos. La educación, entendida como la actividad a través de la cual se produce y se distribuye el conocimiento, asume, por lo tanto, una importancia históricamente inédita desde el punto de vista político-social y desde el punto de vista de los contenidos de la educación (Tedesco, 2007: 22 y 23).

Si en otra época los libros escolares eran elaborados más como un material de estudio en los que prevalecía la transmisión de información, y las actividades, en caso de que las hubiera, se limitaban a una serie de preguntas situadas al final de cada capítulo, en la actualidad están pensados como una herramienta en donde imágenes y textos se superponen, dando primacía a la forma sobre el contenido. En estos procesos de cambio confluyen factores de diversa índole ligados a la cultura de la posmodernidad, la globalización, la marcada influencia del *marketing* y la publicidad, sumados al auge de nuevas tecnologías de diseño y diagramación. Incluso, muchos de los libros destinan una sección o apartado para explicitar la finalidad de los recursos gráficos y ciertas convenciones empleadas, tales como flechas, asteriscos, logos, recuadros, figuras, gráficos.

En este contexto, al apartarse de la concepción didáctica de gran parte del XX, en la que los contenidos ocupaban un lugar central, la teoría queda relegada a un segundo plano para dar paso al “hacer”: la enseñanza comienza a valerse de un concepto de actividad más próximo al activismo, con propuestas carentes de un verdadero desafío intelectual en el sentido de que no conllevan instancias de sistematización, integración y metacognición. Así, se reduce la complejidad de la enseñanza y el aprendizaje y la motivación de estudiantes y profesores.

Por último, aunque se sabe que hoy los llamados contenidos mínimos están cada vez más abiertos a las posibilidades de decisión del docente, para generar propuestas autónomas e innovar es necesaria una preparación que no todos han podido adquirir, fundamentalmente por razones económicas y de tiempo. En suma, no se trata solo de voluntad sino también de que los agentes estatales abocados a la educación

ofrezcan a nivel político y administrativo verdaderas oportunidades de mejora, esto es, situaciones y herramientas tendientes a una optimización de las prácticas de enseñanza que se extiendan a todos los miembros del Sistema Educativo.

Esta tesis pretende ser un aporte para todos aquellos actores comprometidos con el campo de la educación, a la vez que se cierra con una nueva inquietud digna de futuras reflexiones, propuestas y teorizaciones: la necesidad de una investigación etnográfica a largo plazo, teórica y políticamente fundada, que se aboque al libro escolar como artefacto curricular, desde su redacción –agentes editoriales y especialistas disciplinares– hasta su venta –mercado editorial, mecanismos de publicidad, estrategias de consumo y divulgación– y utilización –políticas educativas, decisiones institucionales, implementación en las aulas, criterios de selección–. Se trata entonces de indagar en torno al circuito completo de producción, circulación y políticas culturales, desde múltiples recortes y perspectivas de análisis, de acuerdo con el interés y enfoque priorizado en cada caso.

En suma, queda plasmada una mirada, entre tantas posibles, y a su vez, como todo trabajo investigativo que intenta contribuir con los avances científicos –esto es, constituirse en un insumo para el crecimiento intelectual–, deja abierta una serie de planteamientos que pueden replantearse, desagregarse, profundizarse, entrecruzarse...

Parte del camino ya ha sido recorrido, o por lo menos trazado; resta seguir transitándolo en un intento por encontrar nuevas respuestas para viejos dilemas que iluminen y enriquezcan el vasto mundo de la educación y sus protagonistas.

ANEXO

ESBOZO DE UNA PROPUESTA CURRICULAR

Noción de lengua

- ***Lengua oral y escrita: características, particularidades; semejanzas y diferencias.***
- ***Situación comunicativa: lo correcto y lo adecuado.***

Lengua y variaciones sociales de lengua

- ***Materna.***
- ***Española: origen y evolución.***
- ***Originarias.***
- ***Extranjeras.***
- ***La inmigración en Argentina.***
- ***Variación lingüística: lenguas estándar - no estándar.***
- ***Idiolecto: dialecto, cronolecto, sociolecto.***
- ***Estilo y registro.***
- ***Pronunciación y tonada.***
- ***Lunfardo y jergas.***
- ***Fenómeno de la hipercorrección.***
- ***Campos semánticos y órdenes de significado.***
- ***Bilingüismo – multilingüismo.***
- ***Neologismos, arcaísmos, extranjerismos.***
- ***Situación en la Argentina actual: zonas fronterizas, escuelas bilingües, lenguas autóctonas. La lengua oficial vs. originarias y otras variaciones sociales vigentes.***
- ***Variaciones sociales en desuso.***
- ***Otras lenguas: vasco, catalán, valenciano y gallego.***
- ***Situación en Alemania, Francia e Italia.***

- **Actitudes lingüísticas.**
- **La V. L. en el marco de la integración y aceptación de la diversidad sociocultural.**
- **Incidencia de determinaciones -históricas, políticas, ideológicas y económicas- en la valoración de la lengua y sus variaciones.**

PARA REFLEXIONAR, INTEGRAR Y “CERRAR” LA PROPUESTA:

- ❖ **¿En qué sentido decimos que la lengua varía?**
- ❖ **¿Por qué hablamos diferente?**
- ❖ **¿Cómo podemos conciliar las diferencias?**
- ❖ **¿Cómo se relaciona la idea de correcto y adecuado con la situación comunicativa?**
- ❖ **¿Cómo logramos enriquecer el caudal léxico?**
- ❖ **¿De qué depende el mayor o menor prestigio de una lengua?**
- ❖ **¿Por qué es importante dominar la lengua estándar? ¿Qué función desempeña la escuela en este caso?**
- ❖ **¿Para qué sirve tener un buen manejo de la normativa, convenciones y ortografía de una lengua?**
- ❖ **¿Te consideras un usuario lingüístico competente? ¿Por qué?**
- ❖ **¿Qué opinas de la lengua que hablas?**

- ❖ *Investiga de dónde proviene tu tonada y pronunciación, y ciertos vocablos de uso frecuente en situaciones de diálogos informales y habituales.*
- ❖ *Explica: ¿Qué está sucediendo con las variedades sociales de lengua frente al avance de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información?*
- ❖ *Graba un diálogo con alguno de tus abuelos, transcríbelo y marca las variaciones que puedas registrar. No olvides consignar la situación comunicativa, con su registro, y detallar todo aquello que incide en tales variaciones: dialecto, cronolecto y sociolecto, entre otros.*
- ❖ *Si viajaste, ya sea al interior o exterior del país, detalla tu experiencia al momento de interactuar y comunicarte, teniendo en cuenta todo lo que estudiaste sobre la lengua y sus variedades en múltiples situaciones de uso social.*

OTROS

- Escuchar documentales de regiones de América y España para identificar variables desde distintos planos: morfológico, sintáctico, semántico.
- Ídem punto anterior pero sobre la base de telenovelas centroamericanas.
- Ídem anterior con canciones típicas regionales: chamamé, tonada, tango, folklore, etc.

LEY DE EDUCACION NACIONAL

Ley 26.206

Disposiciones Generales. Sistema Educativo Nacional. Educación de Gestión Privada. Docentes y su Formación. Políticas de Promoción de la Igualdad Educativa. Calidad de la Educación. Educación, Nuevas Tecnologías y Medios de Educación. Educación a Distancia y no Formal. Gobierno y Administración. Cumplimiento de los Objetivos de la Ley. Disposiciones Transitorias y Complementarias.

Sancionada: Diciembre 14 de 2006

Promulgada: Diciembre 27 de 2006

El Senado y Cámara de Diputados

de la Nación Argentina reunidos en Congreso, etc.

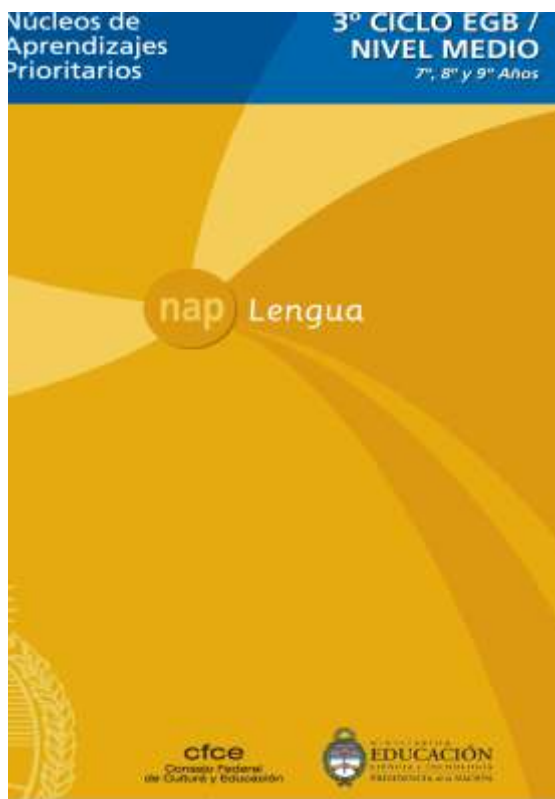
sancionan con fuerza de

Ley:

LEY DE EDUCACION NACIONAL



Documento Curricular Nacional de Nivel Medio (NAP)



Presidente de la Nación

Dr. Néstor Kirchner

Ministro de Educación, Ciencia y Tecnología

Lic. Daniel Filmus

Secretario de Educación

Prof. Alberto Sileoni

Secretario del Consejo Federal de Cultura y Educación

Prof. Domingo de Cara

Subsecretaria de Equidad y Calidad

Prof. Mirta Bocchio de Santos

Subsecretario de Coordinación Administrativa

Lic. Santos Horacio Fazio

Directora del Instituto Nacional de Educación Tecnológica

Prof. María Rosa Almandoz

Directora Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente

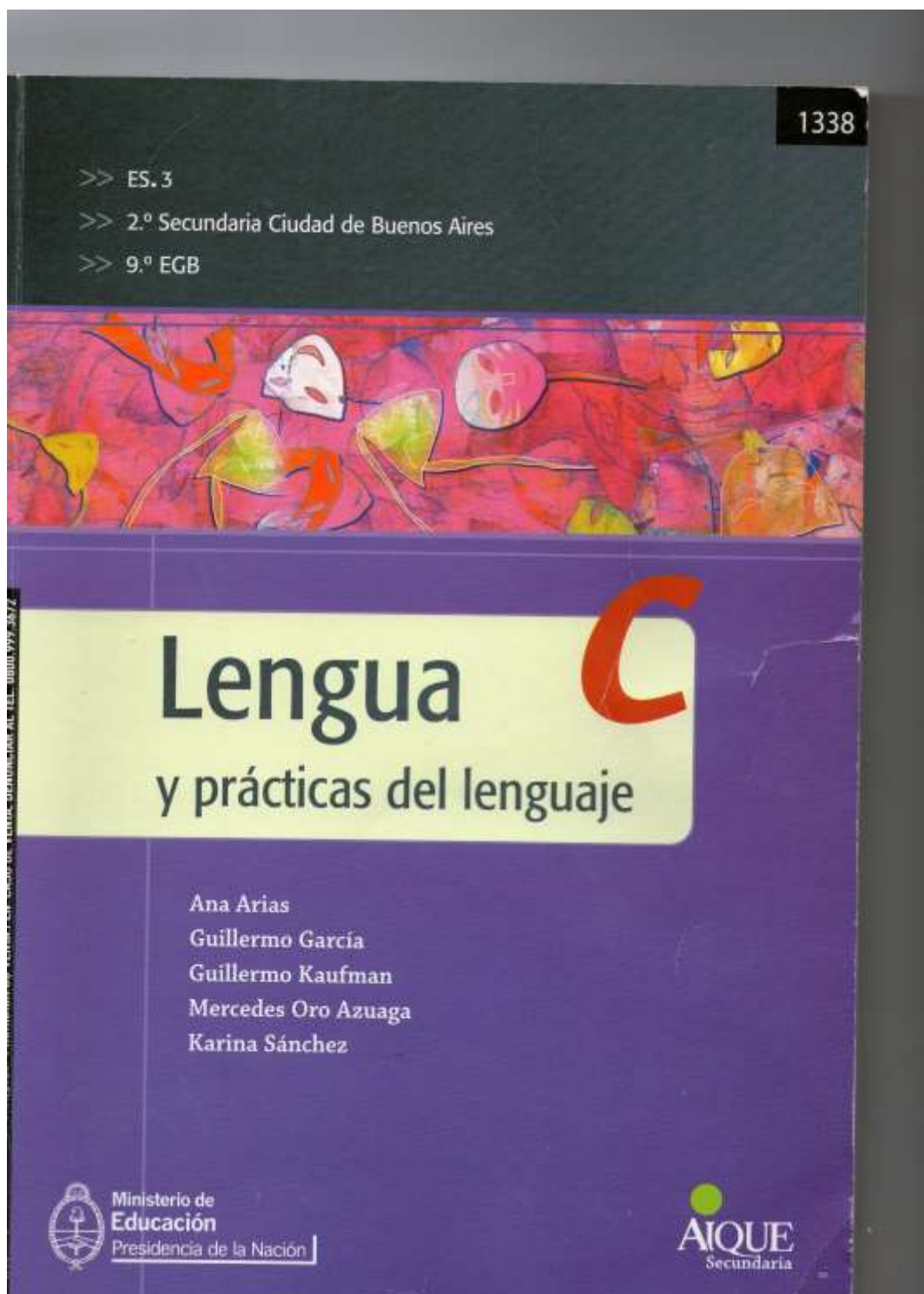
Lic. Alejandra Birgin

Directora Nacional de Programas Compensatorios

Lic. María Eugenia Bernal

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología
República Argentina
Buenos Aires, enero 2006
ISBN N° en trámite

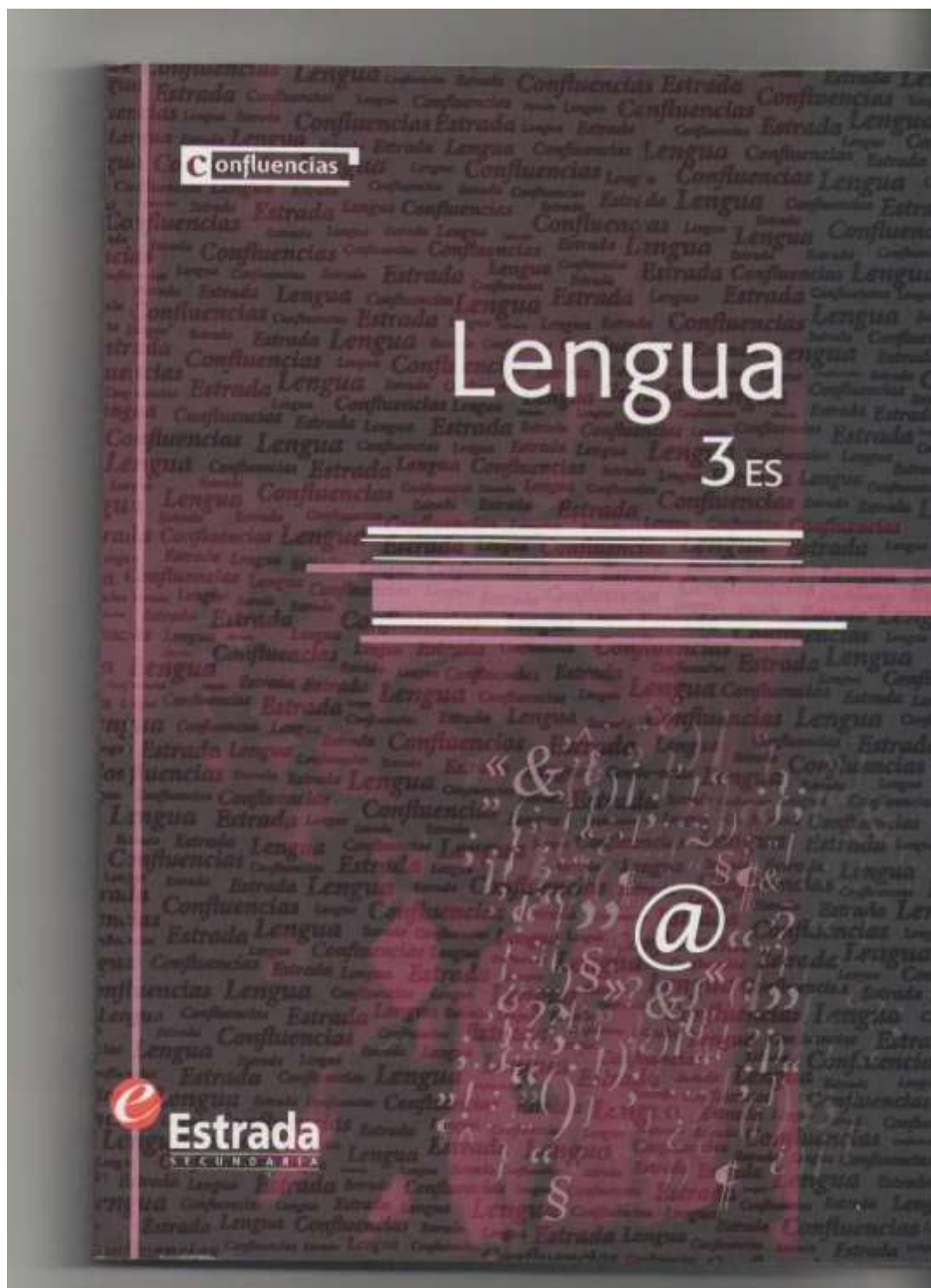
Portada: libro que conforma el corpus de estudio



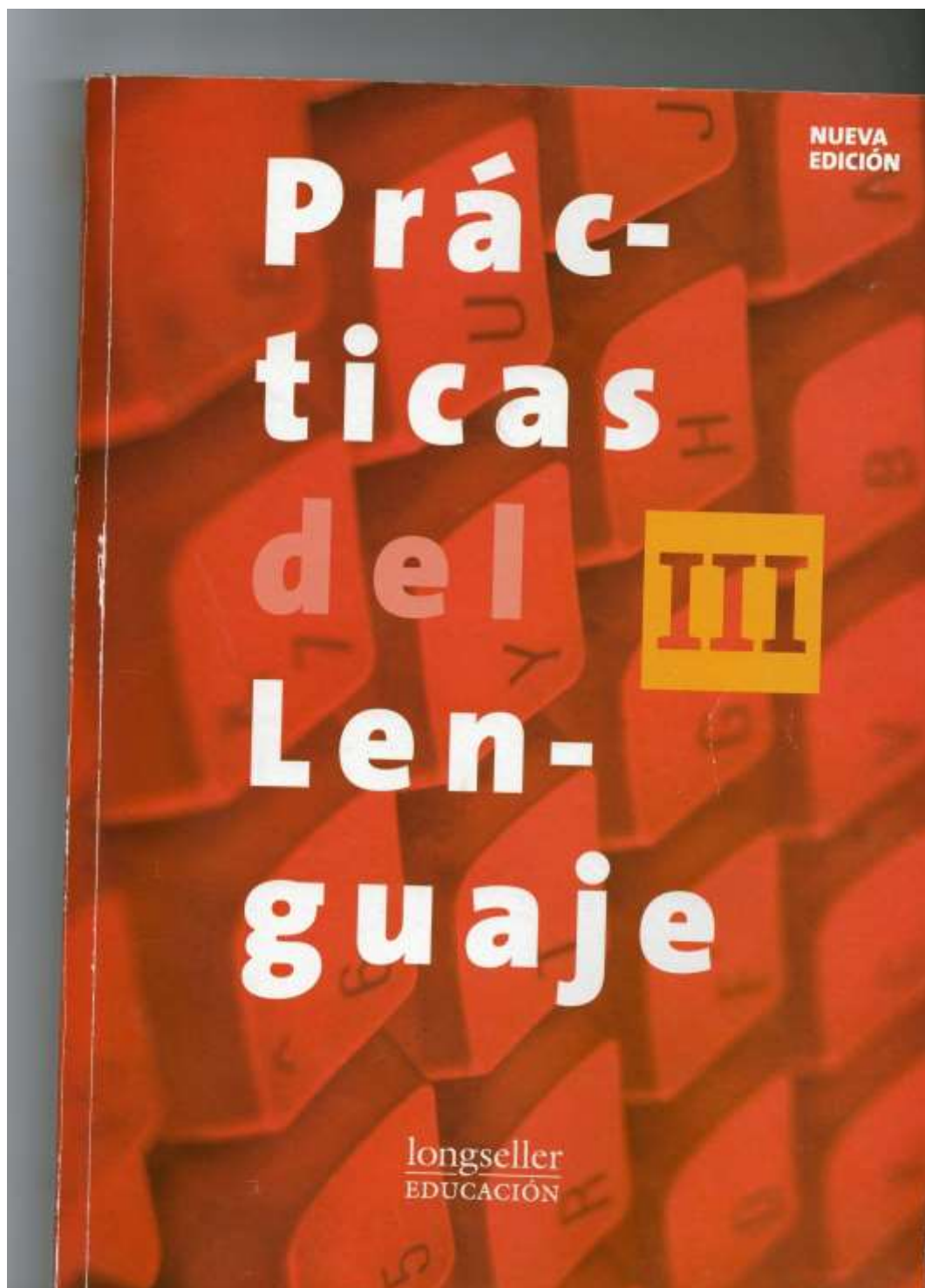
Portada: libro que conforma el corpus de estudio



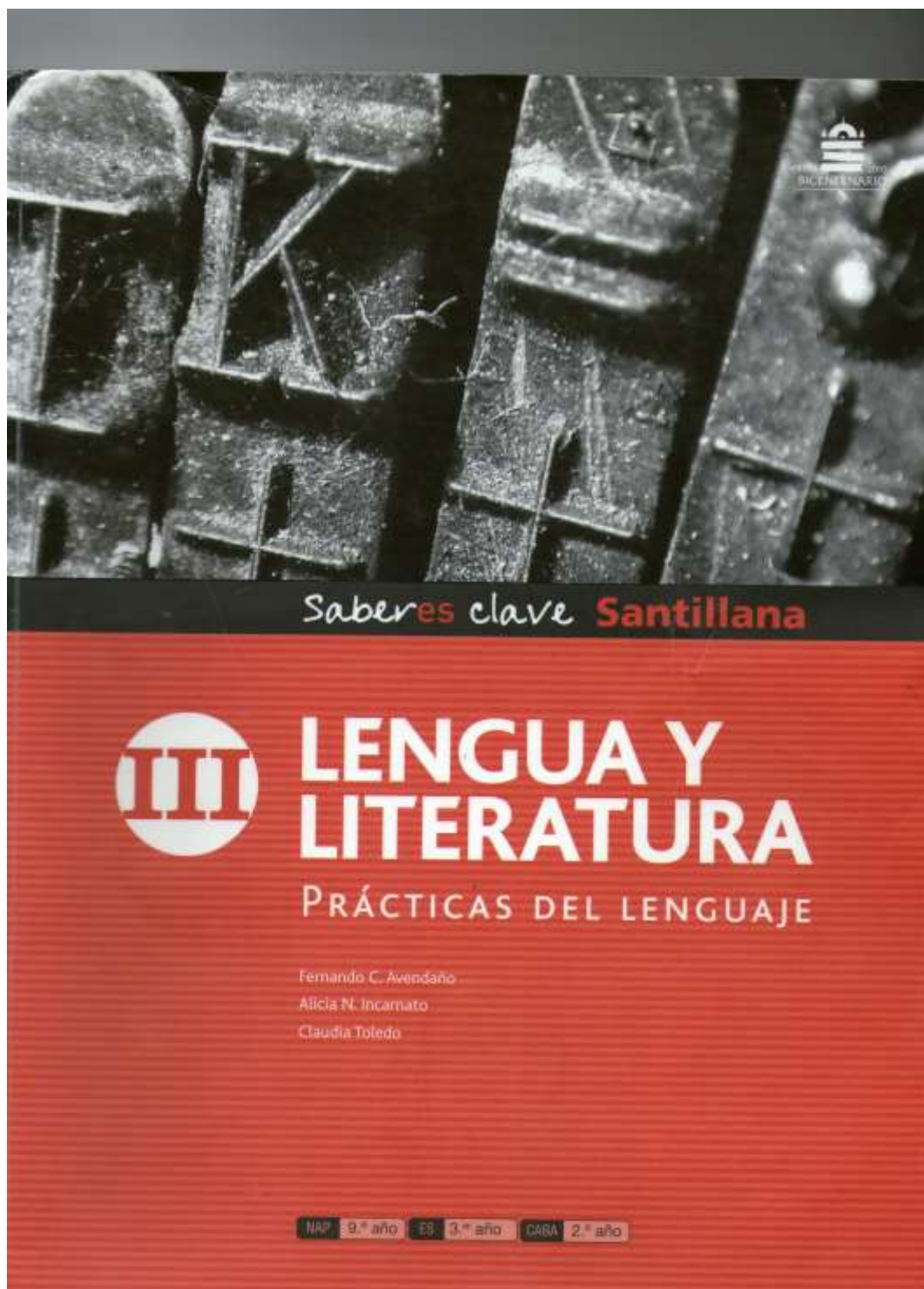
Portada: libro que conforma el corpus de estudio



Portada: libro que conforma el corpus de estudio



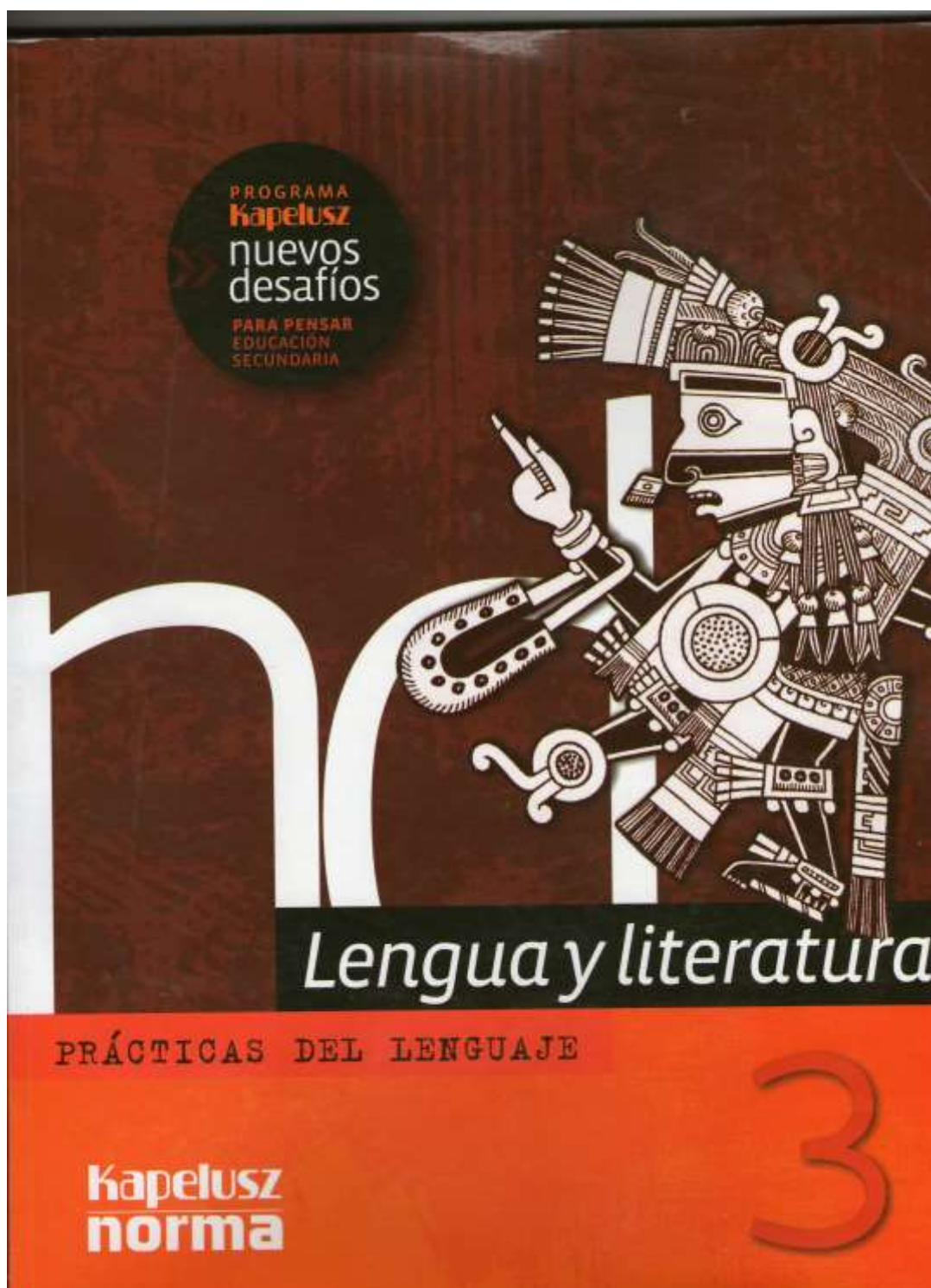
Portada: libro que conforma el corpus de estudio



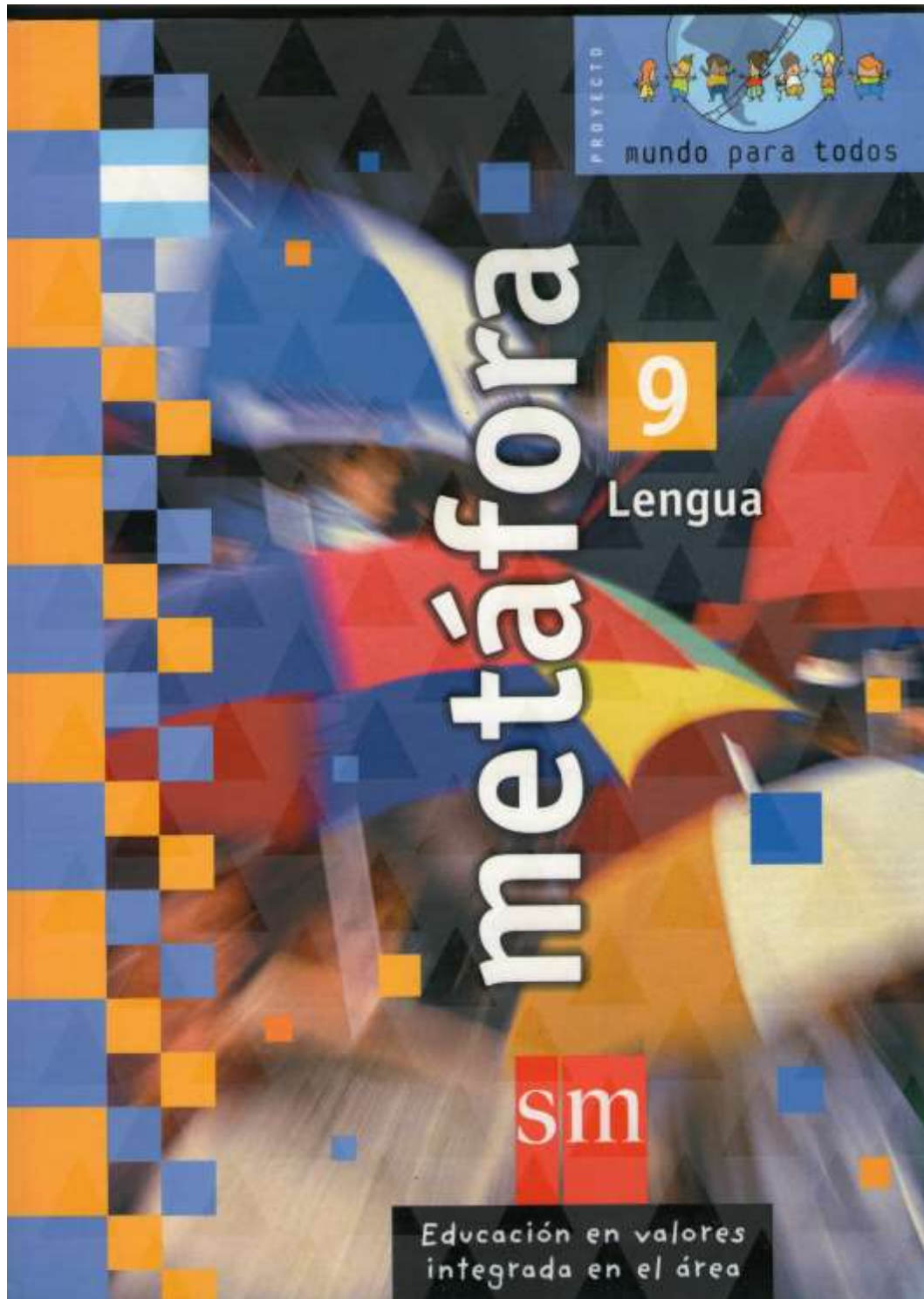
Portada: libro que conforma el corpus de estudio



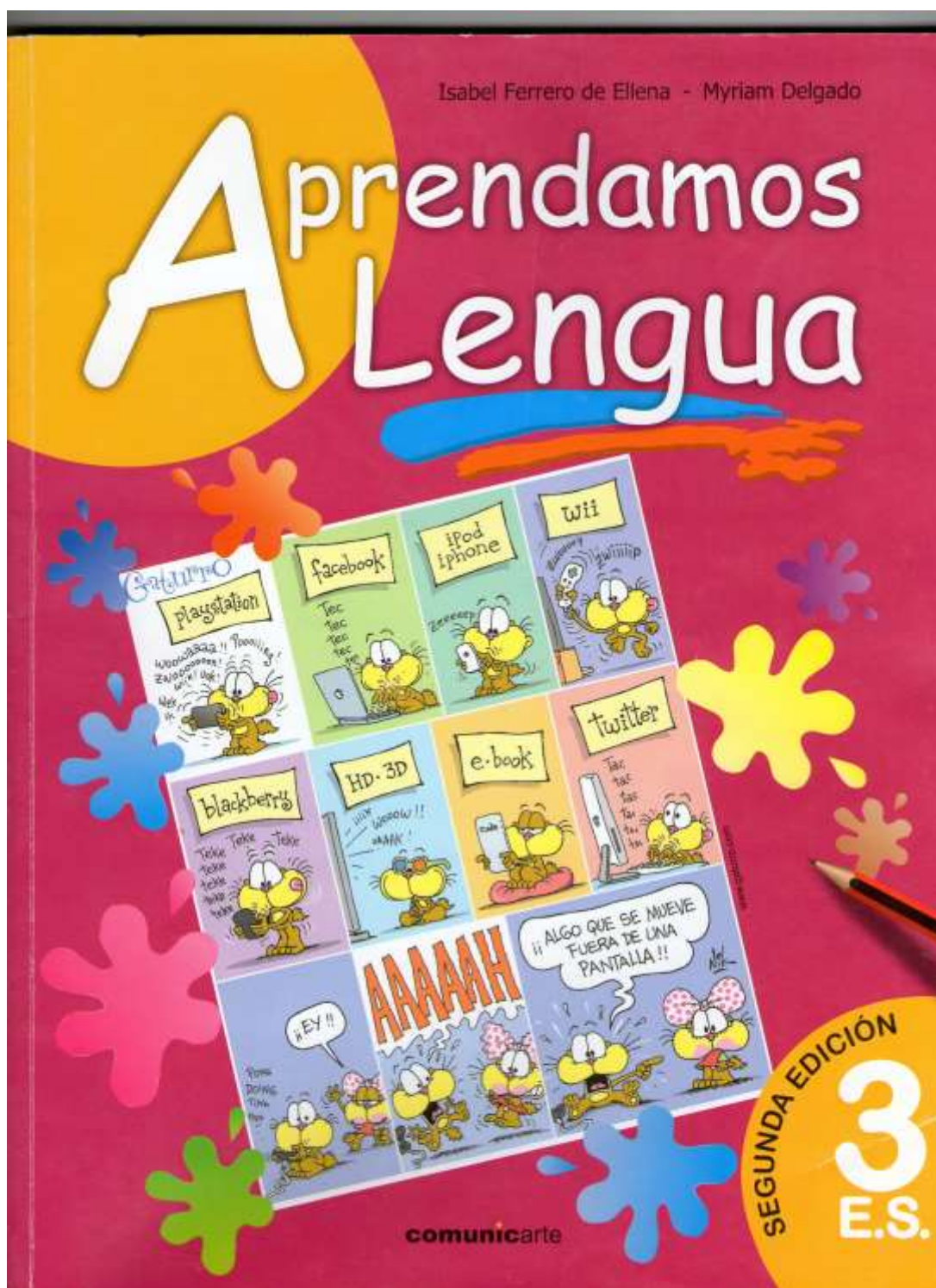
Portada: libro que conforma el corpus de estudio



Portada: libro que conforma el corpus de estudio



Portada: libro que conforma el corpus de estudio



Portada: libro que conforma el corpus de estudio



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alvarado, M. (2009). *Paratexto*. Buenos Aires: Eudeba.
- Apple, M. (1989). *Maestros y textos*. Barcelona: Paidós.
- (1996). *El conocimiento oficial*. Barcelona: Paidós.
- Ardener, E. y otros (1976). *Multilingüismo y categoría social*. Buenos Aires: Paidós.
- Ausubel, D. (1978). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas
- Bajtín, M. (1985). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Bernstein, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.
- Berruto, G. (1979). *La sociolingüística*. México: Nueva Imagen.
- Bixio, B. (2003). Pasos hacia una didáctica sociocultural de la lengua y la literatura. *Revista Lulú Coquette*, 2, 24-35.
- Blanco, C. (2005). Sociolingüística y análisis del discurso: herramientas para la investigación en educación. *Revista de Pedagogía*, 76, 1-29.
- Blas Arroyo, J. (1999). Las actitudes hacia la variación intradialectal en la sociolingüística hispánica. *Estudios de filología*. [online], 34, 47-72.
- (2005). *Sociolingüística del español. Desarrollos y perspectivas en el estudio de la lengua española en contexto social*. Madrid: Cátedra.
- Bolaño, S. (1982). *Introducción a la teoría y práctica de la sociolingüística*. México: Trillas.
- Bombini, G. (2001). Avatares en la configuración de un campo: la didáctica de la lengua y la literatura. *Revista Lulú Coquette*, (1), 24-33.
- Bonafé Martínez, J. (2002). *Políticas del libro de texto escolar*. Madrid: Morata.
- Bourdieu, P. (1984). *Sociología y Cultura*. México: Grijalbo.
- (1985). *Qué significa hablar*. Madrid: Akal.
- (1988). *Cosas dichas*. Buenos Aires: Gedisa.
- (2008). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Calsamiglia Blancafort, H. y Tusón Valls A. (2001). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Chevallard, Y. (1997). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- Coll, C. (1987). *Psicología y currículo*. Buenos Aires: Laia.
- Davini, Ma. C. (2008). *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires: Santillana.
- Cubo de Severino, L. (comp.) (2005). *Los textos de la ciencia. Principales clases del discurso científico*. Córdoba: Comunicarte.
- Daros, W. (2004). *Filosofía de una teoría curricular*. Rosario: Centro regional de investigación y desarrollo de Rosario.

- Dijk, T. van (1980). *Estructuras y funciones del discurso*. México: Siglo XXI.
- (1983). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.
- Fernández Reiris, A. (2005). *La importancia de ser llamado "libro de texto"*. Hegemonía y control del currículum en el aula. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Fishman, J. (1979). *Sociología del lenguaje*. Madrid: Cátedra.
- Giménez, G. (2009). Comprender textos científicos en la Escuela Media. Un análisis de las propuestas de lectura de manuales escolares. *Cuadernos de Educación*, 7(7), 215-229.
- Gonzalez Arias, C. (2007). La noción de discurso público en textos escolares de cuarto año de Enseñanza Media. *Revista Signos* [online], 40 (63), 51-79.
- Gvirtz, S. y Palamidessi, M. (1998). *El ABC de la tarea docente: curriculum y enseñanza*. Buenos Aires: Aique.
- Halliday M.A.K. (1982). *El lenguaje como semiótica social*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Herrera de Bett, G. (comp.) (2000). *Lengua y Literatura. Temas de enseñanza e investigación*. Universidad Nacional de Córdoba: Secretaría de Posgrado. Facultad de Filosofía y Humanidades..
- Herrera de Bett, G., Giménez, G. y Baca, C. (2007). Escritura y enseñanza: análisis de las actividades en tres manuales escolares. *Cuadernos de Educación*, 5(5), 191-203.
- Hudson, R. (1981). *La sociolingüística*. Barcelona: Anagrama.
- Kerbrat- Orecchioni C. (1997). *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje*. Buenos Aires: Edicial.
- Krippendorff, K. (1990). Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica. Barcelona: Paidós.
- Lavandera, B. (1984). *Variación y significado*. Buenos Aires: Hachette.
- (1985). *Curso de lingüística para el análisis del discurso*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Marín, M. (2001). *Lingüística y enseñanza de la lengua*. Buenos Aires: Aique.
- Martínez, Ma. C. (2001). *Análisis del discurso y práctica pedagógica*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Monti, C. (2003). La incorporación de nuevas teorías lingüísticas al mercado editorial escolar: textos híbridos y textos coherentes. *Revista Lulú Coquette*, (2), 87-101.
- Muscará, F. y otros (2010). *Transformación Educativa* (T. 1 y 2). Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo. Facultad de Filosofía y Letras.
- Navarro, P. y Díaz C. (1995). Análisis de contenido. En Delgado, J. y Gutierrez, J. (Ed.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales* (pp. 177-224). Madrid: Síntesis.
- Negrin, M. (2009). Los manuales escolares como objeto de investigación. *Revista Educación, Lenguaje y Sociedad*, 6(6), 187-208.

Pérez, Gómez, A. y otros (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

Rabazas Romero, T., Ramos Zamora, S. y Ruiz Berrio, J. (2009). La evolución del material escolar a través de los manuales de Pedagogía (1875-1936). *Revista Española de Pedagogía*, (243), 275-298.

Raiter, A. (1995). *Lenguaje en uso. Enfoque sociolingüístico*. Buenos Aires: AZ.

--- (2003). *Lenguaje y sentido común. Las bases para la formación del discurso dominante*. Buenos Aires: Biblos.

Renwick, R. (2007). Norma, variación y enseñanza de la lengua. Una aproximación al tema desde la lingüística de la variación. *Revista de Lingüística y Literatura*, 31(1/2), 305-329.

Rinaudo, Ma. C. y Galvalisi, C. (2002). *Para leer mejor... cómo evaluar la calidad de los libros escolares*. Buenos Aires: La Colmena.

Romaine, S. (1996). *Una introducción a la sociolingüística*. Barcelona: Ariel.

Rotaetxe, K. (1990). *Sociolingüística*. Madrid: Síntesis.

Sanjurjo, L. (2006). *Aprendizaje significativo y enseñanza en los niveles medio y Superior*. Rosario: Homo Sapiens.

Sardi, V. (2006). *Historia de la enseñanza de la lengua y la literatura. Continuidades y rupturas*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Selander, S. (1990). Análisis de textos pedagógicos. Hacia un nuevo enfoque de la investigación educativa. *Revista de Educación*, (293), 345-354.

Slater, W. y Graves, M. (1991). Investigaciones sobre el texto expositivo. En Muth, D., *El texto expositivo*. Buenos Aires: Aique.

Stodolsky, S. (1991). *La importancia del contenido en la enseñanza. Actividades en las clases de matemáticas y ciencias sociales*. Barcelona: Paidós.

Suriani, B. (2005). Escritura y reforma educativa argentina. Un recorrido por la oferta editorial de Lengua para el Tercer Ciclo de la EGB (Educación General Básica). *Alternativas. Serie: Espacio Pedagógico*, (40/41), 43-52.

--- (2007). La construcción social de los saberes y la industria editorial. *Metavoces*, (4), 49-60.

--- (2008). El tratamiento de la variación lingüística en intercambios sociales. *Fundamentos en Humanidades*, (17), 27-41.

Tedesco, J.C. (2007). *El nuevo pacto educativo*. Buenos Aires: Santillana.

Tosi, C. (2012). El texto escolar como objeto de análisis. Un recorrido a través de los estudios ideológicos, didácticos, editoriales y lingüísticos. *Lenguaje*, (39), 469-500.

Viramonte de Ávalos, M. (1997). *Lenguas, Ciencias, Escuela, Sociedad. Para una educación lingüística integral*. Buenos Aires: Colihue.

--- (1998). *La nueva lingüística en la enseñanza media. Fundamentos teóricos y propuesta metodológica*. Buenos Aires: Colihue.

Libros escolares que conforman el corpus de estudio

AA.VV. (2010). *Lengua 3 ES*. Buenos Aires: Estrada.

AA. VV. (2010). *Lengua. Serie Entre palabras E. S. 3*. Buenos Aires: Tinta Fresca.

AA.VV. (2010). *Lengua y prácticas del lenguaje C*. Buenos Aires: Aique.

AA.VV. (2011). *Lengua. Prácticas del lenguaje 3*. Buenos Aires: Puerto de Palos.

AA. VV. (2011). *Lengua y Literatura III. Prácticas del lenguaje*. Buenos Aires: Kapelusz.

Avendaño, F.; Incarnato, A. y Toledo C. (2010). *III Lengua y Literatura. Prácticas del lenguaje*. Buenos Aires: Santillana.

Calero, S.; Martín, L. y Fogola, J. (2008). *Metáfora 9 Lengua*. Buenos Aires: SM.

Ferrero de Ellena, I. y Delgado, M. (2011). *Aprendamos lengua*. Buenos Aires: Comunicarte.

Folino, E. y Stacco, A. (2009). *Prácticas del lenguaje 3*. Buenos Aires: AZ.

Galdeano, A., Leona, P. y Mazer, V. (2009). *Prácticas del lenguaje III*. Buenos Aires: Longseller.

Documentos

Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica (1995). Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

Diseño Curricular EGB 3 (1998). San Luis: Ministerio de Gobierno y Educación. Subsecretaría de Cultura y Educación.

Ley de Educación Nacional. Ley N° 26206 (2006). En *Boletín Oficial* N° 31062. Poder Legislativo de Buenos Aires.

Ley Federal de Educación. Ley N° 24195 (1993). Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) Lengua. 3ºCiclo EGB/Nivel Medio (2006). Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Presidencia de la Nación.

Lugar y fecha: Argentina, San Luis, julio de 2014

