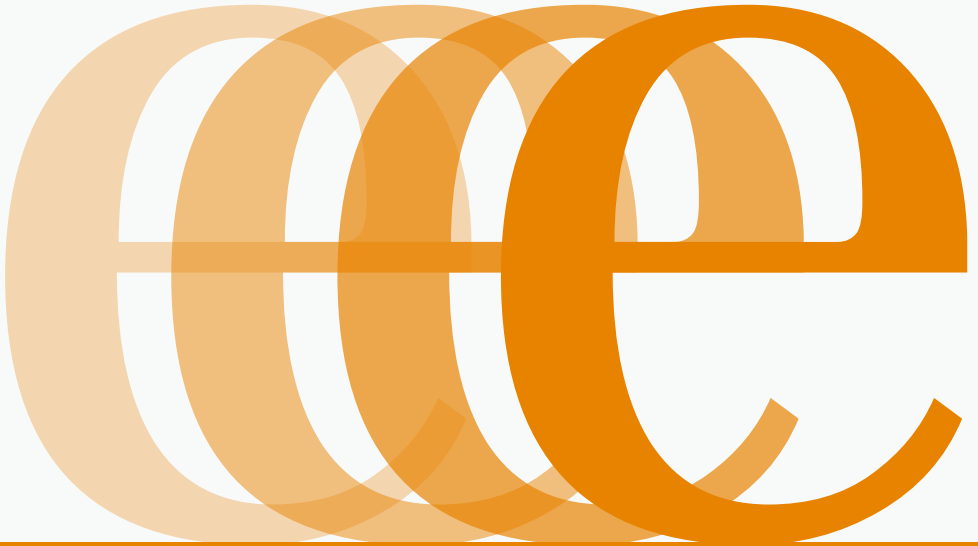


Ensayar la enseñanza

Escritos sobre prácticas docentes
en Lengua y Literatura

Facundo Nieto
y Estela Inés Moyano (coords.)

Prólogo de Dora Riestra



ENSAYAR LA ENSEÑANZA

Facundo Nieto y Estela Inés Moyano
(coordinadorxs)

Ensayar la enseñanza
Escritos sobre prácticas docentes
en Lengua y Literatura

Lucas Bauzá, Joel Cuenca, Daniela De Franco,
Laura Echazu, Nataly Rojas, Lidia Sequeira
y Micaela Veneri

EDICIONES **UNGS**



Universidad
Nacional de
General
Sarmiento

Ensayar la enseñanza : escritos sobre prácticas docentes en lengua y literatura /
Lucas Bauzá... [et al.] ; compilado por Facundo Nieto ; Estela Moyano.- 1a ed.-
Los Polvorines : Universidad Nacional de General Sarmiento, 2020.

258 p. ; 21 x 15 cm. - (Educación ; 32)

ISBN 978-987-630-501-3

1. Práctica del Lenguaje. 2. Medios de Enseñanza. 3. Didáctica. I. Bauzá, Lucas. II.
Nieto, Facundo, comp. III. Moyano, Estela, comp.

CDD 407.1



PRODELL

EDICIONES UNGS

© Universidad Nacional de General Sarmiento, 2020

J. M. Gutiérrez 1150, Los Polvorines (B1613GSX)

Prov. de Buenos Aires, Argentina

Tel.: (54 11) 4469-7507

ediciones@campus.ungs.edu.ar

ediciones.ungs.edu.ar

Diseño gráfico de colección: Andrés Espinosa Ediciones UNGS

Diseño de tapa: Daniel Vidable

Diagramación: Eleonora Silva

Corrección: Gabriela Ventureira



Licencia Creative Commons 4.0

Atribución – No Comercial – Sin Obra Derivada (by-nc-nd)



Libro
Universitario
Argentino

Índice

Prólogo.....	9
Presentación	13
Primera parte: literatura	
Una propuesta para enseñar literatura.....	19
<i>Facundo Nieto</i>	
Una propuesta para abordar la enseñanza de lo fantástico	37
<i>Laura Echazu</i>	
Matar narrando. El relato como arma en el género policial	57
<i>Lucas Bauzá</i>	
Los enigmas y lo fantástico en las novelas de aventuras	71
<i>Nataly Rojas</i>	
El mundo en tiempos de mails. Lo epistolar en la literatura.....	89
<i>Micaela Veneri</i>	
Se corre el telón. La puesta en escena.....	111
<i>Lidia Sequeira</i>	

Segunda parte: lengua

¿Lengua? ¿Prácticas del Lenguaje? Una propuesta para la enseñanza.....131
Estela Inés Moyano

Explicar lo necesario. La explicación secuencial histórica153
Joel Cuenca

Aprender sobre los textos científicos a través del lenguaje.....177
Daniela De Franco

Una propuesta para la enseñanza de la argumentación
desde la lingüística sistémico-funcional195
Laura Echazu

“¿Qué te pareció la obra?” Los géneros persuasivos: la reseña217
Lidia Sequeira

Estar en el momento justo. Crónicas periodísticas237
Micaela Veneri

Prólogo

El lugar de la práctica, los roles de los docentes de Residencia y los docentes coformadores dan unidad a este compendio de prácticas de futuros profesores del Profesorado Universitario de Educación Superior en Lengua y Literatura de la Universidad Nacional de General Sarmiento, por lo que la realización de un libro le otorga a la Residencia la entidad académica de instancia relevante en la formación del profesorado.

Este libro reviste una doble importancia como obra de divulgación: por una parte, ofrece el material didáctico elaborado por docentes y estudiantes que finalizaron la formación docente, que provee a los futuros practicantes de una herramienta como modelo didáctico y, por otra parte, se inscribe como un texto de consulta para profesores de nivel secundario en sus dos vertientes: la parte de Literatura y la parte de Lengua o Prácticas de Lenguaje.

El hecho de presentar la tarea docente realizada en docencia universitaria en la formación de profesores es poco habitual en el contexto de las carreras universitarias de profesorado, por lo que desde la didáctica de la lengua y la literatura significa un hecho auspicioso, a la vez que pone de manifiesto la voluntad de divulgar el proceso formativo de los profesores junto con sus alumnos.

Como rasgo de originalidad, los textos escritos por los alumnos muestran la singularidad de la propuesta desarrollada por cada uno, no solamente en la

escritura acerca de lo realizado en la práctica, sino también en las explicaciones de la planificación y la evaluación de las decisiones tomadas didácticamente.

La primera parte comprende los artículos de enseñanza de la literatura, cuya lógica organizativa está centrada en el análisis de las propuestas didácticas concretas; en la segunda parte, que comprende la enseñanza de la lengua, los artículos de los alumnos presentan un formato de comunicación académica. Es decir, la primera y la segunda parte nos muestran dos estilos de escritura académica diferentes, aun cuando se trate del análisis de las prácticas realizadas por los mismos alumnos. La especificidad del área involucrada parece influir en los formatos de escritura académica.

La introducción de Facundo Nieto muestra su concepción de la enseñanza de la literatura y, en mayor medida, su síntesis teórica y su propuesta didáctica respecto de la lectura y la escritura literaria. Diferencia tres tipos de aulas en la formación: “En definitiva, tanto en el aula de estudio como en el aula de invención y en la de transferencia, la consigna tiene como objetivo último propiciar que el alumno repare en lo inadvertido, advierta lo naturalizado. La consigna apuesta a generar extrañamiento sobre los textos y sobre los objetos y, al mismo tiempo, ofrece una estrategia clave para la formación del docente de Literatura”.

En el texto, contempla su propio trayecto didáctico como docente de la práctica profesional y el trayecto de sus alumnos con las especificidades y los estilos didácticos elegidos por ellos mismos. Este rasgo de la singularidad de las prácticas presentadas y los análisis de los mismos practicantes es muy interesante como organizador del libro, como si efectivamente se tratara de una decisión didáctica dispuesta como estrategia de los profesores para permitir las propias elecciones de los alumnos al planificar su propuesta de trabajo y al autoevaluarse. La libertad otorgada por el profesor es notable por la diversidad de enfoques que tienen los trabajos de los practicantes.

En su introducción, Estela Moyano parte de una revisión de la situación actual en la enseñanza de la lengua y apunta a la necesidad de “una formación docente que logre integrar la enseñanza de textos como géneros, teniendo en cuenta su estructura esquemática junto con los rasgos lingüísticos relevantes que los hablantes seleccionan para su construcción y, consecuentemente, para la producción de significado en áreas específicas”. Este desafío de la formación se aborda desde la lingüística sistémico-funcional por lo que se presenta el marco teórico para después explicar el modelo didáctico que la misma profesora adaptara para la formación docente.

Como en la primera parte del libro, en esta también es evidente la singularidad de los escritos de cada practicante, por lo que aun cuando se trata de dos propuestas didácticas de dos áreas diferenciadas, los estudiantes han sido orientados para elegir la forma de planificar y escribir sobre la práctica realizada.

Esta característica de autonomía en las planificaciones de la formación del profesorado de la UNGS nos muestra una modalidad de profesionalización de los estudiantes universitarios que, deliberadamente, buscaron configurar los dos profesores a cargo de la didáctica de la lengua y la literatura y la residencia profesional. Por eso, aunque no se perciba en una primera lectura, cada una de las partes guarda coherencia interna con un proyecto de formación del profesorado.

Es habitual que en el campo de la formación profesional exista una distancia entre las conductas docentes prescriptas (tal como son descritas en los documentos oficiales de planificación del trabajo docente y en los diseños curriculares) y las conductas docentes concretas del aula (observadas en las investigaciones didácticas). En consecuencia, las conductas efectivas de los docentes como profesionales y las representaciones de las conductas, así como los modelos que las orientan, generalmente, están distanciados también en la formación como en la práctica del aula.

Sin embargo, en esta presentación de secuencias didácticas aplicadas y analizadas podemos encontrar una propuesta de aproximación entre el modelo didáctico y las prácticas experimentadas en el aula por los practicantes.

La generosidad académica de los dos profesores permitió que los lectores puedan ingresar a las aulas de sus practicantes y, de este modo, podamos compartir este ensayo de la enseñanza.

Dora Riestra

Presentación

Desde diferentes perspectivas y marcos disciplinares, mucho se ha escrito en las últimas décadas sobre la cuestión siempre polémica de *las prácticas*, ese tradicional rito iniciático o de pasaje en el que, a través de una serie de acciones desarrolladas en el ámbito de la escuela durante un período muy acotado, un o una estudiante se transforma en docente. Mucho de ese ritual también ha sido legítimamente cuestionado: se ha hablado, por ejemplo, de la condición artificial de las prácticas, en las que el o la estudiante toma la posta de una tarea ya comenzada por quien “verdaderamente” está a cargo del curso, en relación con contenidos y con alumnos y alumnas que se le asignan a partir de un momento determinado del ciclo lectivo; se ha destacado su carácter contradictorio, dado que el o la practicante es, a la vez, enseñante que evalúa y estudiante a evaluar; se les ha atribuido a las prácticas cierto sesgo conductista, en tanto suponen la ejecución de acciones previamente registradas con detalle en docentes experimentados o experimentadas que funcionarían como modelos a imitar; se han arrojado dudas incluso sobre su utilidad en los tiempos que corren dado que, cada vez con mayor frecuencia, los y las estudiantes cuentan ya con experiencia docente en la medida en que se incorporan al mercado laboral con anterioridad al inicio del último tramo de su formación.

En el marco del Profesorado Universitario de Educación Superior en Lengua y Literatura de la Universidad Nacional de General Sarmiento, quienes tenemos bajo nuestra responsabilidad el dictado de la materia Residencia II en Lengua y Literatura somos conscientes tanto de los problemas, contradicciones y tensiones que implica la realización de las prácticas como del amplio espectro de variables –institucionales, laborales, curriculares, teóricas, didácticas, biográficas, subjetivas, etcétera– que condicionan el trabajo de los estudiantes. De ahí que le asignemos a su acompañamiento durante toda esta etapa, y en las instancias previas y posteriores al trabajo en el aula, un lugar fundamental. Ese acompañamiento –que no entendemos simplemente en términos de “contención”, como suele decirse, sino especialmente en términos de guía, direccionamiento y discusión de la tarea– se refleja en los diálogos permanentes sobre diferentes recorridos posibles, en la planificación conjunta de las secuencias didácticas, en la reescritura de cada una de las partes de esas secuencias semana a semana y en la reflexión posterior, una vez que los alumnos finalizan el trabajo en las aulas de prácticas.

Este libro es el producto de la tarea desarrollada durante 2017 por estudiantes que formaron parte de la primera cohorte del Profesorado. Sus prácticas se realizaron en cursos de Prácticas del Lenguaje, es decir, en aulas del ciclo básico de la educación secundaria, en escuelas de la zona de influencia de la Universidad Nacional de General Sarmiento. En cada capítulo, los autores y las autoras exponen las secuencias didácticas que elaboraron para las aulas en las que desarrollaron sus prácticas y comentan diferentes aspectos relacionados con su implementación. No se trata de una “narración de experiencias” en las que, como parece establecer el género, un autor o una autora suele exponer sus impresiones personales sobre aspectos fortuitos de la tarea desarrollada, casi siempre inobjetable por su carácter espontáneo. Aquí los y las estudiantes explican detalles de la planificación de sus secuencias, decisiones adoptadas en relación con las alternativas que surgieron y comentarios críticos sobre diferentes aspectos de la puesta en práctica de la secuencia planificada en conjunto con docentes del equipo de la Residencia. En este sentido, creemos que el libro puede resultar de utilidad, en principio, a estudiantes de Profesorados en Letras que estén transitando el trayecto pedagógico, especialmente el tramo correspondiente a las didácticas específicas; por otra parte, los investigadores y las investigadoras en Didáctica de la Lengua y la Literatura y los formadores y las formadoras de docentes encontrarán aquí material para analizar o reformular propuestas para el diseño de secuencias didácticas; finalmente, las secuencias

que aquí se comentan ofrecen a los y las docentes de Prácticas del Lenguaje la posibilidad de adaptarlas a fin de implementarlas con sus alumnos y alumnas de la escuela secundaria.

A riesgo de sumar otra polémica, el libro se divide en dos partes: “Secuencias de Lengua” y “Secuencias de Literatura”. Resulta difícil fundamentar en pocas palabras la decisión de pensar esta bipartición. Baste por ahora con señalar que, si bien sabemos que “la literatura está hecha con lenguaje” (lo mismo ocurre con la filosofía, la biología o la matemática, decimos nosotros) o que “Lengua y Literatura” es el nombre de una misma materia (también lo han sido eventualmente “Ciencias Sociales” o “Ciencias Naturales”, respondemos, e involucran diversas disciplinas), consideramos que enseñar Lengua y enseñar Literatura (digamos, enseñar a escribir una carta de lectores y enseñar a leer una novela de aventuras, o enseñar las implicancias de la voz pasiva y enseñar conceptualizaciones sobre lo fantástico) constituyen prácticas que suponen diferentes tipos de contenidos, tradiciones, disciplinas y marcos teóricos. De hecho, cada una de las dos partes del libro se inicia con una breve exposición de la propuesta metodológica específica para la enseñanza de cada disciplina que ofrecemos a nuestros estudiantes.

Este libro fue posible gracias al Programa “Nexos: Articulación Educativa” de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación, Cultura y Ciencia y Tecnología de la Nación. En la Universidad Nacional de General Sarmiento, queremos agradecer especialmente las gestiones de quien entonces era secretario general, Gustavo Ruggiero, y de quien se desempeñaba como secretario académico, Oscar Graizer. Asimismo, a Lidia Amago, quien también formaba parte del equipo de la Secretaría Académica. Por otro lado, el trabajo de los estudiantes fue posible gracias a Fernando Arreigada, quien era responsable de la Jefatura Distrital de San Miguel, Provincia de Buenos Aires, y autorizó gentilmente la realización de observaciones y prácticas en escuelas públicas de este distrito. Queremos también agradecer a las docentes cofirmadoras que trabajaron con nuestros practicantes y que ofrecieron sus cursos: Lorena Ottaviani, Mónica Santaclara, Carolina Arias, Ivana Pasquini. Finalmente, a los y las estudiantes (algunos ya graduados, otras en vías de graduación), que decidieron participar como autores de capítulos en este libro, aportando sus experiencias y saberes construidos en esta instancia de formación. Podemos decir con orgullo que, así como con las prácticas se convirtieron en docentes, con este libro se transforman, también, en escritores y escritoras académicas.

Primera parte: literatura

Una propuesta para enseñar literatura*

Facundo Nieto

Diagnósticos

En 2010, en un artículo titulado “Para debatir. ¿Cómo surgen y cómo llegan las propuestas didácticas?”, Dora Riestra diagnosticaba que “la enseñanza está desdibujada como práctica con metodología. Es el ambiente el que educa con escasas acciones didácticas planificadas” (2010: 12). En consonancia con esto, advertía el relegamiento del y de la docente a “una posición de acompañamiento débil, como de escolta o de coordinador antes que profesor”, así como el predominio de una “posición espontaneísta frente al aprendizaje” (ibíd.: 4).

Tempranamente, en los años de la Reforma Educativa, Gabriela Diker y Flavia Terigi (1997) ya observaban que la didáctica –la didáctica general, pero bien puede sumarse en este diagnóstico a la didáctica de la literatura– había producido una fuga hacia las metateorías, generando un discurso cada vez más alejado de la transmisión de estrategias sobre cómo enseñar. Las autoras señalaban también las consecuencias de tal fuga sobre la formación docente:

* Retomo aquí algunas hipótesis desarrolladas en Nieto, 2019 y 2020.

... muchas veces los formadores de docentes invierten una porción importante del escaso tiempo disponible para la formación en transferir a los alumnos los dilemas en que se debaten las didácticas, desplazando el tratamiento de propuestas didácticas más específicamente ligadas a su tarea futura y renunciando en consecuencia a la comunicación de reglas de acción (p. 150).

En el caso particular de la didáctica de la literatura, el abandono de la transmisión de metodologías de enseñanza en la formación docente responde efectivamente al repliegue de la didáctica específica hacia la reflexión metateórica. Pero el abstencionismo metodológico también ha sido producto de un posicionamiento explícito de parte de investigadores e investigadoras que sostienen que las reglas de acción deben construirse solamente en el marco del trabajo concreto en contextos educativos particulares, sin posibilidad de generalización ni transferencia hacia otros escenarios. Entonces, el abstencionismo –basado en argumentos que repiten que la didáctica de la literatura no es “mera proveedora de modelos”, que no debe asumir un “lugar prescriptivo, de ‘recetario de buenas prácticas’ o de secuencias didácticas correctas” y que no debe convertirse en una “mera técnica o eficaz metodología”– ha apostado a posponer la etapa de las construcciones metodológicas para instancias ocasionales posteriores al momento de la formación inicial.

Ante la amplia difusión de tal posicionamiento, conviene advertir que el intento de recuperar la dimensión propositiva de la didáctica específica lejos está de querer condenar al y a la docente en formación a obedecer normas o reprimir su creatividad. Para plantearlo en términos de polisistemas culturales, una metodología de enseñanza puede pensarse como un sistema de acciones concebidas como *repertorios*, es decir, como “‘caja de herramientas’ de hábitos, habilidades y estilos a partir de los cuales la gente construye ‘estrategias de acción’” configuradas a través de procedimientos como la invención, la importación y la transferencia (Even-Zohar, 2008: 219). Tales repertorios, conformados por una significativa diversidad de elementos, incluyen centralmente modelos que determinan los productos propios del trabajo del docente, “sea cual sea su manifestación ontológica, sea un objeto físico o semiótico” (Even-Zohar, 1999: 43). Aquí nos detenemos particularmente en uno de los productos predominantes en esa práctica: aquellos textos que se enmarcan en las formas del discurso instruccional.

El problema de la instrucción de tareas

En el ámbito escolar, una clase, cualquiera sea la asignatura, constituye un fenómeno semiótico. El intercambio entre docentes y estudiantes que se desarrolla en una clase configura *un texto*, concebido como unidad de producción verbal derivada de una actividad humana que se realiza en acciones de lenguaje (Bronckart, 2004; Riestra, 2008). En relación con las clases de enseñanza de la Lengua en particular, Riestra ha observado que ese texto determina “la movilización del discurso interactivo con algunas estrategias de discurso teórico” y que, de acuerdo con su composición secuencial, “se trata de un género textual dialogado, con segmentos instruccionales y explicativos que combinan las modalidades oral y escrita” (2008: 192). Tal combinación responde al significativo predominio de un tipo particular de “instrumento mediador en la realización de la tarea escolar, a la vez que en la comunicación entre el enseñante y sus aprendientes” (ibíd.: 126). Esa mediación está conformada por las *consignas de trabajo*.

Desde la perspectiva del interaccionismo sociodiscursivo, las consignas son “textos orales y escritos que se producen en la interacción sociodiscursiva entre docentes y alumnos de todos los niveles de enseñanza” (ibíd.: 127) con función comunicativa y teórico-cognitiva. Desde una perspectiva pedagógica, se definen como aquellas consignas “escolares o académicas que se distinguen de otro tipo de consignas porque derivan de una intencionalidad pedagógica. Además, son en sí mismas acciones verbales propuestas por quien enseña para producir acciones mentales en quien aprende” (Cicarelli y Zamero, 2012: 4). Desde una perspectiva polisistémica, pueden concebirse como elementos de un *repertorio*, esto es, “un conjunto de reglas y materiales que regulan tanto la construcción como el manejo de un determinado producto” (Even-Zohar, 1999: 31).

Según Even-Zohar, es posible distinguir, al menos esquemáticamente, una dimensión activa y una dimensión pasiva en relación con los usos de un repertorio cultural. En el primer caso, los elementos del repertorio conforman un almacén de hábitos, técnicas y estilos que configuran *estrategias de acción*; en el segundo, las técnicas o habilidades posibilitan la construcción de estrategias conceptuales, esto es, “modos de entender el mundo” que generan *estrategias de modelización*. Un breve trabajo práctico que proponemos habitualmente en los primeros encuentros a los y las estudiantes avanzados y avanzadas de profesorado en Letras que comienzan a cursar las didácticas específicas permite un acercamiento a los usos del repertorio de consignas de trabajo (y a su doble

aspecto de acción y modelización) a los que los y las estudiantes recurrirían en situación de clase. El trabajo consiste en escribir cinco consignas a resolver a partir de la lectura de un cuento, hipotéticamente destinadas a alumnos y alumnas de cualquiera de los tres primeros años del nivel medio.

En lo que respecta a las principales cuestiones formales que se desprenden de ese breve trabajo de diagnóstico, aun cuando el pedido que realizamos sea el de “formular cinco *consignas*” –deliberadamente evitamos decir *preguntas*–, el cuestionario se impone prácticamente como la única opción posible por sobre cualquier otra propuesta de actividad de lectura. El extraordinario nivel de modelización alcanzado por el género cuestionario –y no solo en lo que refiere a enseñanza de Literatura– es tal que arroja dudas sobre el teorema de la variabilidad de las prácticas según los contextos educativos.¹

Más allá del formato, en lo que respecta al tipo de información que se busca elicitar a través de las consignas que suelen producir los y las estudiantes, es posible clasificar las actividades en tres grupos. El primero reúne aquellas que podrían denominarse “consignas lingüísticas”, y apuntan a utilizar el texto para abordar contenidos ajenos a lo específicamente literario, especialmente contenidos gramaticales o de normativa (“*busque en el texto cinco verbos e indique los tiempos verbales*”; “*extraigan del texto cinco sustantivos comunes, cinco adjetivos calificativos y cinco verbos conjugados*”; “*busquen cinco palabras esdrújulas en el texto*”). Tales consignas aparecen sin vinculación con ninguna otra; simplemente evidencian una representación de la clase de literatura en la que el texto constituye la ocasión para revisar contenidos trabajados en el área de Lengua.

Un segundo tipo de consignas podría denominarse “deteccionistas”, entendiendo por deteccionismo “la práctica que promueve la mera identificación de recursos en un texto sin recuperar ese trabajo para describirlo o formular hipótesis de lectura” (Gerbaudo, 2011: 22):

¹ La siguiente propuesta, elaborada por un estudiante en relación con “Continuidad de los parques”, de Julio Cortázar, ofrece un buen ejemplo de elemento inadvertidamente instalado en el “repertorio doméstico” de las prácticas de enseñanza: 1) *¿Qué elementos encuentran en el cuento que refieran a la concepción que tiene Cortázar de lo fantástico?*; 2) *¿Cuántas historias están ocurriendo en esta narración?*; 3) *¿Se puede decir que hay un punto donde lo fantástico irrumpe en la realidad? ¿Cuál sería ese momento?*; 4) *¿Qué es lo que hace este cuento fantástico?*; 5) *¿Por qué pensás que se llama “Continuidad de los parques”?*

Completar el siguiente cuadro:

<i>Tipo de narrador (agregar sus características)</i>	
<i>Marco temporal y espacial (dónde y cuándo)</i>	
<i>¿Qué tipo de cuento es?</i>	

Los objetos de detección por excelencia son el punto de vista del narrador, el género al que pertenece el texto, la ubicación espacio-temporal y la caracterización de los personajes. No obstante, ninguno de esos datos es retomado en actividades posteriores destinadas a propiciar la construcción de una interpretación posible.

Un tercer tipo de consignas plantea un problema más difícil de resolver. Dada la significativa cantidad de información y de operaciones cognitivas simultáneas que suponen de parte del destinatario, podrían denominarse “consignas saturadas”:

¿Cómo es que el cuento reflexiona sobre la dicotomía ficción-realidad? ¿Irrumpe la ficción en la realidad o la realidad en la ficción?

¿Qué significación tiene la palabra “continuidad” y qué interpretación se puede hacer respecto del título del texto? ¿Qué sería lo contrario de “continuidad”? Pensar y debatir: ¿hay “discontinuidades”, hay límites en este texto?

Estas consignas suelen estructurarse especialmente en forma de enunciados interrogativos encabezados por fórmulas similares: *¿Qué relación existe...?, ¿Qué función cumple...?, ¿Qué recurso se utiliza para...?, ¿Qué rol desempeña...?* Además de poner en evidencia una ilusoria simetría entre los saberes de enunciador y enunciatario, es decir, entre estudiantes de nivel superior y alumnos y alumnas del nivel medio, estas tareas confunden *objetivo* con *actividad*. En efecto, si el objetivo que se persigue es *que los alumnos y alumnas logren comprender que un cuento reflexiona sobre la dicotomía realidad-ficción*, la propuesta no encuentra otro modo de concretarse más que a través de la pregunta *¿Cómo es que el cuento reflexiona sobre la dicotomía realidad-ficción?*

En relación con los dos primeros tipos de consignas (las *lingüísticas* y *detectivistas*), su recurrencia habilita una hipótesis que la investigación educativa ha señalado en otros terrenos: aun cuando se trate de estudiantes que ya han transitado gran parte de su formación, en el momento de pensar las prácticas docentes recurren a repertorios domésticos configurados a lo largo de sus doce

años de escolaridad (Davini, 1995). En cuanto al tercer tipo, en la elaboración de *consignas saturadas* no parecen activarse tanto las viejas experiencias escolares como las transitadas durante los estudios superiores que, sin someterse a ningún tipo de transposición, se piensan como transferibles al nivel medio. Provenían de esquemas construidos en la escuela o bien en el profesorado, la resolución de un trabajo práctico relativamente simple ofrece no solo un panorama sobre los modelos que operan en el diseño de consignas de análisis literario; los resultados del trabajo también permiten formular hipótesis en torno a las representaciones de los y las estudiantes sobre la tarea docente, sobre los contenidos y objetivos del trabajo escolar y, especialmente, sobre el espectro de acciones a desarrollar durante una clase de literatura en la escuela secundaria.

Una propuesta para la formación de docentes

De acuerdo con lo observado, parece evidente que una propuesta para la formación inicial de docentes de literatura no debería asignar un lugar subsidiario a la *producción sistemática de consignas de trabajo para las clases en el nivel medio*. Tan importante como la discusión sobre el resto de los elementos que conforman un posible repertorio para docentes de Literatura —las regulaciones del canon escolar, la transposición de textos teóricos y críticos, las prescripciones curriculares, las estrategias de escritura de una planificación anual, el uso de libros de texto, el análisis de registros de clases— resulta la práctica sostenida de diseño de actividades.

Esa propuesta implica, como punto de partida, establecer con los futuros y las futuras practicantes algunos acuerdos. El principal consiste en la eliminación de la posibilidad del cuestionario. En efecto, como lo demostró John McDowell con su famosa boutade sobre la factibilidad de responder preguntas sobre un texto que no se comprende,² creemos que el cuestionario, rutina completamente automatizada en el ámbito escolar gracias a su infinita recurrencia

² “Lectura: Plot Ro yo pedrí en el catón. Socré un ban cote. El graso estaba cantamente linendo. No lo drinió. Una Para jocia y un Pari joci estaban plinando a mi endidor. Estaban gribblando atamente. Yo grotí al Pari y a la Para fotnamente. No goffrieron nu platión. Na el hini yo no putre licrerlo. Yo lindré vala. Posrí fobanamente.

Preguntas: 1. ¿Dónde pedrió el escritor Plot Ro?; 2. ¿Drinió al graso?; 3. ¿Quién estaba plinando a su endidor?; 4. ¿Estaban gribblando atamente o sapanamente?; 5. ¿Lindrió o no?” (Cassany, 2007 [1994]: 196).

en varias asignaturas, no promueve ningún tipo de actividad cognitiva más allá de la localización de información a fin de transcribir fragmentos a modo de respuesta. En su lugar, proponemos explorar consignas que, desde el punto de vista de la tarea a realizar por alumnos y alumnas, resulten menos rutinarias que la copia de fragmentos y mucho más sencillas de resolver en lo que respecta al procedimiento solicitado por la tarea: unir con flechas, subrayar cierto tipo de elementos en el texto, seleccionar la opción correcta, completar un esquema, ordenar elementos utilizando diferentes criterios, indicar “verdadero” o “falso”, entre muchas otras. Asimismo, a diferencia del cuestionario, cuya estructura suele admitir una sucesión ilimitada de preguntas, nuestra propuesta acota el número de actividades teniendo en cuenta que están previstas para ocupar tiempo de clase en su resolución.

Más allá del formato de las consignas, y en lo que respecta al *tipo de operación* involucrada en la tarea, resulta necesario diferenciar dos aspectos: *la búsqueda de información en la fuente* y *la elaboración de la respuesta*. Porque, en efecto, en la resolución de actividades, cada consigna suele solicitar, en primer lugar, una tarea de relectura de alguna parte del texto literario en busca de algún tipo de información y, en segundo lugar, una tarea de producción, esto es, la ejecución del procedimiento pedido por la consigna (*marcar, listar, suprimir, completar...*).

En lo que respecta a la exploración de información en la fuente, el diseño de consignas requiere una instancia previa: considerar aspectos que pueden involucrar diferentes niveles del texto que, a grandes rasgos, podemos agrupar en *microtextuales* (cuando, por ejemplo, la consigna busca que se repare en el sentido de una palabra), *macrottextuales* (cuando se solicita atender a la estructura global del texto) y *niveles intermedios* (cuando se indica interpretar el sentido de un párrafo).³ No se trata de diseñar consignas destinadas a verificar, en los distintos niveles textuales, simplemente la comprensión lectora que, en última instancia, podría verificarse en cualquier clase de texto, sea literario o no. Las consignas necesitan prever también cuestiones específicas de un texto literario como, por ejemplo, un cambio de narrador que se manifiesta en una desinencia

³ Simplificamos, de este modo, la clasificación de los niveles de estructuración textual en “nivel léxico (de la palabra), *proposicional* (de las oraciones), *microestructural* (de la relación o coherencia global en cada párrafo y en el texto completo) y *superestructural* (de la relación esquemática global entre las partes o secciones en que se organiza el texto, por ejemplo: introducción desarrollo conclusión)” (Cubo de Severino, 2007: 26).

verbal (en el nivel microtextual),⁴ un párrafo en el que se establece una relación de intertextualidad (en los niveles intermedios) o la pertenencia de un texto a un determinado género literario (en el nivel macrotextual). La propuesta de atender los diferentes niveles mencionados no pretende que todos y cada uno de esos niveles queden “cubiertos” por consignas; dicho de otro modo, no se busca que los estudiantes escriban una consigna relativa a cada nivel textual. Antes de comenzar con la escritura de un borrador de consignas, los diferentes niveles textuales se ofrecen como un mapa que orienta la relectura del texto a fin de determinar qué zonas sería deseable que un alumno o una alumna advirtieran con mayor atención y, una vez decididas esas zonas, imaginar qué consigna se ajustaría mejor para orientar su relectura.

En cuanto a la ejecución de la respuesta a la consigna, resulta indispensable que cada tarea solicite acciones concretas. Desde el punto de vista de la estructura del enunciado, conviene diseñar “consignas de estructura sintáctica canónica”, es decir, “aquellas que contienen la información necesaria y en las que sus partes se ordenan comenzando por el verbo, siguiendo con el objeto sobre el cual recae la acción del mismo más las circunstancias en las que la acción debe realizarse” (Cicarelli y Zamero, 2012: 5). En este punto, resultan centrales los verbos que encabezan el pedido: en lugar de acciones tales como *identificar*, *analizar*, *deducir*, que, más que referir tareas precisas, tienden a expresar objetivos (es decir, los *propósitos* de que los alumnos *identifiquen*, *analicen* o *deduzcan*), optamos por acciones que refieran operaciones observables: *subrayar*, *completar*, *responder*, *unir con flechas*, *encerrar en un círculo...*, de modo de evitar que los objetivos de cada consigna se conviertan automáticamente en actividades.

Como se advierte en los capítulos que siguen, las tareas no pretenden que los alumnos y las alumnas logren por sí solos y solas, a través de su resolución, una comprensión acabada del contenido planificado para la clase, dado que cada consigna prevé como respuesta solo cierta información acotada. La solución de cada consigna no es más que un insumo para ser desarrollado, fundamentado y ampliado oralmente en el diálogo colectivo. Es en esa etapa posterior, durante el intercambio en torno a las tareas realizadas, cuando el y la docente-practicantes orientan el diálogo hacia el objetivo previsto. La producción de consignas se concibe, entonces, como condición de posibilidad de una de las

⁴ “De allí la recomendación de prestar atención a los detalles, esas aparentes minucias del texto (otrotra desechadas por el estructuralismo y hoy admitidas por casi todas las teorías literarias contemporáneas) porque en ellas radica no sólo gran parte del potencial estético de una obra, sino también una posible vía de acceso personal al texto” (Barberis, 2013: 137).

instancias más significativa de la clase: *la puesta en común*. En este sentido, el diseño de las tareas no es sino un mapa que busca suscitar, orientar y potenciar el intercambio discursivo entre practicantes y alumnos y alumnas, momento en el que verdaderamente se despliega la construcción conjunta del conocimiento.

Por último, las consignas de trabajo no se piensan como tareas “sueltas”, independientes entre sí. Una sucesión de consignas conforma una *serie articulada de actividades*, que apuntan a un objetivo principal para la clase; por ejemplo, que los alumnos y las alumnas logren reconocer las particularidades que lo fantástico presenta en un cuento determinado. Sin embargo, cada clase tampoco se concibe como una unidad autónoma: las propuestas de trabajo procuran que los diferentes encuentros conformen eslabones vinculados entre sí a través de contenidos y propuestas de trabajo sobre los cuales se vuelve de manera recursiva a lo largo de un bloque de clases. En este sentido, estas propuestas de trabajo de literatura constituyen *secuencias didácticas*, esto es, “actividades estructuradas sobre la base de algún organizador, aunque sea implícito en las propuestas, que se pueda presuponer a partir de la secuenciación o encadenamiento de las actividades” (Zamero, 2011: 20).

Un aula en tres modos

La tarea de producción de consignas repercute en distintos sentidos en la formación de docentes de Literatura. En principio, colocan al y a la estudiante frente al desafío de formular con claridad una (al menos una) interpretación del texto, aquella que busca enseñar. En segundo lugar, quien logra elaborar una serie de consignas articuladas ensaya una previsión de la dirección y el sentido hacia los cuales orientar el diálogo y el intercambio en una puesta en común, aun cuando después, en la práctica concreta, el o la practicante decidan que esas consignas (o algunas de ellas) no se resuelvan por escrito si la dinámica de la clase sigue una dirección diferente a la planificada. En este sentido, la serie de consignas de trabajo funciona como un plan lo *suficientemente andamiado* como para ofrecer un soporte sólido al desarrollo de la clase de quien se inicia en la práctica docente y, al mismo tiempo, lo *suficientemente flexible* como para que pueda alterar, en el desarrollo de la práctica, algunos aspectos de lo planificado. En efecto, por una parte, la etapa de diseño de consignas permite evaluar si resulta conveniente, por ejemplo, una instancia de exposición teórica antes o bien con posterioridad a la resolución de las tareas; por otra parte, el diseño

tiene plasticidad para habilitar decisiones tales como la supresión, el agregado, la fusión o la modificación de consignas en el momento de la práctica.

La formación de docentes de Literatura en producción de consignas de trabajo no se limita a esa zona que podemos denominar *aula en modo estudio*, aun cuando las prácticas predominantes de escritura de consignas estén orientadas al aprendizaje de interpretaciones, de categorías teóricas o a la identificación de elementos textuales. La escritura de consignas es transferible a ese otro espacio que también conforma la práctica de docentes de Letras y que podría denominarse *aula en modo invención*,⁵ tan necesaria como la de *estudio*. Como advierte María Elena Hauy, “nos parece irrenunciable la necesidad de leer por el simple placer de hacerlo, de leer para nada –al menos para nada utilitario–, de leer [...] por deseo y fundar el encuentro del lector con el texto en un erotismo de la lectura” (2008: 182). Y también a ese otro espacio que podríamos denominar *aula en modo transferencia*, en el que la literatura pierde ese rasgo de autonomía que, con justicia, la didáctica de la literatura le asignó a fin de apartarla de usos lingüísticos o moralizantes poco deseables, y devolverle su lugar como medio de aprendizaje de contenidos que no son específicamente literarios. Como señala Teresa Colomer:

... los enlaces [de una obra literaria] pueden producirse [...] en muchas direcciones a causa de la riqueza de elementos culturales que forman parte inseparable de la dimensión literaria: los conocimientos sociales, filosóficos, éticos, históricos o artísticos que se hallan en este tipo de obras y que han permitido, incluso, que algunos autores postulen la inclusión de la

⁵ Recuperamos aquí el concepto de *aula de literatura* acuñado por Analía Gerbaudo: “Cuando hablamos de *aulas de lengua y literatura* no designamos solo el diseño didáctico de la clase sino el conjunto de decisiones previas que se ponen en juego en cada una de esas actuaciones a lo largo de un período lectivo: la selección de contenidos, de materiales, los corpus [...], los *envíos* (es decir, interpelaciones que conducen a textos que no se ‘enseñarán’ ni se incluirán en la evaluación pero que se incorporan en las relaciones que establece el docente en sus planteos), el diseño de evaluaciones, la *configuración didáctica* (Litwin) de las clases” (2011: 19-20, cursivas de la autora). Recuperamos también el concepto de *invención*, acuñado para la didáctica de la literatura por Maite Alvarado: “... preferí hablar de escritura de invención o de ficción antes que de escritura creativa. [...] Al subtítular su *Gramática de la fantasía* como *Introducción al arte de inventar historias*, Gianni Rodari está instituyendo una gramática de la invención, ubicándose en las antípodas de la espontaneidad creadora. [...] La *inventio* no era creación, sino descubrimiento. La diferencia puede parecer insignificante, pero no lo es: para inventar había que saber buscar” (Alvarado, 2013: 155).

enseñanza de la literatura en el interior de una hipotética área “cultural” del currículo escolar (2005: 217).

En lo que respecta al aula en modo invención, cuando un o una docente distribuye recortes desordenados de fotocopias de cuentos breves o poemas y les solicita a los alumnos que armen los rompecabezas; cuando ofrece un listado de cincuenta títulos para que –aun desconociendo las obras– los alumnos y las alumnas armen al menos cinco antologías posibles y coloquen un título a cada antología imaginaria; cuando solicita recorrer la escuela a fin de registrar escritos ocultos en baños, pasillos o bancos; cuando proporciona un texto para que cada grupo hipotético qué subrayarían en él (o agregarían o suprimirían) un niño o una niña, un profesor o una profesora de Geografía, el ilustrador o la ilustradora de una editorial o el padre o la madre que debe leer ese cuento a su hijo o hija, allí también existe una consigna diseñada con precisión. En este punto, nos referimos a consignas de *lectura* en un sentido amplio, en términos de *interpretación*: leer es también mirar una película de terror bajo la advertencia de reparar en la música, la iluminación y los movimientos de la cámara en las escenas de mayor tensión, o “leer melodías” a fin de elegir piezas musicales para diferentes poemas con los que deben estar vinculadas, bajo la consigna de que la música debe seleccionarse de entre diez piezas, desde canto gregoriano hasta reggaeton.

De manera similar pensamos las consignas de escritura de ficción como un enunciado que tiene “algo de valla y algo de trampolín”, de acuerdo con la famosa formulación de Grafein (Tobelem, 1994). Pero en esta propuesta hacemos referencia a la *escritura* también en un sentido amplio, en términos de *producción artística*.⁶ No puede sino existir una precisa instrucción de tareas cuando, en el intento de vincular literatura y otras producciones culturales, un o una docente solicitan utilizar los mismos elementos que en las clases de Educación Artística para, por ejemplo, pintar el “retrato oval” a partir de la escucha del cuento de Edgar Allan Poe; cuando pide modelar con plastilina una escultura

⁶ Nos referimos a un sentido próximo al que defendía Mirta Colángelo al hablar de la *educación por el arte*: “La educación por el arte saborea la mezcla de lenguajes expresivos e invita a la mismísima ciencia a integrarse al festín. [...] Apunta a las experiencias en las que se priorizan los procesos antes que los productos y en las que la expresión y la creación incorporan, entre otras estrategias, al juego. Sean bienvenidos el azar, el extrañamiento, la invención libre, que afirman con levedad pero con firmeza. [...] La educación por el arte colaboró para que niños atravesados por una adversidad temprana pudieran llegar a querer leer integrando lenguajes artísticos, a expresarse y a crear” (2013: 36-7).

renacentista puntual –digamos *La Piedad* de Miguel Ángel– bajo la consigna de imitar hasta el menor detalle para, una vez finalizada la tarea, pedir que se modifique algún elemento a fin de transformarla en una obra vanguardista, o cuando propone tomar fotografías en blanco y negro de la escuela con el fin de incluirlas en un folleto para posibles ingresantes destinado a promocionar el colegio, o bien para incluirlas en un artículo de denuncia sobre las condiciones edilicias del establecimiento. Al respecto, Michèle Petit advierte:

Un curioso mecanismo hace menos visibles los lugares y los objetos que nos rodean, pero los encuentros con textos, imágenes, o la práctica de una actividad artística como la fotografía o el dibujo agudizan a veces la capacidad de asombro y permiten mirar lo que estaba ahí y no se veía, o se había dejado de ver, reencontrar la extrañeza de un universo habitual [...]. Es por eso también que hombres y mujeres siguen jugando, en todas partes, aun cuando el barco de la lectura hace agua: para que los objetos familiares recuperen sus colores, su sensualidad, su poesía; para que lo cotidiano no se reduzca a lo banal, a lo rutinario, a los únicos espacios en los que se desarrollan las actividades ordinarias. Estos serían quizá inhabitables, sin relieve, si no estuvieran abiertos a otra dimensión, si no tuviéramos puntos de pasaje hacia otro lado, hacia otro tiempo, hacia otros registros de la lengua (2015: 119-121).

En cuanto al aula en modo transferencia, podría plantearse que la heteronomía –entendida como la subordinación de la literatura a la enseñanza de saberes ajenos a aquellos específicamente literarios– constituye en verdad una modalidad de lectura literaria en la escuela que –paradójicamente– resulta posible gracias a la especificidad de la lectura literaria en el espacio escolar. Los aportes de la teoría de los polisistemas permiten concebir los “riesgos de heteronomía” en un sentido positivo, precisamente en términos de transferencia. Según Even-Zohar, en la construcción de un repertorio cultural, “la transferencia es el proceso de integración de los bienes importados al repertorio y las consecuencias derivadas de esta integración” (2008: 222). Tanto en relación con bienes materiales como semióticos, la importación de productos –en nuestro caso, textos literarios– se lleva a cabo para satisfacer ciertas funciones ausentes en la cultura de destino –por ejemplo, la necesidad de insumos para la Educación Sexual Integral– en la que no existen repertorios domésticos para afrontarlas. En el ámbito escolar, entonces, los textos literarios pueden ser importados y transferidos hacia el cumplimiento de distintas funciones en tanto parecen adaptarse a necesidades didácticas desprovistas de un “repertorio doméstico” capaz de satisfacerlas.

Pensar una modalidad de enseñanza en la que lo literario no tenga nada para decir acerca de lo que está bien o lo que está mal para una comunidad (digamos, está bien utilizar preservativos para evitar el contagio de enfermedades de transmisión sexual, y está mal la violencia de género) supone acentuar un “foquismo moral” que acentúa “el narcisismo (moral) de una literatura que se reenvía solo a sí misma” (Peralta, 2016: 88). En este punto, la transferencia de textos literarios “puede sembrar imágenes del mundo” que constituyen “factores cruciales” en la cultura (o en la función) de destino porque “remiten a cuestiones de la vida humana básica, tales como la interacción humana, la vida y la muerte, el bien y el mal, el amor y el odio” (ibíd., p. 224). Los textos literarios pueden transferirse desde un ámbito de abordaje autónomo hacia el “aula heterónoma”, atendiendo tanto al riesgo del “exceso pedagógico” (Ruiz Huici, 1999) como al del “exceso especificista”.

En definitiva, tanto en el *aula en modo estudio* como en el *aula en modo invención* y en *modo transferencia*, la consigna tiene como objetivo último propiciar que el alumno o la alumna reparen en lo inadvertido, advierta lo naturalizado. La consigna apuesta a *generar extrañamiento sobre los textos y sobre los objetos* y, al mismo tiempo, ofrece una estrategia clave para la formación del y de la docente de Literatura.⁷

El pormenorizado trabajo de producción de consignas de análisis literario se advierte claramente en los capítulos que siguen. En “Una propuesta para abordar la enseñanza de lo fantástico”, Laura Echazu elabora una secuencia didáctica centrada en la figura del doble en la novela *El extraño caso del doctor Jekyll y el señor Hyde*. Las actividades, que propician una relectura minuciosa del texto, apuntan no solamente a verificar aspectos de la comprensión lectora en un relato complejo, sino también a examinar la temática del doble—que retoma en el análisis de dos cuentos a fin de examinar otras variantes en el tratamiento del tema— y su vínculo con el contexto de producción. La propuesta de Echazu, pensada para un grupo de alumnos y alumnas de tercer año, contempla, además, los avatares que pueden afectar lo planificado, tales como las inasistencias o la falta de libros o de fotocopias de las obras literarias.

⁷ Cabe aclarar que, en el marco de las prácticas que realizan los estudiantes durante el período acotado que establece la Residencia, no resulta sencillo desplegar acciones que involucren equitativamente los tres modos, en la medida en que los estudiantes carecen de la autonomía de quien gestiona sus propios cursos. Como se advierte en los capítulos que siguen, tanto las indicaciones de los coformadores como el breve lapso disponible para el desarrollo del trabajo obligaron a los practicantes a concentrar sus clases en tareas propias del aula en modo estudio.

Los capítulos de Lucas Bauzá, Nataly Rojas y Micaela Veneri presentan como rasgo en común el trabajo con la novela juvenil. En “Matar narrando. El relato como arma en el género policial”, Lucas Bauzá se centra en la enseñanza del género policial a través de la lectura de *Los vecinos mueren en las novelas*, de Sergio Aguirre. Como advierte Bauzá, el diseño de consignas tuvo como principal objetivo orientar a alumnos y alumnas de un segundo año en la lectura de una novela de complejidad significativa, tanto en lo que respecta a las voces narrativas como a los constantes giros argumentales, de modo que las propuestas de trabajo no solamente consisten en la resolución de actividades de análisis literario, sino que además funcionan como un mapa de consulta permanente durante el desarrollo de la lectura. En el capítulo “Los enigmas y lo fantástico en las novelas de aventuras”, de Nataly Rojas, las consignas de trabajo, destinadas a realizar un análisis conjunto de *Lucas Lenz y la mano del emperador*, de Pablo De Santis, funcionan en un sentido similar; la propuesta tiene aquí el objetivo de ayudar a alumnos y alumnas de segundo año a reorganizar una trama articulada en torno de relatos intercalados, rupturas cronológicas, historias entrecruzadas y, fundamentalmente, enseñar las formas en que un enigma (forma típica del policial) y elementos sobrenaturales (propios de lo maravilloso o de lo fantástico) adquieren funciones específicas en una novela de aventuras. El capítulo de Micaela Veneri plantea un caso opuesto a los dos anteriores; no se trata aquí del trabajo a partir de una novela compleja (la docente coformadora le propuso leer con sus alumnos y alumnas *Secretísima Virtual. Veinte mensajes y una carta desesperada*, de María Brandán Aráoz). Por el contrario, tal como señala en su capítulo, “El mundo en tiempos de mails. Lo epistolar en la literatura”, el desafío de Veneri consistió en trazar un puente entre el texto y otras lecturas que ofrecieran un mayor nivel de complejidad. En este sentido, Veneri encuentra en las relaciones de intertextualidad con obras de Pablo Neruda y de Franz Kafka y en el diseño de una secuencia articulada en torno a lo epistolar la posibilidad de ampliar el horizonte de lecturas de un grupo de alumnos y alumnas de primer año.

Por último, en “Se corre el telón. La puesta en escena”, Lidia Sequeira expone una secuencia didáctica que apunta a la enseñanza del género teatral en segundo año. La autora sabe aprovechar la ventaja que supone el hecho de que, antes de su incorporación al curso como practicante, los alumnos y las alumnas hayan asistido a una representación teatral; esto le permite enseñar las particularidades del teatro como espectáculo antes de pasar al trabajo puntual con la obra que se le asignó: *Prohibido suicidarse en primavera*, de Alejandro

Casona. Si bien el objetivo general de la secuencia consiste en enseñar las características de lo tragicómico, las propuestas de trabajo que diseña Sequeira implican también el análisis pormenorizado del texto de Casona, cuya lectura se realiza como simulación de un ensayo de actores y actrices.

Con los límites que impone el tiempo asignado al desarrollo de las prácticas; con el deber de trabajar con obras que, en otra situación, posiblemente no hubieran elegido; con las ventajas y desventajas derivadas de trabajar con un grupo de alumnos y alumnas que sabe que quien les dicta la clase no es “el verdadero o la verdadera docente”; contra la mera aplicación de un método, pero también contra el espontaneísmo que celebra la falta de planificación; distantes tanto de la prescripción de actividades como de la narración autocomplaciente de experiencias, los cinco autores y autoras coinciden en exponer críticamente en esta parte del libro aquella propuesta de trabajo que les permitió convertirse en docentes de Literatura.

Bibliografía

- Alvarado, M. (2013). *Escritura e invención en la escuela*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Barberis, R. (2013). “Análisis e interpretación de textos literarios: posicionamiento estratégico y operatoria”. En Actis, B. y Barberis, R., *De los textos a la teoría y de la teoría a los textos*, pp. 99-164. Rosario: Homo Sapiens.
- Bronckart, J.-P. (2004). *Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo socio-discursivo*. Madrid: Infancia y Aprendizaje. Trad. Vicent Salvador y María José Carrión.
- Cassany, D.; Luna, M. y Sanz, G (2007). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Cicarelli, M. y Zamero, M. (2012). “Las consignas didácticas de lengua y literatura”. *Prisma 3*, pp. 4-18.
- Colángelo, M. (2013). “Educación por el arte”. En AA.VV., *Basta de anécdotas. Bases para la sistematización de políticas públicas de promoción de la lectura*, pp. 33-41. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Colomer, T. (2005). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Cubo de Severino, L. (2007). “¿Cómo comprendemos un texto escrito?”. En Cubo de Severino, L. (comp.), *Leo pero no comprendo. Estrategias de comprensión lectora*. Córdoba: Comunicarte.
- Davini, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Diker, G. y Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós.
- Even-Zohar, I. (1999). “Factores y dependencias en la cultura. Una revisión de la Teoría de los Polisistemas”. En AA.VV., *Teoría de los Polisistemas*, pp 23-52. Madrid: Arco Libros. Trad. M. Iglesias Santos.
- (2008). “La fabricación del repertorio cultural y el papel de la transferencia”. En Sanz Cabrerizo, A. (comp.), *Interculturales/Transliteraturas*, pp. 217-226. Madrid: Arco Libros. Trad. A. Sanz Cabrerizo.
- Gerbaudo, A. (2011). “El docente como autor del currículum: una reinstalación política y teórica necesaria”. En Gerbaudo, A., *La lengua y la literatura en la escuela secundaria*, pp. 17-27. Santa Fe/Rosario: Universidad Nacional del Litoral/Homo Sapiens.
- Hauy, M. E. (2008). “Lecturas inagotables. Indagaciones sobre las prácticas de lectura literaria en el ámbito educativo”. *Signo & Seña* 19, pp. 179-195.
- Nieto, F. (2019). “¿Cómo enseñar literatura en la escuela secundaria? Notas para una metodología en construcción”. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 17, pp. 1-37.
- (2020). Clase “Estudio, invención y transferencia: tres modos para un aula de literatura”. En Especialización en Lectura, Escritura y Educación. Buenos Aires: FLACSO Virtual.
- Peralta, S. (2016). “Polémicas profesionales: valor literario y foquismo moral”. *Badebec*, 11, pp. 85-113.
- Petit, M. (2015). *Leer el mundo. Experiencias actuales de transmisión cultural*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. Trad. Vera Waksman.
- Riestra, D. (2008). *Las consignas de enseñanza de la lengua. Un análisis desde el interaccionismo sociodiscursivo*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- (2010). “Para debatir. ¿Cómo surgen y cómo llegan las propuestas didácticas?”. *El toldo de Astier* 1, pp. 1-15.

- Ruiz Huici, K. (1999). “La literatura juvenil y el lector joven”. *Revista de Psicodidáctica*, 8, pp. 25-40.
- Tobelem, M. (1994). *El libro de Grafein. Teoría y práctica de un taller de escritura*. Buenos Aires: Santillana.
- Zamero, M. (2011). “¿Qué es esa cosa llamada secuencia didáctica?”. *Prisma* 2, pp. 19-28.

Una propuesta para abordar la enseñanza de lo fantástico

Laura Echazu

Era mi antagonista, era Wilson, quien se erguía ante mí agonizante. [...] No había una sola hebra en sus ropas, ni una línea en las definidas y singulares facciones de su rostro, que no fueran las mías, que no coincidieran en la más absoluta identidad. [...] Hubiera podido creer que era yo mismo el que hablaba cuando dijo:

—Has vencido, y me entrego. Pero también tú estás muerto desde ahora... muerto para el mundo, para el cielo y para la esperanza. ¡En mí existías... y al matarme, ve en esta imagen, que es la tuya, cómo te has asesinado a ti mismo!

Edgar Allan Poe

Presentación

Resulta difícil pensar la trayectoria escolar de una persona en la que no esté presente la novela. De hecho, es inevitable la relación que se establece entre la novela y la escuela. Este género narrativo tiene una larga tradición en el ámbito escolar, pues es uno de los contenidos mencionados en los diseños curriculares, tanto del nivel primario como del secundario. Pero también porque es uno de los géneros narrativos que permiten introducir a los estudiantes en el ámbito de la lectura sostenida y el estudio de la literatura.

Según Rest, “*novela* designa un género narrativo de ficción en prosa cada una de cuyas obras resulta suficientemente extensa como para ocupar por lo menos un volumen independiente” (1979: 98). Si bien el autor propone esta definición, sostiene que históricamente se trató de un término ambiguo y amplio, que fue adquiriendo en diferentes momentos históricos los rasgos que hoy

la particularizan. En primer lugar, se caracterizó por ser un relato extenso escrito en prosa, luego comenzó a dividirse en capítulos y tener como protagonista al mismo personaje o grupo de personajes en sus acciones. Más tarde, se comenzó a desarrollar la psicología de los personajes y con esto aparecieron los diálogos y las descripciones más extensas en las narraciones. Por lo tanto, la novela moderna, tal como hoy la conocemos, es el resultado histórico de numerosas variaciones.

Además, existen diversos tipos de novelas: policial, de aprendizaje, de ciencia ficción, de caballería, etcétera. En este caso nos centramos en la novela fantástica. En este trabajo, decidí entender lo fantástico en términos de Todorov (1980), cuya famosa definición señala que lo fantástico radica en la vacilación que se produce en el lector, que solo conoce las leyes naturales, en torno a la irrupción de hechos sobrenaturales. Uno de los motivos más comunes del género fantástico es la figura del doble, que se caracteriza por tratarse de una subjetividad escindida que se proyecta en dos individuos diferentes.

En la práctica docente que realicé en la Escuela N° 20 Maestra Clorinda Munzón, de la localidad de Bella Vista, la docente a cargo del curso me solicitó que trabajara las características de la novela como género a través de *El extraño caso del doctor Jekyll y el señor Hyde*, de Robert Louis Stevenson, lo que implicaba abordar el género fantástico a través del motivo del doble. El curso con el que me tocó trabajar fue un 3° año, que tenía las horas de Prácticas del Lenguaje divididas en dos días a la semana. En ambos casos se trataba de las primeras horas de la jornada. El curso estaba compuesto por cuarenta y dos alumnos, veintiuna mujeres y veintiún varones.

Una dificultad que se presentó durante el desarrollo de las prácticas fue la inasistencia de los estudiantes. Esta situación ocasionaba que, en varias oportunidades, se perdieran durante la explicación o en la resolución de las actividades. Por otro lado, la mayoría no contaba con el material de estudio, en este caso, la novela. Otra dificultad que se presentó fue la costumbre de los alumnos de entregar a la docente del curso todas las actividades para que ella las evaluara. Los estudiantes se mostraban desconcertados ante la negativa de llevarme las actividades resueltas para colocarles una nota numérica. Incluso, este parecía ser el único motivo que tenían para realizarlas. A pesar de estas dificultades, el grupo era muy trabajador y colaborador; además, se entusiasmaba mucho con mi forma de trabajar y con las actividades que les proponía.

Teniendo en cuenta su buena predisposición y que solo contaba con nueve clases para desarrollar los temas, decidí no leer la novela completa en clase. Previamente, seleccioné los capítulos más sencillos para que los estudiantes realizaran una lectura domiciliaria.

En este contexto, tomé la decisión de desarrollar las clases correspondientes al área de Literatura sin incluir contenidos de Lengua. Esto facilitaría el trabajo, dado que se trata de una obra literaria demasiado compleja como para trabajarla de manera interrumpida, en diferentes momentos. Por otra parte, se trató de resolver la constante inasistencia de algunos alumnos indicándoles en cada clase cuáles eran los contenidos y las actividades que debían tener resueltas para estar al día con ellas.

Desarrollo de las clases

Como se anticipó en el apartado anterior, los objetivos, los contenidos y el corpus desarrollado a lo largo de las nueve clases de Literatura fueron los siguientes:

Objetivos	Contenidos	Textos literarios
Se esperaba que los alumnos logaran: - reconocer rasgos del relato fantástico; - distinguir las características de la novela; - analizar el tratamiento del tema del “doble” en relatos fantásticos.	La novela: definición y características principales. El género fantástico: características generales. El motivo del <i>doble</i> . Lo fantástico en la novela victoriana y en cuentos argentinos del siglo xx.	- <i>El extraño caso del doctor Jekyll y el señor Hyde</i> , de Robert Louis Stevenson - “Las dos casas de Olivos”, de Silvina Ocampo - “El gran tamerlán de Persia”, de Marco Denevi

Para desarrollar la secuencia, planifiqué un total de nueve clases.

Clase 1

La primera clase tuvo como principal objetivo introducir a los alumnos en la lectura de la obra literaria de Stevenson. Se comenzó con la explicación de la biografía del autor, que interesó a los alumnos por su carácter aventurero. Luego expliqué algunas características históricas de la época victoriana, y a partir de esto, se contextualizó la obra en tiempo y espacio, esto es, la Inglaterra de la segunda mitad del siglo xix.

Una vez terminadas estas explicaciones, leímos con los estudiantes el primer capítulo del libro. Más tarde, entre todos hicimos una breve síntesis de los hechos más importantes del capítulo. Después de dialogar sobre lo leído, les propuse realizar las siguientes actividades:

El extraño caso del doctor Jekyll y el señor Hyde, de Robert L. Stevenson
Actividades sobre el capítulo 1: “La anécdota de la puerta”

1. Elijan el final correcto para el siguiente enunciado:

- El señor Einfeld relata una historia al abogado Utterson motivado por...
 - ... las farolas de gas de la calle.
 - ... un edificio viejo que se encontraba en el camino.
 - ... una puerta que cruzaron durante su paseo.

2. Ordenen cronológicamente la historia que narra el señor Einfeld a Utterson. Para eso, ubiquen un número del 1 al 9 en los espacios en blanco.

- ___ Un hombre de baja estatura choca en una esquina a una niña.
- ___ Einfeld se apresura para atrapar al hombre de baja estatura.
- ___ Por temor de recibir un cheque falso, todos esperan en la casa de Einfeld para cobrar el dinero.
- ___ El señor Einfeld atraviesa la ciudad para llegar a su hogar.
- ___ Einfeld y el hombre de baja estatura cruzan miradas.
- ___ El hombre procede a pagar una suma de dinero para compensar lo sucedido.
- ___ El hombre de baja estatura pisotea a la niña en el suelo.
- ___ Los familiares de la niña llaman a un médico.
- ___ Los familiares de la niña y Einfeld amenazan al hombre de baja estatura con armar un escándalo por lo ocurrido.

3. Transcriban tres fragmentos del capítulo que describan las sensaciones que provoca ver al señor Hyde. Les damos un ejemplo.

- “Yo había sentido *una profunda aversión* por el caballero en el primer momento en que lo vi”.
- _____
- _____
- _____

4. Elijan el final correcto para el siguiente enunciado:

- El señor Einfeld argumenta que el motivo por el que una respetable figura le firmó el cheque al señor Hyde se debe...
 - ... a un ajuste de cuentas.
 - ... a un chantaje.
 - ... a lazos de familia.

Los objetivos principales de estas actividades fueron, en primer lugar, verificar la comprensión de los alumnos. En segundo lugar, como se trata de un relato dentro de otro, esperaba que los estudiantes pudieran ordenar esa información para comprender mejor la trama, es decir, que pudieran ordenar los hechos de la historia narrada por Einfeld, que resulta crucial en la historia; esta refiere el momento en que Einfeld conoce a Hyde, que ocurre luego de que este último golpeará a una niña en la calle. En tercer lugar, buscaba que pudieran dar cuenta de la hipótesis principal que maneja Einfeld luego de narrar la historia, que era posible que pasara desapercibida para los alumnos.

Al finalizar la resolución de las actividades, se realizó una puesta común. Los estudiantes no mostraron dificultades en resolver las consignas; incluso les parecieron innovadoras debido a que diferían del tipo de actividades a las que estaban acostumbrados a resolver.

Clase 2

Esta clase comenzó con un repaso general de lo trabajado la clase anterior. Luego, realizamos una lectura en conjunto del capítulo 2 del libro y les propuse nuevas consignas de trabajo.

Actividades sobre el capítulo 2: “En busca del señor Hyde”

1. Indiquen si los siguientes enunciados son verdaderos o falsos. Justifiquen en cualquiera de los dos casos.

- El Testamento del doctor Jekyll declaraba al señor Utterson como benefactor total de su herencia.
- El benefactor obtendría la herencia luego del cumpleaños de Jekyll.
- Lanyon afirma que su amistad con Jekyll ya no era la misma que tiempo atrás.
- Lanyon no conoce a Hyde.

2. Elijan la respuesta correcta para las siguientes preguntas:

- En su encuentro con Hyde, ¿qué le pide el señor Utterson?
 - a. Que le firme un papel.
 - b. Que se contacte con el doctor Jekyll.
 - c. Que le muestre su cara.
- ¿Cómo reacciona Hyde cuando el señor Utterson afirma reconocerlo por las descripciones que hizo el doctor Jekyll?

- a. De forma sorpresiva, debido a que ambos compartían un conocido en la ciudad.
- b. De forma hostil, debido a que no le interesaba entablar conversación con él.
- c. Con enojo, ya que sostiene que Utterson miente sobre lo que dice.

3. ¿Cuáles de los siguientes elementos comienzan a resultar sospechosos para el señor Utterson? Marquen con una cruz.

- a. La posesión del señor Hyde de la llave de la puerta del laboratorio de disección del doctor Jekyll.
- b. La orden del doctor Jekyll de no permitir la entrada de Utterson en su casa.
- c. Los beneficios que le otorga Jekyll a Hyde sobre su casa, que denotan un grado de confianza entre ellos.
- d. La relación que Jekyll entabla con un “ser tan repugnante”.

El objetivo principal de estas actividades era que los alumnos logaran dar cuenta de las consecuencias de la aparición de Hyde en la novela: las reacciones de los personajes y su misteriosa relación con el doctor Jekyll. Además, procuraba que comenzaran a identificar los hechos relacionados con Hyde que resultaran sospechosos para Utterson.

Una vez resueltas las actividades propuestas, realizamos una corrección en conjunto. Luego, les indiqué a los alumnos la tarea que debían hacer para la siguiente clase: leer el capítulo 3.

Clase 3

Al comienzo de la clase conversamos con los estudiantes sobre todo lo visto anteriormente. Luego, realizamos entre todos una exposición en la que reconstruimos oralmente los hechos principales del capítulo cuya lectura había quedado como tarea. Más tarde, entre todos leímos el capítulo 4 y les pedí que resolvieran las siguientes actividades:

Actividades sobre el capítulo 4: “El caso del asesinato de Carew”

1. Completen los espacios en blanco del siguiente texto:

En octubre de 18... ocurre un asesinato en Londres. El crimen tiene como testigo a _____, que desde su ventana tenía visión hacia _____. La testigo asegura que divisó la figura de un hombre _____ que se acercó cortésmente a otro. Este último es reconocido por la testigo, que sostiene que se

trataba de _____, quien tenía un _____ en la mano. Ocurre que, de un momento a otro, _____ tiene un ataque feroz de violencia, por lo que comienza _____ al hombre anciano. Al observar esta escena, la testigo _____.

2. Indiquen si los siguientes enunciados son verdaderos o falsos. Justifiquen su respuesta.

___ Utterson reconoce a la víctima y asegura que se trata del doctor Lanyon.

___ El bastón con el que fue golpeada la víctima pertenece a Carew.

___ La casa de Hyde se encuentra en un barrio periférico de Londres.

3. Elijan el final correcto para el siguiente enunciado.

- Se decide levantar una orden de arresto para Hyde luego de encontrar en su casa...
 - ... el abrigo de la víctima.
 - ... la mitad del bastón.
 - ... el reloj de oro de la víctima.

4. Respondan la siguiente pregunta:

¿Por qué motivo es difícil llevar adelante la detención de Hyde?

Estas actividades tuvieron como propósito analizar la figura de Hyde, que los estudiantes dieran cuenta de la presencia de descripciones ambiguas y no específicas del personaje y que centraran su atención en el primer hecho siniestro que se menciona en relación con él.

Para trabajar sobre el aspecto de Hyde, llevé imágenes de diferentes artistas que representaban las figuras de los siguientes personajes: Hyde, Drácula y Frankenstein. Esto se realizó para que los estudiantes observaran que las distintas imágenes de Drácula y Frankenstein, a pesar de ser de diferente autoría, son similares porque se corresponden con el terror clásico, es decir, sus descripciones son específicas y minuciosas. Las representaciones de Hyde, en cambio, son sumamente diversas debido a su ambigua caracterización:

- Hyde



- Drácula



- Frankenstein



Luego de una puesta en común, les asigné a los estudiantes la tarea de leer en sus hogares el capítulo 5 del libro.

Clase 4

Comencé la jornada iniciando con los alumnos una conversación sobre lo leído las clases anteriores. Luego, reconstruimos en conjunto los hechos principales del capítulo que debían leer en sus casas. Más tarde, leímos el capítulo 6 y les propuse resolver las siguientes actividades:

Actividades sobre el capítulo 6: “El notable incidente del doctor Lanyon”

1. A lo largo del capítulo, el ánimo de los personajes sufre una extraña transformación. Teniendo en cuenta ese cambio, completen el siguiente cuadro:

Estado de ánimo de los personajes antes del 8 de enero	Acontecimiento ocurrido el 8 de enero	Estado de ánimo de los personajes después del 8 de enero
Sr. Utterson: _____ _____	_____ _____ _____	Dr. Lanyon: _____ _____
Dr. Jekyll: _____ _____	_____ _____ _____	Dr. Jekyll: _____ _____

2. ¿Cuál de los siguientes enunciados expresa mejor la idea principal de la respuesta que el doctor Jekyll le envía a Utterson?

- a. Decide recluirse por completo en su casa y no desea ser molestado.
- b. Ha sostenido una pelea con el doctor Lanyon por culpa de este último.
- c. Solicita que el sobre que incluye en la carta se abra luego de su muerte.
- d. Se considera a sí mismo un pecador y una persona que sufre mucho.

3. Indiquen si los siguientes enunciados son verdaderos o falsos y expliquen por qué:

___ El sobre que el doctor Lanyon le deja a Utterson contiene otro sobre que Utterson está autorizado a leer.

___ A Utterson le llama la atención el hecho de que Lanyon utilice la palabra “desaparición”.

___ Luego de recibir el sobre de Lanyon, Utterson decide no acercarse nunca más a la casa del doctor Jekyll.

Debido a que se trata de un capítulo extenso en el que los personajes sufren muchos cambios, las actividades fueron diseñadas con el fin de que los alumnos pudieran ordenar los hechos de la historia. Además, en ellas se hace hincapié en las transformaciones que se evidencian en la relación entre Jekyll y Utterson, es decir, en el distanciamiento repentino que adopta Jekyll.

Luego de corregir las actividades se les indicó a los estudiantes que debían leer el capítulo 7 como tarea domiciliaria.

Clase 5

La clase comenzó con un repaso en conjunto sobre el capítulo 7. Luego se realizó la lectura de los capítulos 8 y 9. Y a continuación se les pidió que resolvieran las siguientes consignas:

Actividades sobre el capítulo 8: “La última noche”

1. Elijan la respuesta correcta para la siguiente pregunta:

- a. ¿Cuáles son los motivos por los que Poole pide ayuda al señor Utterson en su hogar?
- b. El doctor Jekyll se fue de viaje y abandonó todo su trabajo.
- c. Sentía miedo a causa de la forma de actuar del doctor Jekyll.
- d. Jekyll se recluyó en su habitación y no se comunicaba con nadie.

2. Completen el cuadro con las hipótesis que manejan los siguientes personajes acerca de la situación.

Utterson	Poole

3. Marquen con una cruz cuáles son los elementos que hacen sospechar a Poole acerca de la actitud de su jefe.

- a. Que lo envíe a comprar medicina constantemente.
- b. Que quiera organizar una fiesta para todos sus amigos.
- c. Que no se deje ver por nadie y se recluya en la habitación.
- d. Que envíe cartas a Lanyon luego de su muerte.
- e. Que su voz haya cambiado y ya no sea la misma.
- f. Que ya no se alimente como lo hacía antes.
- g. Que lllore como un alma en pena.
- h. Que huya como un simio al encontrarse con Poole.

4. Indiquen si el siguiente enunciado es verdadero o falso:

___ Al entrar al despacho de la casa, Poole y Utterson encuentran el cuerpo sin vida de Jekyll.

5. Al final del capítulo, Utterson y Poole encuentran sobre el escritorio un sobre que contiene distintos elementos. Teniendo en cuenta esto, completen el siguiente cuadro:

Elemento encontrado	Mensaje destinado a Utterson
1) Un nuevo testamento	
2)	Instrucciones de Jekyll: a) b) Leer una confesión.
3) Un tercer sobre	

Las actividades tenían como objetivo que los alumnos centraran su atención en los cambios drásticos que presenta Jekyll en el capítulo. Además, me interesaba que comprendieran la importancia de la muerte de Hyde como un hecho sospechoso. Por otra parte, se diseñó una consigna para que no pasaran desapercibidos el testamento, la carta y el sobre, ya que en ellos se encuentra la explicación de sucesos muy importantes, tales como la transformación de Jekyll y Hyde.

Luego de resolver las actividades del capítulo 8, se les dejó como tarea las siguientes consignas:

Actividades sobre el capítulo 9: “El relato del doctor Lanyon”

1. El relato de Lanyon tiene una serie de instrucciones que dio Jekyll mediante la carta. Ordenen cronológicamente esas instrucciones colocando un número del 1 al 8 en los espacios en blanco.

- Estar a la medianoche en su consultorio.
- Forzar la puerta del gabinete
- Entregarle el cajón a un hombre.
- Abandonar sus compromisos y atender las instrucciones de Jekyll.
- Sacar el cuarto cajón con todo su contenido.
- Tomar el cajón y llevarlo a su casa.
- Dirigirse a la casa de Jekyll.
- Abrir el primer armario.

2. Indiquen si son verdaderos o falsos los siguientes enunciados. En cualquiera de los dos casos, fundamenten.

- Si la carta no llega rápidamente a las manos de Lanyon, Jekyll irá a su casa a buscarlo.
- Si Lanyon cumple con lo que pidió Jekyll en la carta, volverán a ser amigos.

3. A lo largo del capítulo, Lanyon utiliza distintas expresiones para referirse a Hyde. Identifíquenlas y transcribanlas a continuación.

- _____
- _____
- _____

Estas consignas fueron elaboradas para que los estudiantes logaran ordenar los pasos que Lanyon debió seguir por pedido de su amigo Jekyll. Además, se buscaba que los alumnos identificaran las diferentes formas en las que se nombra a Hyde, lo que siempre se corresponde con algún rasgo negativo.

Clase 6

En esta clase realizamos una puesta en común de todo lo leído y de la tarea domiciliaria. A continuación, leímos el último capítulo del libro. Dado que

se trata de un capítulo extenso, a medida que realizábamos la lectura, les fui pidiendo a los estudiantes que subrayaran determinados hechos importantes. Una vez terminada la lectura, hicimos un comentario general de toda la historia. Luego, hice una breve explicación para introducirlos en el tema del doble. Para esto, les propuse las siguientes actividades:

**Actividades sobre el tema del doble en
*El extraño caso del doctor Jekyll y el señor Hyde***

1. Indiquen cuáles son las principales diferencias que se establecen a lo largo del capítulo 10 entre el doctor Jekyll y el señor Hyde.

Doctor Jekyll	Señor Hyde
- Muy elegante y de buen vestir.	- De mal aspecto y de apariencia tenebrosa.
-	-
-	-
-	-
-	-

2. A lo largo de la historia se ofrecen diferentes indicios que demuestran que Jekyll y Hyde son la misma persona. Identifiquen y sinteticen algunos de ellos:

- a. En el primer capítulo, para evitar que la familia de la niña golpeada hiciera un escándalo, Hyde paga con un cheque firmado por Jekyll.
- b. _____
- c. _____
- d. _____

3. Transcriban fragmentos del último capítulo en los que se observen alusiones al tema del doble. Damos un ejemplo.

- a. “Aquí y allá se agregaba a alguna fecha un comentario breve, por lo general de no más de una palabra: ‘doble’ aparecía quizá seis veces en un total de varios cientos de entradas...”
- b. _____
- c. _____
- d. _____

A partir de estas actividades se buscaba que realizaran un recorrido minucioso por todo el texto e identificaran un tema presente a lo largo de la obra.

Clase 7

Esta clase estuvo destinada a la explicación de la novela como género y sus características generales. En primer lugar, se comenzó remitiendo a los conocimientos previos de los estudiantes con respecto al género narrativo. A partir de esto, se les entregaron copias de apartados de libros de texto en los que figuraban, por una parte, una definición y una caracterización de la novela (Di Filippo *et al.*, 2015) y, por otra parte, una caracterización de la literatura fantástica desde la perspectiva de Todorov (Kaufman *et al.*, 2014). A partir de la lectura de estos fragmentos, en primer lugar, realizamos un esquema en el pizarrón sobre el concepto de novela y pusimos en relación los rasgos de este género con el libro que acabábamos de finalizar; en segundo lugar, fuimos identificando los rasgos característicos del fantástico en la obra.

Luego, a partir de los comentarios de los alumnos, comencé a explicar en detalle los principales rasgos de la época victoriana. Para eso, procuré recuperar conocimientos previos acerca de la Revolución Industrial y expuse las características del reinado de Victoria en la Inglaterra del siglo XIX. En dicha exposición les hablé a los alumnos acerca de la doble moral victoriana, es decir, de las reglas puritanas y fuertemente conservadoras que regían la sociedad de ese entonces, aunque en las sombras se tratara de una sociedad que transgredía tales normas. Hecha esta exposición, se les aclaró a los estudiantes que esta situación se relaciona con el tema del doble en la literatura como se puede apreciar en la obra. En efecto, *El extraño caso del doctor Jekyll y el señor Hyde* tiene como protagonista a un gentleman educado y correcto, quien se transforma con una poción en un hombrecillo a través del cual realiza los actos más bajos que siempre quiso cometer. Además, les mencioné a los estudiantes diversas formas en las que se manifiesta el tema del doble en la literatura; en este caso, se trata de un sujeto que se transforma en otro, es decir, que vive dos subjetividades.

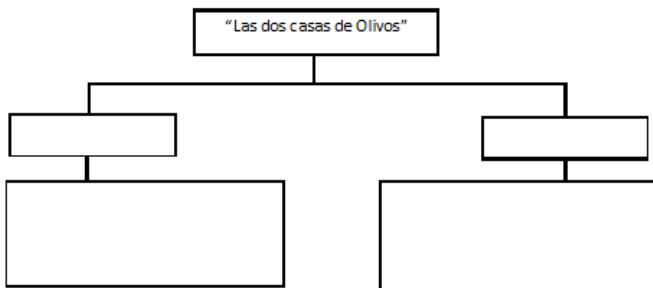
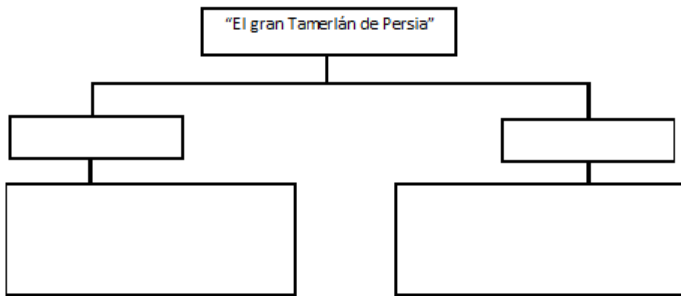
La clase culminó retomando los puntos principales de la explicación y aclarando dudas de los alumnos.

Clase 8

Esta clase tuvo como propósito repasar los puntos más importantes vistos en las clases anteriores, ya que en el encuentro siguiente tendría lugar la evaluación. Para eso, trabajamos con dos cuentos fantásticos: “Las dos casas de Olivos”, de Silvina Ocampo, y “El gran Tamerlán de Persia”, de Marco Denevi, en los que se encuentra presente el motivo del doble. Luego de la lectura y el comentario de los cuentos, les propuse a los alumnos que resolvieran las siguientes consignas:

Actividades sobre el tratamiento del tema del doble en cuentos argentinos del siglo XX

1. En los dos cuentos leídos se presentan personajes en los que se manifiesta el tema del doble. Completen los siguientes esquemas con las características de estos personajes.



2. Escriban a continuación cuáles son los hechos sobrenaturales que ocurren en los cuentos y que nos permiten considerarlos fantásticos.

- “El gran Tamerlán de Persia”: _____
- “Las dos casas de Olivos”: _____

3. Establezcan semejanzas entre los dobles que aparecen en ambos cuentos. Para eso, completen el siguiente cuadro.

Cuento de M. Denevi	Cuento de S. Ocampo

Estas actividades tuvieron como objetivo principal que los estudiantes logaran identificar los rasgos del doble en otras obras. Para esto, se les solicitó que distinguieran cada personaje de los dos cuentos y luego reflexionaran si se trataba del mismo o de diferentes tipos de dobles en los dos cuentos, es decir, que se centraran en cómo se manifestaban cada uno. Esto permitió observar que el tópico del doble se manifiesta de diferentes formas: en el cuento de Denevi se trata de dos entidades que se encuentran en el mismo cuerpo, mientras que en el cuento de Ocampo se trata de dos sujetos que se encuentran en cuerpos diferentes pero con rasgos idénticos.

La clase culminó con un repaso general de la novela de Stevenson y de los temas vistos en las clases.

Clase 9

La última clase estuvo destinada a tomar una evaluación. La prueba se realizó de forma individual y por escrito y los estudiantes contaron con dos horas para resolverla. Antes de comenzar, hicimos una lectura de toda la prueba y fui aclarando dudas sobre las consignas.

Evaluación de Prácticas del Lenguaje

1. Indiquen si los siguientes enunciados son verdaderos o falsos. Justifiquen en cualquiera de los dos casos.

- Utterson comienza a interesarse por Hyde porque Jekyll le cuenta la historia de la puerta.
- En su testamento, Jekyll deja toda su fortuna a Hyde pero luego se arrepiente.
- Lanyon muere de angustia luego de presenciar un asesinato.
- Jekyll es un personaje sociable.
- Utterson descubre toda la verdad a través de una carta de Poole y de Jekyll.

2. Completen el siguiente cuadro con tres características generales de la novela como género y con ejemplos del libro leído en clase.

Características de la novela como género	Ejemplos de <i>El extraño caso del doctor Jekyll y el señor Hyde</i>

3. Teniendo en cuenta las características de la literatura fantástica, completen los espacios en blanco del siguiente texto:

La literatura fantástica se caracteriza por desarrollarse en un plano _____, que es interrumpido por un hecho _____. En el caso de *El extraño caso del doctor Jekyll y el señor Hyde*, este hecho consiste en _____. Por otra parte, en el cuento “El gran Tarmerlán de Persia” de Marco Denevi el hecho sobrenatural es _____.

4. Lean el siguiente fragmento y respondan las preguntas que figuran debajo.

“Fue en mi propia persona, y en el aspecto moral, donde aprendí a reconocer la profunda y primitiva dualidad humana. Noté que los dos lados combatían entre sí en el campo de batalla de mi conciencia; si hubiera podido decirse con certeza que yo era uno de los dos, era solo porque en el fondo yo era los dos...”

¿Quién escribe la carta? ¿Con qué fin está escrita?

¿Por qué Jekyll y Hyde se inscriben en el tema del doble?

Parte de las actividades de la prueba tenían como propósito verificar la lectura de los estudiantes. Por otro lado, se buscó que pusieran en relación los temas vistos en clase, la novela y los cuentos.

Conclusión

Al finalizar la secuencia, fue posible notar el crecimiento del interés sobre el género fantástico en los estudiantes. Además, los resultados de la evaluación demostraron una apropiación de los temas tratados en clase. Esta apropiación no solo se vio en la evaluación; también se manifestó en sus comentarios acerca del libro y los temas trabajados, ya que algunos estudiantes realizaban comparaciones con otros géneros literarios vistos con anterioridad. Sin embargo, se observó una mayor dificultad para resolver la evaluación por parte de quienes contaban con más cantidad de inasistencias.

Uno de los principales inconvenientes en el desarrollo de las clases consistió en que no todos los alumnos tenían los textos. Aunque se les había indicado en varias oportunidades que el corpus de textos literarios estaba en la fotocopidora de la escuela, muy pocos contaban con ellos. Por eso, tuve que facilitarles yo misma las copias para poder continuar con las clases.

La extensión de la novela, sumada a la necesidad de que gran parte de su lectura debiera realizarse en clase, obró contra la posibilidad de llevar a cabo actividades de invención, que, seguramente, en un curso propio, sin los límites de tiempo característicos del período de prácticas, hubieran podido realizarse. Una de esas actividades podría haber consistido en escribir una carta de Lanyon que fuera totalmente distinta de la del capítulo “El relato del doctor Lanyon”. En esta actividad se les indicaría a los estudiantes que, por miedo a que la carta caiga en manos equivocadas, Jekyll da las instrucciones “en clave”. Por ejemplo: en lugar de decir “forzaréis la puerta de mi gabinete” la carta dirá “pondréis flores amarillas en el florero de porcelana”. Entonces se les pediría a los alumnos que reemplacen cinco acciones por otras sin ninguna relación con el contenido de la carta. A su vez, deberían indicar cómo Utterson lograría descifrar esas acciones escritas en clave.

Otra actividad podría ser la de escribir acerca de un encuentro entre Poole y Hyde producido luego de que Utterson se retirara de la casa de Jekyll al final del capítulo “La última noche”. En ese encuentro, los estudiantes deberían tener en cuenta que Hyde fingió su muerte y que, además, Hyde intenta persuadir

a Poole de que Utterson se encuentra implicado en la desaparición de Jekyll. Hyde podría comenzar la conversación haciendo énfasis en que Utterson tomó en su posesión el testamento de Jekyll.

Una tercera posibilidad hubiera sido la de proponerles a los estudiantes dibujar a Hyde, de acuerdo con las descripciones que se dan en el texto, para que pudieran establecer comparaciones de las distintas representaciones que surgen del personaje, ya que su descripción es poco clara. En la misma línea, otra actividad sería que los estudiantes tomen fotos de ellos mismos o de un personaje famoso, y deformen la imagen con el fin de encontrar el Hyde correspondiente a cada figura.

Pese a las dificultades, también hubo ventajas derivadas de la situación en que se desarrollaron las prácticas. Una de ellas tuvo que ver con la participación de los alumnos. Aunque muchos no contaran con el material, estaban dispuestos a leer en clase; eran muy trabajadores, realizaban las actividades con ganas y no dudaban en consultarme sus dudas. Por otra parte, en los momentos de puesta en común se mostraban muy participativos.

En lo que respecta a mi formación como docente, esta experiencia me resultó muy enriquecedora. Particularmente, era la primera vez que daba clases en una escuela pública; si bien ya ejercía la docencia desde hacía un tiempo, siempre lo había hecho en el ámbito privado. Además, se trató del curso más numeroso que había tenido hasta ese momento.

Las prácticas guiadas por mis formadores me ayudaron a adquirir nuevas estrategias y conocimientos en diferentes aspectos para ejercer la enseñanza. Por ejemplo, en primer lugar, logré un mejor manejo de los tiempos en la clase; en segundo lugar, modifiqué la manera de llevar adelante una clase con un grupo numeroso; por último, adquirí numerosas herramientas para la preparación de actividades. Antes, me sucedía que a menudo destinaba muchos temas para una clase y no me alcanzaba el tiempo, y esto generaba confusión en los estudiantes. Por otra parte, solía ofrecer demasiadas actividades por cada lectura, lo que causaba que los estudiantes no logaran terminarlas a tiempo. En definitiva, la experiencia me brindó herramientas muy importantes para mi futuro desarrollo docente.

Bibliografía

Textos literarios

- Denevi, M. (1970). “El gran Tamerlán de Persia”. En Denevi, M., *Parque de diversiones*. Buenos Aires: Emecé.
- Ocampo, S. (1999). “Las dos casas de Olivos”. En Ocampo, S., *Cuentos completos I*. Buenos Aires: Emecé.
- Stevenson, R. L. (2009). *El extraño caso del doctor Jekyll y el señor Hyde*. Buenos Aires: La Estación. Traducción de Beatriz Vignoli.

Textos teóricos

- Freud, S. (1974). “Lo siniestro”. En Freud, S., *Obras completas*, tomo VII. Madrid: Biblioteca Nueva. Traducción de L. López Ballesteros.
- Jackson, R. (1986). *Fantasy: literatura y subversión*. Buenos Aires: Catálogos. Traducción de C. Absatz, 1981.
- Rest, J. (1979). “Novela”. En Rest, J., *Conceptos fundamentales de literatura moderna*. Buenos Aires: CEAL.
- Todorov, T. (1980). *Introducción a la literatura fantástica*. México: Premia. Traducción de S. Delpy.

Bibliografía de los alumnos

- Di Filippo, L. *et al.* (2015). “La novela y sus características”. *Huellas. Prácticas del Lenguaje 2 ES*. Boulogne: Estrada.
- Kaufman, G. *et al.* (2014). “La literatura fantástica”. En *Lengua y Literatura II*. Buenos Aires: Santillana.

Matar narrando. El relato como arma en el género policial

Lucas Bauzá

El lector como criminal, que usa los textos en su beneficio y hace de ellos un uso desviado, funciona como un hermenauta salvaje. Lee mal pero solo en el sentido moral; hace una lectura malvada, rencorosa, un uso pérfido de la letra.

Ricardo Piglia

Presentación

Un joven escritor de novelas policiales, recién instalado junto a su esposa en las afueras de Londres, conoce a su vecina, una –en apariencia– inofensiva anciana que amablemente lo invita a compartir una taza de té. En la interacción, surge el intercambio de apasionantes historias de crímenes. Y lo que en principio parecía un casual encuentro en la apacible campiña inglesa, se transforma, repentinamente, en un juego peligroso en el que cada narrador intenta enredar al otro con su relato, y lo que parecía ficción comienza a volverse realidad.

No es extraño que este tipo de historias resulten verdaderamente atractivas para alumnos que se encuentran transitando sus primeros años de formación secundaria. El suspenso tiene la particularidad de capturar la atención de los lectores jóvenes del mismo modo que a los personajes de *Los vecinos mueren en las novelas*, de Sergio Aguirre. Esto constituye, sin dudas, una ventaja para el trabajo en el aula, porque el interés y la curiosidad ayudan a explorar un texto de cierta extensión y de un notable nivel de complejidad.

El relato policial posee, a grandes rasgos, dos vertientes. El policial clásico o de enigma, surgido a mediados del siglo XIX, cuyos máximos exponentes fueron Arthur Conan Doyle, Edgar Allan Poe y Agatha Christie, tiene como

protagonista a un detective que resuelve los casos de manera deductiva; el policial negro, surgido en Estados Unidos a mediados de la década del veinte del siglo pasado, a partir de la publicación de la revista *Black Mask*, es protagonizado por detectives que aplican el método inductivo para resolver crímenes que tienen una única motivación: el dinero (Todorov, 2003; Piglia, 2001).

Debido a la complejidad de esta doble vertiente del policial, optamos, junto con el equipo docente, por enfocarnos solamente en el análisis de las características del policial clásico. Las razones de esta elección fueron, entre otras, la escasa cantidad de clases destinadas a la enseñanza de literatura en el marco de la materia Prácticas del Lenguaje, la opción de profundizar la enseñanza de la primera de las vertientes aun examinando rupturas dentro de este tipo de policial, y evitar una sobrecarga de información.

En la práctica docente realizada en el Instituto Nuestra Señora de la Asunción de San Miguel, la docente coformadora me solicitó, en lo referido a los contenidos de Literatura, que incluyera el relato policial y, de ser posible, que trabajara con el apartado dedicado a dicho tema incluido en el manual que utilizaban los alumnos en clase (Archanco *et al.*, 2016). Este apartado contaba con la definición y las características principales del relato policial y con el cuento “Jaque mate en dos jugadas”, de Isaac Aisemberg, cuyo argumento rompe con las reglas del policial clásico. A su vez, debía trabajar *Los vecinos mueren en las novelas*, de Sergio Aguirre, que también rompe con las reglas tradicionales del género.

El curso en cuestión, un 2º año con alrededor de cuarenta alumnos, tenía las cuatro horas semanales correspondientes a Prácticas del Lenguaje distribuidas en dos días. Lo que representó una dificultad fue el número de libros disponibles para la lectura; no obstante, el escollo fue salvado gracias a la buena predisposición de los estudiantes para trabajar en grupos.

En este contexto, la primera decisión fue la de desarrollar todas juntas las clases correspondientes a los contenidos de Literatura, sin incluir contenidos de Lengua. Esta decisión estuvo orientada principalmente a concentrar en el tiempo la lectura de la novela de Aguirre, debido a su complejidad y su considerable extensión.

Otra decisión fue la de comenzar con un cuento policial clásico de argumento y estructura tradicional, para luego confrontarlo con “Jaque mate en dos jugadas”, más rupturista de los moldes clásicos. El cuento seleccionado fue “Un crimen casi perfecto”, de Roberto Arlt. Esto favorecía el desarrollo de las clases en la medida en que contábamos con dos encuentros semanales con

tiempo suficiente para desarrollar con comodidad un contenido. El principal objetivo, ya mencionado, era presentar la definición y características del cuento policial tradicional junto con un ejemplo para luego evaluar, en la comparación, las razones que hacen de “Jaque mate en dos jugadas” un cuento de ruptura. Cabe destacar que, en relación con la lectura del cuento de Arlt, les propuse a los estudiantes aceptar el desafío que este género ofrece, es decir, reconocer al culpable a partir de las pistas antes de que el mismo detective lo descubra. Para eso, hicimos un alto en la lectura; cada estudiante tuvo un tiempo para dilucidar la consigna, luego hubo exposiciones en las que comentaron sus hipótesis y seguidamente finalizamos la lectura del texto. Una estudiante logró descifrar las claves del cuento y se ganó los aplausos del curso, lo que provocó un gran entusiasmo para con el género, ya de por sí muy atractivo en el ámbito escolar.

Luego del trabajo con este cuento, realizado en una sola y muy intensa clase, se abordó, tal como lo había planificado, la lectura de “Jaque mate en dos jugadas”. Aquí seleccioné actividades incluidas en el manual de los alumnos, y finalmente establecimos una comparación entre ambos cuentos, con el fin de cumplir con el objetivo de mostrar tanto las diferencias entre uno y otro como las razones de esas diferencias.

Finalmente, abordamos la lectura de *Los vecinos mueren en las novelas*. Para ese momento, se habían cumplido los objetivos trazados con anterioridad: los estudiantes podían definir y reconocer las características del relato policial clásico, a la vez que reconocían los elementos principales de la estructura, elementos que se presentarían a lo largo de la novela.

Desarrollo de las clases

Los objetivos, los contenidos y el corpus desarrollados a lo largo de las cinco clases destinadas a la novela fueron los siguientes:

Objetivos	Contenidos	Texto literario
Se esperaba que los alumnos lograsen: - identificar elementos propios del género policial de enigma; - advertir rupturas contemporáneas del relato policial de enigma; - reconocer características propias de la novela como género.	El género policial: características generales. Formas de ruptura del relato policial de enigma. La novela: estructura general. Marco y relato enmarcado; polifonía.	- <i>Los vecinos mueren en las novelas</i> , de Sergio Aguirre

Clase 1

En la primera clase dedicada a la novela comenzamos con la lectura en voz alta de los dos primeros capítulos. Como mencioné con anterioridad, había un faltante significativo de libros (uno cada cuatro estudiantes), lo que obligó a que la lectura adoptara ciertas particularidades. Así, por ejemplo, ante la aparición de un personaje o de un hecho singular, detenía la lectura y proponía una puesta en común acerca de lo que se estaba leyendo; asimismo, estuve atento a escribir en el pizarrón algún nombre, lugar geográfico o cualquier otra referencia que pudiera resultar compleja de leer, dado que la trama se desarrolla en Inglaterra y todos los nombres propios son ingleses.

El objetivo de esta primera lectura era presentar a los dos protagonistas de la novela, y que los estudiantes identificaran sus rasgos principales y el argumento inicial. A su vez, de manera oral y con posterioridad a la lectura, esperaba que los estudiantes pudieran reconocer en el texto los elementos propios del género.

Luego de la lectura de los dos primeros capítulos, y siempre teniendo en cuenta la cantidad de libros por estudiante, coordiné una mínima puesta en común en la que comentamos lo leído. Inmediatamente, repartí fotocopias con las consignas de trabajo. En relación con ellas, en primer lugar, solicité una caracterización de los dos protagonistas. En segundo lugar, ya ingresando en el análisis del primer relato enmarcado de la novela, intenté que los estudiantes identificaran cómo aparecía construida la atmósfera de misterio. Las actividades fueron las siguientes:

Los vecinos mueren en las novelas, de Sergio Aguirre
Actividades sobre los capítulos “Visita después de una tormenta”
y “¿Viaja usted sola?”

- En relación con el capítulo 1 de la novela:
 1. Marquen con una cruz las características que corresponden a John Bland. En caso de que algunas sean erróneas, expliquen por qué:
 - a. nacido en Inglaterra
 - b. vida anterior en Londres en un pequeño departamento
 - c. suegro enfermo
 - d. escritor exitoso
 - e. autor de novelas románticas
 2. Marquen con una cruz las características que corresponden a Emma Greenwold. En caso de que algunas sean erróneas, expliquen por qué:
 - a. nacida en Irlanda
 - b. aficionada a las novelas policiales
 - c. vida junto a su marido e hijos
- En relación con el capítulo 2 de la novela:
 3. Al final del capítulo, la joven que viaja en el vagón dice “Un hombre quiere matarme... no sé si ha subido al tren”. Subrayen dos fragmentos que indiquen cómo la joven refleja con su actitud el temor de ser asesinada.

Luego de la resolución de las actividades, hubo una puesta en común. Los alumnos no mostraron dificultades para resolver las consignas del día.

Clase 2

En la segunda clase, teniendo en cuenta las inasistencias y la distancia de una semana entre una clase y la otra, opté por comenzar con una puesta en común más extensa. Repartí las fotocopias con las actividades de la clase anterior a aquellos estudiantes que habían faltado, y luego coordiné la puesta en común para recuperar los elementos más importantes de los primeros capítulos.

Una vez establecido un punto de partida general, continuamos con la lectura del capítulo 3, un capítulo de transición sin mayor complejidad, pero que sirvió para incorporar en la lectura a aquellos estudiantes ausentes durante la clase anterior. Luego de eso pasamos a la lectura de los capítulos 4 y 5.

Al finalizar expliqué las actividades del día. Es importante señalar que la primera de ellas tenía una variante que no logré llevar a cabo por falta de tiempo: como los personajes aparecen distribuidos a lo largo de un tren, pensé en dibujar varios vagones en el pizarrón, para indicar quiénes viajaban allí y cuáles eran sus actitudes.

Los objetivos de la clase consistían en que los estudiantes comprendieran de manera general el clima de misterio y se dejaran atrapar por la intriga que recorre todo policial; en otras palabras, buscaba que la misma intensidad de la novela los llevara a preguntarse por el clásico “¿Quién fue?”. Objetivo inasible y volátil, por supuesto, pero luego de cinco capítulos leídos esperaba ver algunos indicios de entusiasmo. La primera de las actividades, teniendo en cuenta el argumento global de la novela, podría haberse obviado, pero apuntaba a “foguear” el misterio y a colocar a los estudiantes en el lugar de investigadores. También la siguiente actividad, similar a la propuesta realizada durante el trabajo de “Un crimen casi perfecto”, buscaba generar entusiasmo y el sentimiento propio de la lectura de policiales.

A continuación reproduzco las consignas:

Actividades sobre los capítulos “Una noche en el infierno” y “Pánico en la estación”

1. La señora Greenwold recorre todo el tren en busca de un hombre “maduro, bajo, casi calvo”. Indiquen a quién encuentra en cada vagón y quién muestra una actitud sospechosa. Para eso, completen el siguiente cuadro:

Personajes encontrados	Actitudes observadas
	Lee un libro en silencio.
El guarda	
Un sacerdote	

2. Propongan una hipótesis acerca de lo sucedido a la joven Julie.

3. Subrayen dos fragmentos que describan la actitud de John Bland ante el relato de la señora Greenwold.

La puesta en común fue dinámica, ágil y muy fructífera, porque ante cada personaje surgieron diversas interpretaciones acerca de sus actitudes. En este caso, no se descartó ninguna de las hipótesis y todo quedó en suspenso a la espera de la lectura de nuevos capítulos para confirmar las apreciaciones de los estudiantes.

Clase 3

Esta clase estuvo preparada teniendo en cuenta que podía ser, quizás, la más importante. Esto era así debido a que la complejidad de la historia llegaba, de alguna manera, a un límite. Así puede apreciarse en el esquema correspondiente a la consigna 2, donde se alcanza a vislumbrar la cantidad de relatos enmarcados y la complejidad del argumento.

1. Ubiquen en el esquema los siguientes hechos principales que narra la novela en los tres primeros capítulos.

- Encuentro con una joven temerosa en el tren.
- Inesperada partida de Anne a casa de su padre.
- Llegada a la estación de tren con una media corrida.
- Observación de una extraña situación en una casa vecina.
- Huida por temor a ser víctima de un crimen.
- Visita de presentación a una vecina anciana.

2. Completen también los nombres de los personajes y narradores:

Historia 1

Protagonistas:

Narrador:

Hechos principales:

1. _____

2. _____

Historia 2

Protagonista y narradora:

Hechos principales:

1. _____

2. _____

Historia 3

Protagonista y narradora:

Hechos principales:

1. _____

2. _____

El esquema fue distribuido entre los estudiantes antes de iniciar la lectura del día. De este modo, buscaba que los estudiantes pudieran distinguir tanto la estructura global de la novela como los hechos más importantes de cada relato enmarcado. Una vez resuelta la actividad, les sugerí a los estudiantes que conservaran el esquema como una fuente de consulta permanente.

Luego de esta actividad, comenzamos con la lectura de los capítulos 6 y 7. Es importante destacar que la profesora coformadora me indicó que, anteriormente, habían trabajado con la lectura y representación de textos dramáticos; hice la prueba de imitar esa práctica y la lectura ganó en dinamismo, lo que además generó un clima ideal para la concentración de los estudiantes.

En esta clase, se buscó, a través de las actividades, que los estudiantes comprendieran los giros argumentales propuestos en la novela. Cabe aclarar que en estos capítulos se agrega nueva y crucial información a los hechos ya conocidos; procuré entonces, mediante las consignas, que los estudiantes compararan la información vieja con los nuevos datos, tal como se advierte en las siguientes actividades:

Actividades sobre los capítulos “Vivir en el campo no cambiará las cosas” y “Una novela ha comenzado”

1. Agreguen nueva información a los hechos principales del capítulo 1, teniendo en cuenta las palabras de John Bland.

Inesperada partida de Anne a casa de su padre	
Visita de presentación a una vecina anciana	

2. ¿Qué es lo que cambia entre un fragmento y otro? ¿Qué indicaría ese cambio?

Final del capítulo “Vivir en el campo no cambiará las cosas”	Inicio del capítulo “Una novela ha comenzado”
“Un hombre que tiene por costumbre visitar a sus nuevos vecinos llega a la casa de una anciana absolutamente desconocida. Él mismo no sabe, hasta que llama a la puerta, que ha decidido matarla.”	“Esperaré la noche. Nadie me vio llegar aquí, y nadie me verá salir. Llegado el momento la muerte deberá ser violenta.”

Por último, en la actividad 3, buscaba que los estudiantes pudieran definir, una vez aclarada la nueva información, cómo quedaba establecido el nuevo cuadro de situación formulado explícitamente en los planes de John Bland:

3. Completen el esquema que muestra los planes de John Bland.

1. Asesinar a Emma Greenwold

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

6. Asesinar a su esposa Anne

La puesta en común se realizó teniendo en cuenta los objetivos propuestos. En primer lugar, se trabajó como un bloque con las dos primeras consignas, se estableció un acuerdo acerca de lo que había sucedido en los capítulos, y una vez aclaradas las dudas, se pasó a la siguiente actividad, en la que los estudiantes, una vez al tanto de las intenciones del protagonista, debían reconocer las fases de su plan.

Clase 4

En esta clase, el argumento del nuevo capítulo a trabajar presentaba la misma función que los anteriores: derrumbar todo lo dicho, confundir a los lectores y difuminar absolutamente la frontera víctima-victimario. Debido a esto, intenté que los estudiantes comprendieran, mediante la resolución de las actividades, qué cambios se producían, qué implicaban dichos cambios para el argumento general de la novela y que pudieran establecer, una vez más, el nuevo cuadro de situación. Esto último era vital, porque quedaba establecido que los dos personajes principales tenían intención de asesinarse mutuamente, a solo dos capítulos del final de la novela. De modo que, una vez leído el capítulo, propuse estas actividades:

Clase 5

La última clase tuvo ciertas particularidades que la diferenciaron del resto. En primer lugar, debido a la dificultad de las tareas, fruto de la complejidad del argumento de la novela, decidí formular las consignas no todas juntas, sino de a una, para hacer una puesta en común de cada actividad antes de pasar a resolver la siguiente.

Teniendo en cuenta que la totalidad de la novela ya se había leído, la primera actividad tenía como objetivo que los estudiantes cotejaran, ante dos variantes de una misma línea argumental, cuál era la que narraba los hechos reales y cuál la inventada por un personaje. De este modo, quedaría zanjada la principal dificultad presentada por la novela, la de los constantes giros argumentales. Una vez distinguido lo real y lo inventado, se podría avanzar en el análisis.

Esta fue la primera actividad que propuse:

1. A lo largo de la novela, los protagonistas se cuentan uno al otro historias inventadas que hacen pasar por reales, e historias reales que hacen pasar por inventadas. Luego de conocer la verdad en el capítulo “Un hombre en quien no confiar”, completen el siguiente cuadro indicando qué hechos son reales y cuáles no.

HISTORIA	
John Bland va a visitar a Emma Greenwold para asesinarla.	
Emma Greenwold asesinó a Helen y luego persiguió a Julie para asesinarla.	
Emma Greenwold se cruzó por casualidad con Julie.	
John Bland se enoja con Emma Greenwold e inventa una historia para asustarla.	

La segunda actividad fue similar a la primera, en cuanto a estructura y objetivos. Buscaba diferenciar lo real y lo inventado y a la vez proponía que los estudiantes ubicaran, en la lectura de un capítulo complejo, un detalle crucial para la finalización de la novela:

2. Completen el cuadro e indiquen cuál de los siguientes detalles es el que causa el asesinato de John Bland y por qué.

- a. John Bland estaba solo, listo para comenzar su plan.
- b. Anne recibió una llamada de Londres.
- c. Anne se había arreglado para encontrarse con su amante.
- d. La línea telefónica se había roto el día anterior.
- e. No sonó el teléfono en la casa del matrimonio.

Hechos inventados por John Bland	Hechos verdaderos

La última actividad consistió en trabajar sobre los hechos reales: los asesinatos cometidos por la protagonista. A través de esta actividad perseguía el objetivo de trazar un recorrido por la totalidad de la novela, distinguiendo los hechos principales pero también algunos detalles, tales como el modo o el lugar de cada asesinato. Esta actividad exigía, sin lugar a dudas, la comprensión de la totalidad del argumento; también buscaba que los estudiantes se remitieran a actividades pasadas y que derrumbaran, además, las hipótesis que habían ido formulando en cada clase, debido a que la clásica víctima era la asesina.

3. Completen la ficha de asesinatos de la señora Greenwold:

Nombre de la víctima	Lugar del asesinato	Motivo del asesinato	Modalidad del asesinato

Conclusión

Al finalizar la secuencia, pude apreciar que los dos objetivos propuestos se habían cumplido: el primero, más formal, era que se comprendiera la complejidad de *Los vecinos mueren en las novelas*, y el logro se fue construyendo clase a clase,

de manera intensiva, con mucho interés por parte de los estudiantes y con no pocas dificultades. El segundo objetivo, fundamental según mi punto de vista para el cumplimiento del primero, era generar entusiasmo en la lectura, lograr que los estudiantes se formularan una y otra vez la pregunta que surge ante la lectura del género policial. Esto se pudo llevar a cabo, principalmente, por la calidad de la novela, excelentemente construida, y por algunas actividades que representaron un verdadero desafío.

La principal dificultad para el desarrollo de la secuencia fue la falta de libros, dificultad que paulatinamente se fue saldando. Otro inconveniente se percibió cuando algunos estudiantes con asistencia intermitente intentaban acoplarse al resto del grupo; debido a la complejidad del argumento, que lejos está de ser lineal, fue muy dificultoso establecer un mínimo de comprensión, y las veces que se pudo sortear esta dificultad se debió a que los alumnos hicieron un esfuerzo importante fuera de clase para “ponerse al día”.

Por otra parte, el tiempo asignado para las prácticas resultó algo acotado para la realización de actividades de invención. No obstante, de haber existido esa posibilidad, se pensaba proponer a los alumnos la realización de dos tareas complementarias. La primera, de escritura de invención, consistía en que los alumnos escribieran, en grupos o parejas, una escena de máxima tensión entre dos personajes que tuviera un giro dramático final de carácter inesperado; los alumnos podrían optar por una de las siguientes situaciones: a) una persona hospitalizada finge depender de un cable que la mantiene con vida y alguien de su entorno cercano ingresa a asesinarla; b) durante un asalto, ladrón y víctima quedan encerrados en un pequeño ambiente. Finalmente, la alarma accionada no funcionaba y el arma no tenía balas. c) Un falso abogado le pide la verdad de los hechos a su “cliente”, quien inmediatamente se da cuenta del engaño. La segunda, vinculada con otro lenguaje artístico, habría tenido como objetivo que los alumnos observaran el procedimiento utilizado por Aguirre (el recurso del “giro argumental final”) en otro lenguaje artístico: el cine. Dividido el curso en tres grupos, la idea consistía en que cada bloque tuviera asignada una de las siguientes películas: *Nueve reinas*, de Fabián Bielinsky (2000); *Sexto sentido*, de M. Night Shyamalan (1999), y *El ilusionista*, de Neil Burger (2006). Luego, de manera oral, los estudiantes habrían tenido que dar cuenta de la vinculación con la obra del escritor argentino.

En lo referido a mi formación como docente, la experiencia fue muy distinta a todo lo que había realizado previamente en las aulas como profesor. En mi caso particular, nunca había trabajado en escuelas de gestión privada y percibí diferencias principalmente derivadas de cuestiones económicas. Por ejemplo, a

pesar de cierta demora, los estudiantes tenían una cantidad de libros suficientes como para desarrollar las actividades sin mayores problemas, insumo con el cual no cuento habitualmente en mi experiencia laboral. Por otra parte, y quizás debido a lo mencionado anteriormente, nunca había trabajado con una novela, sino solo con cuentos; la enseñanza de este género fue un desafío mayúsculo, y los resultados generales me provocaron mucha satisfacción, porque sentí que, a lo largo de toda la práctica, realmente había adquirido numerosas y diversas herramientas, imposibles de enumerar y transmitir con palabras, pero que inmediatamente se reflejaron en mi trabajo cotidiano.

Bibliografía

Textos literarios

- Aguirre, S. (1990). *Los vecinos mueren en las novelas*. Buenos Aires: Norma.
- Aisemberg, I. (1994). “Jaque mate en dos jugadas”. En Aisemberg, I., *Jaque mate en dos jugadas y otros cuentos*. Buenos Aires: Corregidor.
- Arlt, R. (2017). “El crimen casi perfecto”. En Arlt, R., *Cuentos completos*. Buenos Aires: Seix Barral.

Textos teóricos

- Piglia, R. (2001). “Sobre el género policial”. En Piglia, R., *Crítica y ficción*. Barcelona: Anagrama.
- (2013). “Lectores imaginarios”. En Piglia, R., *El último lector*. Buenos Aires: Anagrama.
- Rest, J. (1979). “Narrativa detectivesca”. En Rest, J., *Conceptos fundamentales de literatura moderna*. Buenos Aires: CEAL.
- Todorov, T. (2003). “Tipología del relato policial”. Link, D. (comp.). *El juego de los cautos*. Buenos Aires: La Marca.

Bibliografía de los alumnos

- Archanco, P. et al. (2016). *Lengua y Literatura. Prácticas del Lenguaje II*. Buenos Aires: Tinta Fresca.

Los enigmas y lo fantástico en las novelas de aventuras

Nataly Rojas

Únicamente cuando una corriente que se mueve entre las más extremas y externas de la vida y su fuente central de energía arrastra a aquellas, y cuando esta coloración, temperatura y ritmo particular del proceso vital es lo realmente decisivo y deviene en cierto modo dominante sobre su contenido, se transforma el episodio de una vivencia en aventura. Pero este principio de acentuación queda lejano en la vejez. Solo la juventud conoce, por regla general, este predominio del proceso vital sobre los contenidos de vida...

Georg Simmel

Presentación

Tanto los diseños curriculares provinciales como una gran parte de los manuales escolares coinciden en proponer para el segundo año de la educación secundaria la lectura de diversos textos literarios breves y, gradualmente, de mayor extensión. En cuanto a los géneros que deben ser leídos por los estudiantes no existe demasiada uniformidad, pero, en general, se sugiere la lectura de una serie de textos del mismo género o se apunta a que los docentes brinden a sus alumnos cuentos, novelas, dramas que, por sus cualidades genéricas y argumentales, puedan resultarles interesantes y atractivos.

La lectura de literatura por parte de los estudiantes promueve la reflexión y el intercambio entre pares y con el docente sobre los distintos hechos presentados y, a través de diversas formas, el diálogo acerca de las propias opiniones

y creencias. Asimismo, funciona como una vía de acceso al conocimiento y como una forma de ampliar y dar sentido a la experiencia personal. Fomenta, además, la reflexión sobre el lenguaje, es decir, sobre los procedimientos y recursos lingüísticos que un escritor utiliza, y genera una apropiación y gradual ampliación del vocabulario, útil para optimizar sus prácticas sociales. Es posible incorporar la lectura literaria en el aula no solo para ser estudiada y aprendida, sino también como una actividad gratificante y placentera que permite explorar las potencialidades del lenguaje estético para la creación de mundos posibles.

En la práctica docente que realicé en un segundo año de la Escuela “Santa María del Trujui” de San Miguel, la docente coformadora me solicitó que, entre los contenidos de Literatura, trabajara con la novela *Lucas Lenz y la mano del emperador*, de Pablo De Santis. Sin pedirme que lo hiciera de ningún modo específico ni a partir de ciertos métodos, su principal objetivo era que los alumnos demostraran haber leído y entendido la obra; sí me advirtió que los estudiantes, el año anterior, habían leído junto con ella *Lucas Lenz y el museo del universo*, la novela que la antecede. El curso que me tocó tenía las cuatro horas semanales correspondientes a Prácticas del Lenguaje divididas en dos días; las dos horas de cada encuentro no tenían recreo de por medio, lo que por un lado resultaba beneficioso ya que eso significaba contar con un bloque continuado y no era necesario tener en cuenta la duración de ciertas actividades, más allá de las dos horas. Por otro lado, este hecho contaba con una desventaja aparentemente menor: era difícil que los alumnos mantuvieran la atención durante las dos horas seguidas, sobre todo cuando se trataba de las dos horas finales de cada día, y a partir de cierto momento en general se los percibía más inquietos.

Teniendo en cuenta estas cuestiones, una de las decisiones que tomé fue dictar las clases de Lengua y Literatura de modo intercalado (unas los lunes, las otras los jueves), tal como lo hacía la docente del curso para no generar confusiones y porque la novela a trabajar era relativamente sencilla, por lo que me pareció que no necesitaba una dedicación total clase a clase, sino que se podía seguir sin perder el hilo aunque se trabajara con ella cada dos clases (o más, como ocurrió finalmente, a causa de jornadas, paros y feriados). En cuanto al trabajo concreto con la novela y, de acuerdo con los objetivos que me propuse, procuré en mis prácticas realizar la lectura íntegra de la obra en el aula, además de brindarles a los alumnos una serie de actividades que abordaran la trama en su totalidad y sus aspectos más característicos. Esta modalidad de trabajo me aseguraba que todos los alumnos leyeran, puesto

que, aun habiendo hecho observaciones previas de las clases a cargo de la docente del curso, no conocía el modo en que abordarían una novela y los enigmas al respecto eran varios: ¿llevarían el libro, en cualquiera de sus formatos?, ¿lo leerían?, ¿tendrían algún interés por acercarse a la novela que les iba a presentar?

El objetivo central del tipo de abordaje elegido fue que, en primera instancia, los alumnos comprendieran la totalidad de los sucesos que se presentan en la novela, la diversidad de historias entrecruzadas y los pasos o aventuras que sigue Lucas Lenz para lograr su propósito (develar un primer enigma que se va complejizando gradualmente). Por otro lado, se les enseñaron a los estudiantes las características principales de la novela de aventuras y el relato fantástico, para que comprendieran de qué modo la obra en cuestión tiene un protagonista aventurero que, en un universo reconocible y cotidiano, debió superar una serie de obstáculos mediados por algunos hechos sobrenaturales para alcanzar, finalmente, una meta.

Desarrollo de las clases

Como se anticipó en el apartado anterior, los objetivos, los contenidos y el corpus desarrollados a lo largo de las seis clases fueron los siguientes:

Objetivos	Contenidos	Texto literario
Se esperaba que los alumnos lograsen - reconocer las características de la novela de aventuras; - advertir la presencia de elementos propios del relato policial de enigma en la novela de aventuras; - advertir la presencia de elementos propios del género fantástico en la novela de aventuras.	El relato de aventuras: definición y características generales. La estructura de la novela de aventuras: el marco y el relato enmarcado. La inclusión del género policial y del fantástico en la novela de aventuras: el enigma y lo sobrenatural en la construcción de la aventura.	- <i>Lucas Lenz y la mano del emperador</i> , de Pablo De Santis

Para desarrollar la secuencia, planifiqué un total de seis clases.

Clase 1

La primera de mis clases tuvo como objetivo que los alumnos se acercaran a la novela que comenzaríamos a leer desde ese día. Para ello, procuré en primera instancia indagar acerca de qué les sugería el nombre del libro y el dibujo que mi edición y la de muchos de ellos tenía en la tapa. Además, les pregunté si conocían al autor y, aunque la mayoría respondió que no, algunos alumnos recordaron haber leído algo de Pablo De Santis el año anterior. En ese momento no pudieron recordar que lo que habían leído era la novela *Lucas Lenz y el museo del universo*, y yo tampoco se los recordé porque me pareció que conociendo ese dato (y sabiendo que dicha novela antecedió en términos de trama a la que íbamos a comenzar a leer) podrían comenzar a hacer asociaciones, lo que preferí que tuviera lugar durante la lectura, ya que en unos de los primeros capítulos de *Lucas Lenz* se nombra el “Museo del universo”. Tomando esta decisión, simplemente les comuniqué algunos datos biográficos de su autor y el año de publicación de la obra que muchos de ellos (pero no todos) tenían en sus textos, ya fuera en fotocopias o en formato libro.

Una vez hecha esa breve presentación, comenzamos a leer los primeros capítulos. *Lucas Lenz y la mano del emperador* consta de treinta y dos capítulos muy breves y a lo largo de ellos se van desarrollando diversas historias intercaladas. En la primera clase opté por leer los primeros cinco capítulos, ya que en ellos interactúan diversos relatos: por un lado, el narrador se presenta y cuenta su propia historia (es decir, cómo llegó a trabajar en el museo); por otro lado, el narrador también presenta a Lucas Lenz, quien le cuenta a aquel que un tiempo atrás visitó la casa donde Saus, uno de los fundadores del museo, vivió con su esposa antes de morir de una extraña forma mientras buscaba un misterioso objeto, lo cual abre varios interrogantes: ¿murió en un accidente?, ¿lo mataron? Si lo mataron, ¿por qué lo hicieron?, ¿qué buscaba él antes de morir? Entonces detuve la lectura, abrí el diálogo y puse a los alumnos en el lugar de investigadores, quienes sin demasiados datos podían hacer inferencias que respondieran a dichas preguntas.

Luego del diálogo, les propuse que, junto a sus compañeros de banco, realizaran las siguientes actividades, a fin de comenzar a sistematizar algunos datos relevantes:

Lucas Lenz y la mano del emperador, de Pablo De Santis
Actividades sobre los capítulos 1 a 5

Teniendo en cuenta los capítulos 1 a 5 de *Lucas Lenz y la mano del emperador*, resuelvan las siguientes actividades:

1. Sobre el narrador:
 - a. Su nombre es: _____
 - b. ¿Es parte de la historia narrada (protagonista/testigo) o está fuera de ella? _____
 - c. ¿A qué se dedica? _____
 - d. ¿Qué relación tiene el insomnio que dice sufrir el narrador con su trabajo? _____
2. Sobre el museo:
 - a. ¿Cómo se llama el museo? _____
 - b. ¿Quién se ocupó de buscar los objetos que conforman el museo, según el narrador? _____
3. Sobre Lucas Lenz:
 - a. Al narrador le llaman la atención, en su encuentro con Lenz, algunos rasgos de su aspecto. Por ejemplo: _____
 - b. Lenz le cuenta al guardián del museo que él anteriormente se citó con _____ por una enigmática muerte. ¿Quién murió y por qué su muerte es sospechosa? _____
 - c. ¿Qué se lleva Lucas Lenz de la casa de la viuda? _____
4. El diccionario define de este modo la “quiromancia”.

quiromancia, quiromancia

Nombre femenino

Procedimiento adivinatorio que se realiza por medio de la interpretación de las rayas de la mano.

¿Quién estaba relacionado con ello en la novela? _____

Las actividades tenían como principal objetivo que los estudiantes fijaran su atención en ciertos detalles que, como no tienen relación aparente con los enigmas, podían pasar desapercibidos. Me interesaba, además, trabajar con la categoría de narrador, debido a que, en esta obra en particular, con tantas historias intercaladas, era importante que reconocieran si todas las narraciones

eran producto de una misma voz o de varias. De esta forma, no solo recuperé sus saberes sobre qué es un narrador, sino también sobre sus tipos, comparando en el pizarrón al narrador con un fotógrafo que puede mirar y contar la escena desde atrás, siendo un personaje más, como el personaje más importante de todos, o desde arriba viendo y sabiéndolo todo. Por otro lado, como se puede apreciar, a través de la segunda actividad quise poner en foco el nombre del museo, que no era nuevo para ellos, y ahí sí dialogar –en la posterior puesta en común– acerca de ese lugar: qué recordaban, cómo era, qué pasaba allí, quién trabajaba, etcétera. Finalmente, las últimas dos actividades tenían por objeto seguir analizando la misteriosa muerte de Saus, hecho vital para todos los capítulos siguientes, ya que continúa abriendo enigmas y desencadenando aventuras para el protagonista.

A continuación de la resolución de las actividades, coordiné la puesta en común, que se realizó de manera oral y, al mismo tiempo, fui anotando en el pizarrón ciertos datos importantes que servían para, por un lado, ver cómo los hechos estaban conectados causalmente y, por otro, apreciar que en la novela se nos presentan desordenados y no tal como sucedieron en realidad. En general, pude apreciar que los alumnos no tuvieron inconvenientes para llevar a cabo las actividades. Sin embargo, las tareas y el diálogo posterior fueron fundamentales porque había datos significativos que la mayoría no había registrado al leer los capítulos, o bien los había notado, pero no los recordaba en el momento de resolver las consignas.

Clase 2

En la segunda clase que dicté, el objetivo estuvo puesto, por un lado, en avanzar con la historia: la novela presenta un enigma a resolver y a medida que se continúa con la lectura hay más pasos del protagonista por acercarse a la verdad. Por otro lado, el objetivo consistió en mostrar cómo en una sola novela y a través de una sola voz narradora, se presentan diversas historias. En principio, la del guardia del museo (también narrador) y la de Lucas Lenz, pero no son las únicas.

Para avanzar con mi objetivo, en primer lugar, retomé lo que se había leído la clase anterior a través de preguntas a los alumnos que recuperaran los hechos principales y, antes de continuar con la lectura, indagué acerca de un hecho: lo que cuenta el narrador sobre sí mismo y su entorno y, por otro lado, lo que el narrador cuenta sobre Lucas Lenz. Este hecho va desarrollando dos historias

que, si bien son contadas por diferentes personajes, nos llegan a través de una misma voz narradora. A fin de explicitar esta idea, les pedí a los alumnos que realizáramos en forma conjunta la siguiente actividad, copiando el cuadro en el pizarrón:

En los primeros cinco capítulos se puede observar que, dentro de una primera historia (la del guardián del museo), se inserta la narración de diversos hechos misteriosos. De acuerdo con ello, completen el siguiente esquema:

	Historia 1	Historia 2
¿Quién cuenta?		
¿Qué cuenta?	Quién es, por qué trabaja ahí, ...	Su cita con Raval, ...
¿Dónde ocurren los hechos que cuenta?		En la casa de la viuda de Saus.

Cuando el cuadro ya estuvo completo, les pregunté a los estudiantes si las dos historias aparecían en simultáneo, o si alguna de las dos había ocurrido antes que la otra. De esta forma, llegamos a la conclusión de que Lenz contaba cosas que, aunque en las páginas de la novela aparecieran después que el relato del narrador, habían sucedido antes en el tiempo. Así, a través de un esquema en el pizarrón, traté de que los primeros minutos de la clase se centraran no solo en las distintas historias que aparecen en la novela y en la figura del narrador, sino también en el hecho de que las historias no siempre aparecen en la novela en el mismo orden en el que efectivamente ocurren. Me pareció relevante mencionarlo y explicarlo porque la llegada de Lenz al museo (el principio de la novela) es un hecho que, en el nivel de la historia, en realidad ocurre hacia el final, luego de una larga aventura.

A continuación, les pedí a los alumnos que leyeran en voz alta los capítulos seis, siete y ocho. Después de comentarlos, copiaron y realizaron las actividades que transcribo:

Actividades sobre los capítulos 6 a 8

1. En el capítulo 6 aparecen transcritos distintos fragmentos que Lenz lee.
 - ¿A quién pertenecían esas notas?
 - ¿Qué tienen en común todas ellas?
2. Entre las notas, Lenz encuentra una página arrancada de una guía con un número telefónico:
 - ¿Adónde lo lleva ese número?
 - ¿Qué encuentra allí que llama su atención y cómo actúa Bujer frente a esa situación?

Después de la enigmática muerte de Saus y con el afán de saber la verdad y encontrar el objeto que buscaba, Lucas Lenz comienza a ser conducido por una serie de hechos diversos. Los capítulos leídos narran las diversas circunstancias por las que Lenz pasó y las actividades tenían el objetivo de analizar esas circunstancias detenidamente para comprender lo que será narrado en las próximas páginas. Las consignas no presentaron mayores dificultades para los estudiantes, quienes en general respondieron por escrito a todas y luego, en la puesta en común, demostraron haber seguido atentamente la lectura y estar entusiasmados por saber cómo continuaba la obra.

Clase 3

Al comienzo de la clase, les pedí a los alumnos que retomáramos entre todos la trama de los últimos capítulos leídos y, a continuación, leímos conjuntamente el capítulo nueve, en el cual Lenz describe unos libros que compra y lee. Estos serán importantes para su investigación y desencadenarán una serie de hechos a lo largo de todo el resto de la novela. Por ello decidí centrarme en ellos, primero, con la siguiente actividad:

Actividad sobre el capítulo 9

Lenz compra una serie de libros en la librería y describe su contratapa:

- a. ¿Cómo se llama la serie de libros?
- b. ¿Quién es su autor?
- c. ¿Cuántos son los libros que compra?
- d. ¿Cuál era la misión de “los enviados” y quién los enviaba?
- e. ¿Qué es el “gabinete de las maravillas”?

Luego de la puesta en común de la actividad anterior, que no presentó dificultades para su resolución, dividí a los alumnos en cinco grandes grupos y les pedí que cada uno de ellos, de manera silenciosa e individual, leyera uno de los siguientes capítulos asignados: 10, 11, 12, 13 o 14. Los capítulos se podían leer de manera independiente ya que cada uno consiste en la narración por parte de Lucas Lenz del argumento de uno de los cinco libros que había comprado y leído. El objetivo de esta actividad era que, por un lado, por primera vez en mis clases, los alumnos leyeran solos y, por otro, que a continuación les explicaran a sus compañeros el tema de cada uno de ellos.

Mientras los alumnos leían de manera silenciosa, copié en el pizarrón la siguiente “ficha de lectura”:

- | |
|--|
| a. Libro n° _____ |
| b. Nombre del libro: _____ |
| c. Nombre del protagonista: _____ |
| d. Objeto buscado: _____ |
| e. Lugar donde se encuentra el objeto: _____ |
| f. ¿Lo encuentra? SÍ / NO |
| g. ¿Qué ocurre con el objeto? _____ |

Cuando noté que varios de los estudiantes habían terminado de leer el capítulo asignado, les pedí que fueran completando en su carpeta esta ficha, que les serviría para explicarles a sus compañeros en voz alta qué ocurría en las páginas leídas, ya que recuperaba los datos más importantes. La ficha les servía a los cinco grupos dado que los cinco capítulos proporcionan datos similares: en cada uno de los libros había un enviado del emperador que debía buscar algún objeto mágico por un lugar recóndito del mundo.

Una vez que todos terminaron de leer y de completar la ficha que estaba en el pizarrón, fui preguntando grupo por grupo. Para ello les aclaré que no debían responder las preguntas por orden, como si fuera un cuestionario, sino que quería que les sirvieran de guía para contar al menos esos datos. Entre ellos se fueron repartiendo la voz y fueron contando qué ocurría en el capítulo asignado mientras el resto escuchaba lo que no había leído, pero se parecía bastante. Esta actividad, como mencioné, tenía objetivos didácticos; no obstante, también me interesaba porque lograba contraponer (y así lo hice yo, en el pizarrón, mientras los alumnos explicaban) los distintos libros que el protagonista había leído. Las diferencias eran claras y los alumnos mismos las

expusieron: cada enviado debía buscar diferentes objetos y uno en particular no logra encontrar lo que busca.

Una vez finalizada la actividad anterior y su respectiva puesta en común, procedimos a leer con los alumnos los capítulos 15 a 19 de la novela. Estos capítulos presentan una nueva historia que, como todas las anteriores, se suma al relato que Lucas Lenz le cuenta al narrador de la novela y se relaciona con su aventura por resolver el enigma. Al mismo tiempo, se puede observar que la trama cada vez se torna más compleja: Lucas Lenz le cuenta al narrador que, a partir de los libros que halló y cuyas historias narró en los capítulos anteriores, se despierta su curiosidad por conocer al autor, hecho que desencadena un encuentro con múltiples personajes y complicaciones.

Una vez leídos los capítulos y habiendo dialogado con los alumnos sobre el texto, sobre las dudas que pudieron haber surgido y sobre lo que consideré más importante de ese fragmento, les pedí a mis alumnos que respondieran las siguientes preguntas:

- a. ¿Qué le hace pensar a Lenz que las historias de Gamma tienen algo que ver con la búsqueda de Saus?
- b. Diana afirma ser una “rareza”. ¿A qué se debe esto? ¿Qué características tiene?
- c. ¿Por qué Lenz llama al Instituto de Estudios Selenitas? ¿A qué se dedica este lugar?

Cuando terminé de dictar las preguntas, les di algunos minutos para que las respondieran por escrito mientras corroboraba, pasando banco por banco, que las preguntas les hubieran resultado claras y pudieran responder según lo esperado. A continuación, comencé a preguntarles cómo habían respondido cada una de ellas y, a medida que iban surgiendo dudas o diferencias, les pedía que fundamentaran sus respuestas con algún fragmento de la novela. Una vez disipadas las dudas y corregidas todas las preguntas, traté de que en forma oral y en el pizarrón recuperáramos los pasos que estaba siguiendo Lenz para resolver su enigma y así entender por qué estaba haciendo lo que hacía.

Clase 4

La cuarta clase tuvo tres propósitos fundamentales. En primer lugar, que los alumnos reconocieran o –en caso de ya haber trabajado con ello– recordaran y discutieran las principales características de la narrativa fantástica y que, a partir

de lo recuperado, distinguieran los rasgos fantásticos de la novela en cuestión. En función de esto, se les repartió una fotocopia con la siguiente definición:

En la narrativa fantástica se presenta un universo reconocible y cotidiano para el lector. Sin embargo, en medio de ese marco de verosimilitud, irrumpe un hecho sobrenatural que contradice las leyes naturales y de la lógica, y que, por ende, genera inquietud.

Antes de proceder a su lectura, les pregunté a los alumnos por los hechos narrados en los capítulos de la novela leídos hasta el momento. Les pregunté, tomando nota en el pizarrón de algunas cuestiones relevantes, si de dichos capítulos se podría decir que son “realistas”, o sea, si narran acontecimientos normales, reconocibles, cotidianos. No dudaron en responder negativamente y, a través de otras preguntas y discusiones, llegaron a la conclusión de que en la novela se presenta un “universo normal” –un museo, un trabajador, una muerte, la búsqueda de la verdad– en el que se filtran elementos o hechos “raros” (objetos del museo que se mueven solos y una mujer con los poderes especiales, por ejemplo), a los que redefiní como “sobrenaturales”.

A continuación, les pregunté si conocían otras novelas, cuentos o películas en los cuales ocurriera este tipo de acontecimientos y, después de discutirlo entre todos, escribí en el pizarrón el término “narrativa fantástica”. Les consulté si conocían dicho género, si alguna vez lo habían oído y si sabían de qué se trataba. Respondieron afirmativamente, dijeron que alguna vez habían leído algo de ese género, pero no sabían –o no recordaban– con exactitud qué textos; así que lo expliqué (aprovechando lo que ya habíamos dialogado y lo escrito en el pizarrón) y entonces sí procedí a leerles en voz alta el texto que ellos tenían en la fotocopia que anteriormente les había repartido. Una vez explicado el tema, les dicté la siguiente consigna que, como se pudo apreciar en la puesta en común, respondieron sin problemas:

¿Por qué podríamos afirmar que en la novela *Lucas Lenz y la mano del emperador* ocurren hechos de carácter fantástico? Nombren al menos tres ejemplos de sucesos fantásticos que se presenten en los capítulos leídos.

En segundo lugar, la clase tuvo por objeto que los alumnos avanzaran con la lectura de la novela y comenzaran a sistematizar los distintos pasos que sigue Lenz para lograr su objetivo. En función de ello, les repartí una fotocopia con el esquema que reproduzco a continuación, y juntos procedimos a completar

los tres primeros recuadros en el pizarrón, para que los alumnos comprendieran mejor qué era lo que pretendía la actividad.

**Actividad sobre la estructura narrativa
de *Lucas Lenz y la mano del emperador***

Completen el siguiente cuadro de acuerdo con los pasos que va atravesando Lucas Lenz para acercarse a su objetivo y, en caso de que corresponda, señalen quién o quiénes fueron sus ayudantes.

Paso	Aventura, actividad, dato nuevo	Ayudante(s)	Nº de capítulo(s)
1	Lenz visita a la viuda de Saus en busca de pistas.	La viuda de Saus	Capítulo 5
2	Lenz lee las notas de Saus.		Capítulo 6
3	Lenz visita la casa de subastas.		Capítulo 7
4			Capítulo 9
5			
6			Capítulo 20
7			Capítulo 21
8			
9	Lenz se entera de que el enviado que posee la mano del emperador es...		
10			Capítulo 25
11			Capítulo 26
12			Capítulo 27
13	Lenz encuentra a Bujer, el padre de ...		
14			Capítulo 29
15			Capítulos 30 a 32

Como mencioné anteriormente, entre todos completamos los tres primeros recuadros, correspondientes a capítulos ya leídos, y les pedí a los alumnos que, entre ellos, de manera individual, completaran los dos siguientes, para corregirlos a continuación.

Mi idea era ver qué dificultades encontraban para realizar la actividad, que consideré muy compleja por el nivel de detalle que pretendía. Dependiendo de ello, iba a resolver de qué modo seguir, es decir, si solo les diría que completára-

mos juntos el cuadro, o si podía ser una actividad para que ellos la resolvieran solos de ahí en más. Durante la puesta en común (yo había copiado el mismo cuadro en el pizarrón, que pensaba completar con lo que me dijeran), me encontré con alumnos que habían podido resolver muy bien lo que se pedía y que, aun en los casos en los cuales no lo habían hecho, revisaron el capítulo que indica cada recuadro para tratar de encontrar los datos pedidos.

A continuación, les indiqué que íbamos a continuar leyendo la novela, lo cual, en su mayoría, esperaban ansiosos. Les fui indicando, uno tras otro, a distintos alumnos que leyeran en voz alta los capítulos 20 a 24. La lectura, como todas, fue mediada por algunas intervenciones que fui creyendo necesarias: aclarar palabras “difíciles”, retomar lo leído anteriormente, recordar quiénes eran los personajes que se nombraban, entre otras. Lo diferente esta vez fue que, al finalizar los capítulos 20 a 24, les pregunté a todos de qué manera podríamos completar su correspondiente recuadro, es decir, qué aventuras realiza Lucas Lenz para lograr su objetivo. Los alumnos respondieron en voz alta y yo completé el cuadro que tenía en el pizarrón y ellos en su carpeta.

Clase 5

Comencé la clase retomando el esquema de las aventuras de Lucas Lenz. Remarqué el hecho de que el protagonista quiere lograr un objetivo (que fue repuesto por los estudiantes) y que, para alcanzarlo, realiza una serie de investigaciones, visita lugares y personas, y lleva a cabo diversas acciones: todo ello estaba reflejado en el cuadro que iban completando. Con esta herramienta, retomar lo último leído se convirtió en una tarea más sencilla. Les pedí que miraran el esquema y se fijaran cuáles eran las últimas aventuras de nuestro héroe, y les pregunté qué creían que iba a pasar después, si pensaban que iba a lograr su objetivo. Se mostraron muy animados respondiendo e imaginando un posible final.

A continuación, les propuse la lectura conjunta de los capítulos 25, 26 y 27, que acercan al lector a la verdad, ya que en ellos Lenz le cuenta al guardián del museo cómo ha sido su recorrido hasta la persona que poseía la tan ansiada mano del emperador. Una vez terminada su lectura, dialogamos con los alumnos acerca de lo narrado y procedí a copiar en el pizarrón los últimos seis recuadros, al tiempo que ellos debían ir completando los pasos 10, 11 y 12 con lo recientemente leído. Después de alrededor de veinte minutos inicié

su corrección. Para ello, les fui preguntando a distintos alumnos qué habían completado y, en todos los casos, le consulté al resto si estaba de acuerdo en si eso era lo correcto y por qué.

Una vez finalizada la corrección, les pedí que repitiéramos la actividad. De esta forma, leímos los capítulos 28 y 29, fundamentales para el final, ya que revelan quién era el sujeto que tenía la mano del emperador y quién fue el asesino de Saus, el viejo colega de Lenz. Dialogamos sobre ello con el conjunto de los alumnos y les pedí, a continuación, que completaran los recuadros correspondientes a los pasos 13 y 14.

Para finalizar la clase, como el objetivo también era analizar el género, les repartí una fotocopia con el texto y la actividad que transcribo más adelante. La clase anterior habíamos dialogado acerca de las características de la narrativa fantástica y, a continuación, había procurado que detectaran que la novela poseía elementos fantásticos. En esta clase me propuse complejizar el asunto y ver de qué modo esta obra, en la cual se cueban diversos elementos fantásticos, es, a nivel genérico, una novela de aventuras. Para ello, primero les pregunté quién era el protagonista de la novela, si tenía un objetivo, cuál era y si creían que iba a lograrlo. Fui anotando todas sus respuestas en el pizarrón y, en relación con la última cuestión, les pregunté por qué: muchos respondieron que seguramente lograría su objetivo porque Lenz poseía ciertas habilidades que lo ayudaban. Entonces, les comenté que había un género literario que trataba sobre ello y que las novelas que a él pertenecen se llaman “novelas de aventuras”. A continuación, les leí en voz alta una definición y les pedí que realizaran la siguiente consigna, que resolvieron sin mostrar dificultades, como se pudo apreciar en la posterior puesta en común.

En muchas **novelas de aventuras**, el protagonista recibe el encargo de cumplir una **misión**. Para llevarla a cabo suele emprender un viaje, en el transcurso del cual se enfrenta a diversas pruebas en las que exhibe sus virtudes. De este modo, se convierte en **héroe**.

En el caso de la novela *Lucas Lenz y la mano del emperador*, el protagonista es _____ y su meta es la siguiente: _____ . Aunque todavía no ha logrado su objetivo, para acercarse a él tiene que atravesar una serie de pasos o “aventuras”; por ejemplo:

- _____
- _____
- _____
- _____
- _____

Clase 6

Comencé la sexta clase, como todas las anteriores, retomando lo visto en el encuentro anterior. En particular, retomé la cuestión del género de la novela y lo último que habíamos leído para pasar, en segundo lugar, a la lectura de los últimos tres breves capítulos, que no solo cierran los dos principales enigmas (qué buscaba Saus y si su muerte estaba relacionada con dicha búsqueda), sino que al mismo tiempo abren un tercero: por qué a Lucas Lenz lo golpean en el momento de recibir la mano del emperador.

En voz alta, distintos alumnos fueron leyendo los capítulos 30, 31 y, finalmente, el 32. Durante su lectura, a diferencia de lo habitual, no fui interrumpiendo, acotando ni preguntando, sino que postergué el diálogo para el final.

De la novela, me interesaron fundamentalmente dos aspectos: primero, la diversidad de historias entrecruzadas que abre la búsqueda de Lucas Lenz (la historia del guardia del museo, la historia de la joven con los poderes de la luna, la historia de la mano del emperador, la historia de las novelas que lee Lenz, etcétera); segundo, su estructura: la novela comienza con la llegada al museo de Lucas Lenz, a quien se lo describe golpeado, mojado y con una caja en las manos, y el resto de los capítulos (los que conforman el desarrollo y el desenlace) explica la serie de aventuras que recorre para, finalmente, llegar al museo del universo. En relación con lo anteriormente explicado, podría decirse que la narración hace un círculo alrededor del museo, ya que este es el primer lugar desde el que se despliega la historia y es, al mismo tiempo, el último lugar al que accede Lenz.

Al finalizar la novela, me propuse entonces que los alumnos pudieran reconocer lo que anteriormente expuse. Para examinar la primera cuestión (la diversidad de historias), les pedí que completaran junto conmigo los últimos recuadros, correspondientes a los dos últimos pasos que Lucas hace para alcanzar su meta. Una vez que el esquema estuvo completo, lo repasamos, dialogamos sobre su recorrido e intenté mostrarles la cantidad de historias diversas que cruzaron la búsqueda de nuestro héroe. Para que mis alumnos, por otro lado, reconocieran el segundo aspecto (es decir, la estructura de la novela), escribí a un costado del pizarrón la palabra “museo” –lugar de inicio de la novela– y a continuación les pedí que me dijeran qué lugares, por orden, había recorrido Lucas para, finalmente, llegar al museo al terminar con su aventura.

A modo de cierre, les propuse la realización de la siguiente actividad:

Historia 1: _____ Narrador: _____
Historia 2: _____ Enigmas a resolver: 1: _____ 2: _____ ➔ Martín Gamma revela el enigma n° ____: _____ ➔ Bujer revela el enigma n° ____: _____ Último enigma: _____ _____

El objetivo de la actividad estaba centrado en el reconocimiento por parte de los alumnos de uno de los aspectos principales en la obra. La novela presenta diversas historias interconectadas, pero sin dudas las principales son dos: la del guardián del museo, narrador de su propia historia, y la de Lucas Lenz, de la cual somos partícipes solo a través de la voz del guardián, ya que dentro de su relato o “historia” (como la llamo en la actividad), aquella queda inserta. Hay, entonces, una historia principal –la de la búsqueda que realizó Lucas Lenz– y una historia menor –la del guardián– que le sirve como marco y como voz narradora. Por tanto, esta actividad (y su formato en cuadros enmarcados) tuvo como objeto poner de relieve esta característica de la obra, además de sistematizar el final de la narración, centrado en la resolución de los dos principales enigmas (la muerte de Saus y su búsqueda del objeto) y la apertura de uno nuevo (el golpe que recibe Lenz al obtener la mano del emperador).

Conclusión

De la obra que me tocó trabajar me pareció interesante, principalmente, el análisis de la estructura y del género, ya que presentaba una serie de hechos y relatos interconectados que procuré explotar en el desarrollo de las clases. Dado que, durante el Ciclo Básico, en general existen pocas oportunidades de que los alumnos lleven a cabo un análisis pormenorizado de una novela, tanto en lo que respecta al género y a su estructura como en relación con la trama, mi objetivo estuvo centrado justamente en estos aspectos.

Si bien mis clases como practicante no fueron las primeras puesto que había comenzado a trabajar unos meses antes, rescato de ellas una experiencia gratificante y de muchos aprendizajes y aspectos novedosos para mí. Los alumnos disfrutaron de la lectura de la novela y logré un muy buen vínculo con ellos, y sostengo que este aspecto tuvo mucho que ver con el logro de al menos una parte de mis objetivos. Creo que el trabajo minucioso con el texto, las actividades breves y sencillas, además de un fuerte acompañamiento y una guía constante fueron fundamentales para la comprensión de un texto que, reitero, no por ser una novela juvenil era fácil de comprender, de sistematizar, de analizar.

El modo general a partir del cual procuré que los conocimientos se llevaran a cabo resultó interesante para mí como docente y, espero, importante y genuino para mis alumnos, ya que pretendí que los aprendizajes que ellos lograran realmente partieran de ellos mismos y de sus saberes previos, lejos de tratar de que memorizaran o entendieran nociones o ideas impuestas. No obstante, el lugar del practicante no es sencillo, y a raíz de ello no puedo dejar de reconocer que conté con una serie de ventajas con las que muchas veces un docente (y más aún, un practicante) no cuenta. Mi lugar en el aula fue importante, como lo fueron las actividades y la lectura, y ello en parte se debe al trabajo de la docente coformadora que así lo instaló. Por otro lado, los alumnos mostraban cierta predisposición para la lectura y para la realización de las actividades, que ayudaron a llevar a cabo los objetivos propuestos.

Cabe agregar, además, que las prácticas se desarrollaron durante un período muy acotado y el trabajo con la novela no permitió incluir actividades que, en otras condiciones, habría podido realizar. Entre esas tareas, se les podría haber solicitado a los estudiantes una consigna de escritura creativa en la que produjeran una noticia periodística que explicara, como si fueran reales, los hechos ocurridos con el detective Lucas Lenz. También habríamos podido llevar a cabo el armado de un “museo del universo escolar”, en el que se incluyeran objetos actuales de la escuela, además de recuerdos escolares, entre otras actividades de carácter lúdico.

Finalmente, no puedo dejar de reconocer que todo el trabajo llevado a cabo, si bien tuvo mucho de entusiasmo y de supervisión, también fue posible porque tuve tiempo para preparar cada clase, releer cada capítulo, revisar reiteradas veces cada una de las actividades preparadas y mejorarlas, modificarlas, lo cual no es un dato menor. Conté con la oportunidad de estar varios días observando a los estudiantes trabajar con otra docente, tuve otros tantos para leer el material, repasar bibliografía, revisar manuales, tratar de diseñar actividades pertinentes

y atractivas, además de debatir sobre ellas con profesores especializados. Toda esta dedicación, por otro lado, no siempre tiene lugar en las escuelas y, claro está, ello no puede recaer absolutamente en la responsabilidad o las intenciones de los profesores, porque estas cuestiones las exceden. Mi experiencia seguramente no es la única de este tipo, pero me interesa dejar en claro que si no es algo absolutamente habitual es porque requiere de la confluencia de diversos factores que, en mi caso particular, tal como lo expliqué previamente, estuvieron presentes, pero no siempre lo están. Es gracias a ellos que el disfrute y la adquisición de conocimientos y saberes nuevos, a través de *Lucas Lenz*, tuvieron cabida dentro del aula, tanto para mí como residente como (espero) para los estudiantes.

Bibliografía

Texto literario

De Santis, P. (2000). *Lucas Lenz y la mano del emperador*. Bogotá: Norma.

Textos teóricos

Maltz, H. (2016). “Lucas Lenz, el *private eye* de Pablo de Santis”. *Elos. Revista de Literatura Infantil e Juvenil*, 3, pp. 101-111.

Sánchez Escalonilla, A. (2009). “Fantasía de aventuras: La exploración de universos fantásticos en literatura y cine”. *Comunicación y sociedad*, vol. XXII, n° 2, pp. 109-137.

Simmel, G. (1988). “La aventura”. En Simmel, G., *Sobre la aventura. Ensayos filosóficos*. Barcelona: Península. Traducción de G. Muñoz y S. Mas Torres.

Bibliografía de los alumnos

Sarcone, C. y Sánchez, K. (comps.) (2010). *Prácticas del lenguaje 2*. Buenos Aires: Aique.

Vassallo, I. (comp.) (2013). *Prácticas del lenguaje 1. Lengua y literatura*. Buenos Aires: Kapelusz.

El mundo en tiempos de mails. Lo epistolar en la literatura

Micaela Veneri

Estas cartas no están hechas para ver la luz y huelga decirlo que no la verán nunca sin vuestro consentimiento. Pero si las circunstancias os permitieran concederlo algún día, dada la pureza del afán que me liga a vos, asumiré de buen grado su publicación. Aunque no aparecieran en esta obra ni vuestro nombre ni el mío, quizá no se sustraerían a las sospechas de quienes nos han conocido; a mí esa perspicacia me enorgullecería más que avergonzarme y solo ganaría una mayor estima al mostrar la que os profeso.

Jean Jacques Rousseau

Presentación

Los documentos curriculares del nivel medio de la provincia de Buenos Aires establecen que los alumnos deben leer novelas, un género que se caracteriza, dada su extensión, por cierta complejidad narrativa. En el caso de primer año, los alumnos suelen leer novelas acordes con su edad, motivo por el cual se eligen obras con las cuales, de algún modo, puedan identificarse; el objetivo de estas elecciones tiene que ver, por un lado, con la idea de que se familiaricen con el género y, al mismo tiempo, con incorporar el hábito de la lectura.

Entre las variedades que presenta la novela se encuentra el género epistolar, que tiene larga data en la historia de la literatura ya que la carta fue, durante mucho tiempo, el principal medio de comunicación y la literatura la incorporó

en su interior. La novela epistolar se caracteriza por estar organizada a partir de un intercambio de cartas, y con ella se relaciona el contenido que me solicitó desarrollar la docente coformadora durante mi residencia.

Mis prácticas docentes fueron realizadas en la escuela secundaria N° 20 de Bella Vista, una escuela de gestión pública. El curso con el que trabajé fue un primer año compuesto por veintinueve estudiantes, once varones y dieciocho mujeres. Las cuatro horas de clases estaban distribuidas en dos días en las dos primeras horas.

La secuencia didáctica se planificó en conjunto con la docente coformadora y con los docentes de Residencia. La coformadora me pidió que trabajáramos con una novela juvenil que ya había elegido y pedido a los alumnos: *Secretísima Virtual. Veinte mensajes y una carta desesperada*, de María Brandán Araújo. Me aclaró que, para analizarla, podría elegir cualquiera de los temas que aparecieran en su planificación anual. Entonces decidí que, a partir de la novela, trabajaría los siguientes contenidos: la novela como género, la novela epistolar y lo epistolar en la literatura. A esta secuencia se dedicarían siete clases de dos horas. Decidimos que leeríamos toda la novela en clase ya que el texto era relativamente sencillo y su lectura no demandaba demasiado tiempo. Elegimos trabajar lo epistolar debido a que la novela está organizada mediante el intercambio de mails entre dos adolescentes que firman con seudónimos: “Secretísima” y “Xavier Wagner”. Además del género, nos pareció provechoso analizar las relaciones de intertextualidad que establece la novela elegida por la docente, de modo que trabajaríamos también con *Veinte poemas de amor y una canción desesperada* de Pablo Neruda y *La metamorfosis* de Franz Kafka. Luego de analizar la novela, haríamos hincapié en lo epistolar en la literatura, examinando diferentes maneras en las que puede aparecer en los textos. Para eso incorporamos la lectura de “Epístola paternal a Fabia” de Antonio Di Benedetto y fragmentos de *Corazón* de Edmundo de Amicis.

La distribución de los contenidos permitiría leer los textos durante las clases aprovechando el entusiasmo que los alumnos manifestaban por la lectura. En este sentido, consideramos como ventaja que a los estudiantes les gustara leer en clase, de manera que incentivaríamos los diálogos. Por otra parte, habíamos notado su entusiasmo por las actividades de escritura creativa.

Desarrollo de las clases

En este cuadro sintetizamos, los contenidos, los objetivos y el corpus:

Objetivos	Contenidos	Textos literarios
Se esperaba que los alumnos lograran - distinguir la diferencia entre cuento y novela; - reconocer relaciones de intertextualidad; - frecuentar distintas variantes del género epistolar.	La novela: características generales. El género epistolar y sus transformaciones en el cuento y la novela. Concepto de intertextualidad.	- <i>Secretísima Virtual. Veinte mensajes y una carta desesperada</i> , de María Brandán Aráoz - <i>Veinte poemas de amor y una canción desesperada</i> , de Pablo Neruda (selección de poemas) - <i>La metamorfosis</i> , de Franz Kafka (fragmento) - “Epístola paternal a Fabia”, de Antonio Di Benedetto - <i>Corazón</i> , de Edmundo de Amicis (fragmento)

Planificamos un total de siete clases de dos horas. A continuación las comentamos e incluimos las actividades planificadas para cada una.

Clase 1

En la primera clase nos propusimos que los alumnos tuvieran un primer acercamiento a la novela como género por medio de los paratextos. Observamos el título, el nombre de la autora, los dibujos de tapa, el resumen de contratapa y la organización de la novela. Cada uno de los estudiantes contaba con la fotocopia del libro.

La clase comenzó con un diálogo fluido sobre los elementos que íbamos examinando. Luego leímos los primeros dos capítulos, que están organizados en “mensajes”, los comentamos y repartí fotocopias con las actividades.

***Secretísima Virtual*, de María Brandán Aráoz** **Actividades sobre los mensajes 1 y 2**

A partir de la lectura de los mensajes 1 y 2, resuelvan las siguientes consignas.

1. El lugar en donde se conocen los protagonistas es (marquen la opción correcta)
 - a. una cancha de fútbol
 - b. un club de barrio
 - c. un locutorio

2. Marquen con una cruz los rasgos que caracterizan a los personajes:

Secretísima	XW
adolescente	adulto
empleada en un locutorio	tiene una mochila roja
tiene 14 años	bajo
le gusta escribir cartas	pelirrojo
vive en el barrio donde está ubicado el locutorio	tiene rulos

3. La protagonista le hace una propuesta lúdica al destinatario de su mensaje. Indiquen tres de las reglas principales del juego:

4. Hagan una lista de los lugares con nombre propio, que aparecen en los dos primeros mensajes.

El objetivo de estas actividades era verificar diferentes aspectos de la comprensión lectora. Hicimos una puesta en común, que no presentó mayores dificultades. Luego leímos los capítulos 3 a 7 y resolvimos las actividades que transcribimos a continuación.

Actividades sobre los mensajes 3 a 7

1. En los mensajes leídos, los personajes dialogan sobre diferentes problemáticas sociales. Ejemplifiquen indicando un problema mencionado por cada uno.

Secretísima	XW

2. Los personajes realizan distintos tipos de actividades. ¿Cuáles son?
 Actividades escolares: _____

Actividades deportivas fuera de la escuela: _____

Actividades intelectuales fuera de la escuela: _____

Encierren en un círculo aquellas actividades que ustedes comparten con los personajes.

3. XW cuenta una historia sobre una perra. Indiquen si los siguientes datos son verdaderos (V) o falsos (F).

___ La perra se llamaba Pancha.

___ Vivía en un basural.

___ Llegó la policía donde estaba la perra.

___ Ladró porque había visto a un ladrón.

4. ¿Qué propuesta le hace XW a Secretísima?

a. Ir a tomar un helado.

b. Verse en un partido de fútbol.

c. Que visite la kermés de su escuela.

5. ¿Qué novedad cuenta Secretísima en el mensaje 5?

6. ¿Qué confiesa Xavier al final del mensaje 6? ¿Alguna vez les pasó algo similar?

El objetivo de estas actividades era verificar la comprensión y poder aproximarnos a las características de la novela realista. Hicimos una puesta en común y las actividades fueron resueltas de manera correcta.

Clase 2

Esta clase tuvo como objetivo que los alumnos pudieran advertir la intertextualidad en el juego que lleva a cabo la autora con el título elegido para la novela y en el parafraseo de los fragmentos de poemas. También trabajamos con el apartado de un manual sobre el género lírico donde se ofrecían conceptos básicos sobre el género.

La clase comenzó con un diálogo en el que recuperamos lo que habíamos visto la clase anterior en relación con los primeros capítulos de la novela: su

formato estructurado en intercambios de mails y su relación con el realismo literario. Luego de esto, leímos los capítulos 7 y 8, y los comentamos. Intenté hacerles notar que había una relación entre el libro que nombra *Secretísima*, *Veinte poemas de amor y una canción desesperada*, y el título de la novela. Les repartí fotocopias con las actividades en las que incluí los poemas con los que juega la autora. Además les adjunté el apartado de manual que mencioné anteriormente. Los alumnos debían subrayar la información más importante a partir de la cual realizaríamos un punteo en el pizarrón.

Actividades sobre los mensajes 7 y 8

1. En el mensaje número 7, *Secretísima* le cuenta a Xavier Wagner cuál es su libro favorito. ¿qué relación encuentran entre el título de ese libro y el título de la novela?

2. El siguiente texto es el poema que cita *Secretísima*.
“Poema XV”, de Pablo Neruda

Me gustas cuando callas porque estás como ausente,
y me oyes desde lejos, y mi voz no te toca.

Parece que los ojos se te hubieran volado
y parece que un beso te cerrara la boca.

Como todas las cosas están llenas de mi alma
emerges de las cosas, llena del alma mía.

Mariposa de sueño, te pareces a mi alma,
y te pareces a la palabra melancolía.

Me gustas cuando callas y estás como distante.

Y estás como quejándote, mariposa en arrullo.

Y me oyes desde lejos, y mi voz no te alcanza:
déjame que me calle con el silencio tuyo.

[...]

a. ¿Qué elementos se repiten a lo largo del poema?

- a. silencio
- b. comida
- c. alma
- d. mariposa

b. ¿Qué tienen en común la primera estrofa y la última?

c. En el mensaje 7, *Secretísima* incluye una parte del poema. Búsquenla y subrayenla en el texto.

3. El siguiente es otro de los poemas citados:

“Poema XX”, de Pablo Neruda

“Puedo escribir los versos más tristes esta noche”

Escribir, por ejemplo: “La noche está estrellada,
y tiritan, azules, los astros, a lo lejos”.

El viento de la noche gira en el cielo y canta.

Puedo escribir los versos más tristes esta noche.
Yo la quise, y a veces ella también me quiso.

En las noches como esta la tuve entre mis brazos.
La besé tantas veces bajo el cielo infinito.

Ella me quiso, a veces yo también la quería.
Cómo no haber amado sus grandes ojos fijos.

[...]

a. ¿Para quién escribe el poeta su texto?

- a. Para su madre.
- b. Para su hermana.
- c. Para su amada.

b. Nombren tres elementos que recuerda de la persona a la que le escribe.

c. Transcriban del “Poema XX” un fragmento en el que el poeta exprese

- a. que en el pasado quiso a su amada: _____
- b. que actualmente no la quiere más: _____
- c. que todavía la sigue queriendo: _____

d. Los dos poemas de Neruda se han hecho muy famosos por los versos que se reiteran en cada uno. ¿Cuáles son esos versos?

- a. “Poema XV”: _____
- b. “Poema XX”: _____

La clase terminó con una puesta en común de las actividades en la que los alumnos no manifestaron mayores dificultades. Sí pude advertir que desconocían casi por completo el género lírico y que les gustó la lectura de los poemas por su musicalidad. Pudieron percibir la relación que se establecía entre los poemas y la novela.

Clase 3

Esta clase tuvo como objetivo que los estudiantes advirtieran la relación de intertextualidad con *La metamorfosis* de Kafka, ya que en la novela es mencionada como un libro que los personajes han leído. Además de proponerme que tuvieran un acercamiento a ella, quise que conocieran algunos datos sobre la biografía de Kafka que también se mencionan en la novela.

La clase comenzó con un diálogo sobre lo trabajado con anterioridad. Luego realizamos la lectura de los capítulos siguientes para comentarlos y resolver las actividades que les propuse a continuación.

Actividades sobre los mensajes 9 a 16

Luego de la lectura de los mensajes 9 y 10, respondan:

1. ¿Qué cosas nuevas sobre el colegio le cuenta Secretísima a XW en el mensaje 9?

2. Lean la siguiente biografía del escritor Franz Kafka:

Franz Kafka

Nacido en el seno de una familia de comerciantes judíos, Franz Kafka se formó en un ambiente cultural alemán. Su padre, Hermann Kafka, había obtenido una cómoda posición con un matrimonio ventajoso y pudo costear una buena formación para el primogénito en uno de los colegios alemanes de Praga. Concluido el bachillerato (1901), el cabeza de familia lo obligó a cursar estudios de leyes, materia por la que nunca sintió el menor interés, y se doctoró en derecho en 1906.

Finalizados sus estudios, trabajó en diversos bufetes de abogados y, desde 1908, en una compañía de seguros de Praga. Allí desempeñó sus tareas con eficiencia y puntualidad, llegando a merecer un ascenso; sin embargo, carecía por completo de ambición profesional. El aburrido empleo (que no abandonaría definitivamente hasta 1920, a causa de su deteriorada salud) le ocupaba solamente las mañanas y podía dedicar las tardes y las noches a la literatura, su verdadera pasión.

En 1911 conoció a Yitzchak Lowy, actor de teatro yiddish; pronto empezó a interesarse por la mística y la religión judías, que ejercieron sobre él una notable influencia y favorecieron su adhesión al sionismo. Su proyecto de emigrar a Palestina se vio frustrado en 1917 al padecer los primeros síntomas

de tuberculosis, que sería la causante de su muerte. El diagnóstico decidió a Kafka a romper definitivamente su compromiso matrimonial con Felice Bauer, a la que había conocido en 1912 a través de Max Brod. Durante los cinco años que duró, la relación con Felice había sido repetidamente abandonada y retomada debido a las interminables vacilaciones de Kafka.

La enfermedad obligó a Kafka a pasar largas temporadas en diversos sanatorios, primero en los Alpes italianos y finalmente en Kierling, cerca de Viena. En uno de ellos se enamoró de la joven checa Julie Wohryzek, pero la radical oposición del padre de Kafka imposibilitó el matrimonio. Este episodio originó el más revelador documento de aquella conflictiva relación paternofilial: la célebre *Carta al padre* que Kafka escribió en 1919. Publicada póstumamente, nunca llegó a ser enviada a su destinatario.

En 1923, con la enfermedad ya muy avanzada, conoció a la jovencísima y vital Dora Diamant, el gran amor que había anhelado siempre, y que le devolvió brevemente la esperanza. Pero en abril del año siguiente sus dolencias se agravaron; en compañía de Dora Diamant, de su amigo Max Brod y de su tío Siegfried, falleció el 3 de junio de 1924 en el sanatorio de Kierling.

<https://www.biografiasyvidas.com/biografia/k/kafka.htm>

¿Qué datos de la vida de Kafka aparecen mencionados en la novela y cuáles no?

Datos incluidos en <i>Secretísima Virtual</i>	Datos no incluidos en <i>Secretísima Virtual</i>

3. A continuación figura el comienzo de *La metamorfosis*, de Franz Kafka:

Al despertar Gregorio Samsa una mañana, tras un sueño intranquilo, se encontró en su cama convertido en un monstruoso insecto. Hallábase echado sobre el duro caparazón de su espalda y, al alzar un poco la cabeza, vio la figura convexa de su vientre oscuro, surcado por curvadas callosidades, cuya prominencia apenas si podía aguantar la colcha, que estaba visiblemente a punto de escurrirse hasta el suelo. Innumerables patas, lamentablemente

escuálidas en comparación con el grosor ordinario de sus piernas, ofrecían a sus ojos el espectáculo de una agitación sin consistencia.

“¿Qué me ha sucedido?”, pensó.

No soñaba, no. Su habitación, una habitación de verdad, aunque excesivamente reducida, aparecía como de ordinario entre sus cuatro harto conocidas paredes. Presidiendo la mesa, sobre la cual estaba esparcido un muestrario de paños –Samsa era viajante de comercio–, colgaba una estampa que poco antes había recortado de una revista ilustrada y puesto en un lindo marco dorado. Representaba esta estampa una señora tocada con un gorro de pieles, envuelta en una boa también de pieles, y que, muy erguida, esgrimía contra el espectador un amplio manguito, asimismo de piel, en el cual desaparecía todo su antebrazo.

Gregorio dirigió luego la vista hacia la ventana; el tiempo nublado (sentíanse repiquetear en el cinc del alféizar las gotas de lluvia) le infundió una gran melancolía.

“Bueno –pensó–; ¿qué pasaría si yo siguiese durmiendo un rato y me olvidase de todas las fantasías?”

Pero era esto algo enteramente irrealizable, porque Gregorio tenía la costumbre de dormir sobre el lado derecho, y su actual estado no le permitía adoptar esta postura. Aunque se empeñaba en permanecer sobre el lado derecho, forzosamente volvía a caer de espaldas. Mil veces intentó en vano esta operación; cerró los ojos para no tener que ver aquel pataleo, que no cesó hasta que un dolor leve y punzante al mismo tiempo, un dolor jamás sentido hasta aquel momento, comenzó a aquejarle en el costado.

En los mensajes 9 y 10 los protagonistas afirman que el protagonista de *La metamorfosis* se convirtió en cucaracha. Leyendo este fragmento, ¿podemos afirmar que el personaje se transformó efectivamente en una cucaracha? Para poder responder hagan una lista con las seis características que el narrador atribuye al insecto.

4. Lean un nuevo fragmento de *La metamorfosis*:

El padre, inexorable, apremiaba la retirada con silbidos salvajes. Pero Gregorio carecía aún de práctica en la marcha hacia atrás, y la cosa iba muy despacio. ¡Si siquiera hubiera podido volverse! En seguida se hubiese encontrado en su cuarto. Pero temía, con su lentitud en dar la vuelta, impacientarse al padre cuyo bastón erguido amenazaba deslomarle o abrirle la cabeza. Finalmente, sin embargo, no tuvo más remedio que volverse, pues advirtió con rabia que, caminando hacia atrás, le era imposible conservar su dirección. Así es que, sin dejar de mirar angustiosamente hacia su padre, inició una vuelta lo más rápidamente que pudo, es decir, con extraordinaria lentitud. El padre debió

de percatarse de su buena voluntad, pues dejó de acosarle, dirigiendo incluso de lejos con la punta del bastón el movimiento giratorio. ¡Si al menos hubiese cesado ese intolerable silbido! Esto era lo que a Gregorio le hacía perder por completo la cabeza. Cuando ya iba a terminar la vuelta, aquel silbido le hizo equivocarse, llevándole a retroceder otro poco. Por fin logró verse frente a la puerta. Pero entonces comprendió que su cuerpo era demasiado ancho para poder franquearla sin más ni más. Al padre, en su actual disposición de ánimo, no se le ocurrió naturalmente abrir la otra hoja para dejar espacio suficiente. Solo una idea le embargaba: la de que Gregorio había de meterse cuando antes en su habitación.

Marquen la opción correcta:

- La relación que se describe entre Gregorio y su padre era
 - a. buena
 - b. mala
 - c. de indiferencia
- El padre de Gregorio, al verlo,
 - a. lo ayuda
 - b. lo desprecia
 - c. lo ignora
- Gregorio, al ver a su padre, siente
 - a. felicidad
 - b. angustia
 - c. enojo

Las actividades se resolvieron sin mayor dificultad y se generó curiosidad en torno a la novela de Kafka. Terminamos con la propuesta de una tarea domiciliaria que los invitaba a ser creativos, imaginando un final alternativo al que propone la novela.

1. Luego de la lectura de los capítulos 11 a 16, completen el cuadro, teniendo en cuenta aquello que los protagonistas comentan sobre el futuro:

	Secretísima	XW
Lo que ellos quieren para sus vidas		
Lo que sus familias planean para ellos		

2. Al terminar el mensaje 16 sabemos que los personajes van a encontrarse en una fiesta de egresados. Antes de comenzar a leer el mensaje 17, escriban un final posible en el que los personajes no se encuentran en la fiesta. ¿Qué sucede con ellos? Cuenten lo ocurrido como si fueran Xavier, escribiendo un mail a Secretísima. El relato debe estar enmarcado en este recuadro y no debe contener más de quince líneas.

De:
Fecha:
Para:
Asunto:
¡Hola! Te escribo aprovechando que tengo un rato libre. Disculpá que no pude ir a la fiesta de egresados.

Clase 4

El objetivo de esta clase consistió en analizar comparativamente el final de la novela y los finales alternativos imaginados por los alumnos. La clase comenzó con la lectura de la tarea domiciliaria para ver qué se les había ocurrido. Las ideas que surgieron fueron muy originales, muy diferentes de lo que proponía el texto como final. También fue buena la manera en que articularon la historia del libro con ese final. Luego leímos las actividades con los alumnos y definiciones sobre *novela* y *novela epistolar*.

Actividades sobre los mensajes 17 a 20 y la “Carta desesperada”

1. En el mensaje 18, SV le cuenta a XW lo ocurrido en la fiesta. Indiquen si estos enunciados son verdaderos o falsos.

___ Secretísima se encontró con el vendedor de panchos de la kermés.

___ Secretísima se encontró con Beatrice.

___ Secretísima se quedó hablando con el amigo de XW.

___ Secretísima se fue a un lugar apartado para hablar con Marcos.

2. Secretísima vuelve a hablar sobre el futuro. ¿Con quién se compara?

3. Escriban algunos datos que menciona sobre esa persona. _____

4. Copien la estrofa original del “Poema XV” de Neruda y luego la parafraseada por XW en el mensaje 19. Subrayen los elementos que cambian.

Estrofa de Neruda	Estrofa parafraseada de XW

5. Completen el cuadro a partir de lo que confiesa cada personaje en el mensaje 20 y la carta desesperada 21.

Secretísima (en el mensaje 20)	XW (en la carta desesperada 21)

6. Lean el siguiente fragmento y resuelvan la actividad que figura debajo:

La novela es un género que se caracteriza por su complejidad narrativa. Dada su extensión, notablemente mayor a la de los cuentos, el autor tiene espacio suficiente para desarrollar conflictos secundarios que entran en relación con un conflicto central en torno al cual se organiza la obra. El lector se encuentra, así, ante distintos episodios –unidades de acción– que, por lo general, se corresponden con una división del texto en capítulos (...).

Fragmento extraído de AA.VV. (2015). *Prácticas del lenguaje 3. Activadas*. Buenos Aires: Puerto de Palos

Indiquen si los siguientes enunciados son verdaderos o falsos.

- La novela es un género de escasa complejidad narrativa.
- Tiene una extensión mayor a la de los cuentos.
- En la novela solo se desarrollan conflictos principales.
- El texto se divide en capítulos.

7. Lean el siguiente fragmento y resuelvan las actividades que figuran debajo:

Las técnicas de construcción de la novela y el modo de considerar el punto de vista asumido por el narrador han variado mucho a través del tiempo: se tornaron cada vez más complejos y sutiles. Una técnica muy curiosa la constituye el intercambio de cartas entre los personajes de una novela (novela epistolar).

El narrador, en el sentido tradicional de la palabra, desaparece, por decirlo así, en la novela epistolar, aunque reaparezca en otra perspectiva: la de editor u organizador de las cartas que componen la novela. Las epístolas son presentadas como escritas por personajes realmente existentes, y la labor del novelista parece limitarse a ordenar y publicar esas misivas.

Por otro lado, la técnica epistolar elimina por completo la parte narrativa y descriptiva que corresponde al narrador: son los personajes mismos, con su propia voz y empleando la primera persona y el tiempo presente, los que van relatando la acción a medida que esta se desarrolla. Este procedimiento permite una autoexpresión muy aguda de todos los hechos y pormenores de la trama, y un desnudamiento de la subjetividad comparable a la confesión del diario íntimo.

Fragmento extraído de Aguilar e Silva, Víctor M. (1979).
Teoría de la literatura. Madrid: Gredos

Marquen la opción correcta:

- El narrador en una novela epistolar es
 - a. protagonista.
 - b. omnisciente.
 - c. editor u organizador de cartas.
- La novela epistolar consiste en un intercambio de
 - a. cartas.
 - b. libros.
 - c. revistas.

La clase finalizó con la corrección de las actividades, una reflexión sobre los conceptos vistos y el armado de un punteo en el pizarrón. Lo propuesto no generó mayores problemas. Esto se realizó con el objetivo de que los alumnos pudieran sintetizar los contenidos vistos hasta el momento en esta secuencia ya que en las siguientes clases se verían otros casos de lo epistolar en la literatura.

Clase 5

El objetivo de esta clase fue recuperar los conocimientos sobre lo epistolar y que los alumnos vieran otras variantes del género en la literatura.

La clase comenzó con un diálogo sobre cómo se imaginaban que podía aparecer lo epistolar en la literatura. Luego les conté de dónde extraje los fragmentos que íbamos a leer y por qué lo había elegido. Comenzamos a leer los textos y los comentamos. Luego les pedí que resolvieran las siguientes actividades.

Actividades de fragmentos de *Corazón*, de Edmundo de Amicis

Lean los fragmentos de “El albañilito” y “Gratitud” extraídos de la novela *Corazón* y luego resuelvan las actividades.

1. Marquen la opción correcta:

- ¿Qué elementos tienen estos fragmentos para ser considerados dentro del género epistolar?
 - a. cartas
 - b. mensajes
 - c. mails
- ¿Qué elemento característico de la carta tienen estos textos?
 - a. firma
 - b. consejos
 - c. dedicatoria
- ¿Qué personaje escribe los textos?
 - a. la madre de Enrique
 - b. el padre de Enrique
 - c. la hermana de Enrique
- En los dos fragmentos la persona que escribe trata de
 - a. aconsejar.
 - b. retar.
 - c. felicitar.

2. A partir del primer fragmento, marquen la opción correcta:

- El niño que va a la casa es hijo de
 - a. un plomero.
 - b. un albañil.
 - c. un maestro.
- La actividad que realizan los niños durante la visita es
 - a. bailar.
 - b. cantar.
 - c. merendar.
- El nene tiene
 - a. 5 años.
 - b. 8 años.
 - c. 10 años.

- En la carta, el padre lo que hace con su hijo es
 - a. dejarle una enseñanza.
 - b. retarlo por su comportamiento.
 - c. mandarlo a limpiar el sillón.
 - En la carta, el padre destaca que el padre de Antonio es
 - a. descuidado.
 - b. trabajador.
 - c. alegre.
3. A partir de la lectura del segundo fragmento, marquen la opción correcta.
- El tema central de la carta es
 - a. la profesión de maestro.
 - b. los retos del maestro a los alumnos.
 - c. la situación de los maestros italianos.
 - ¿Qué consejo le da a su hijo?
 - a. que respete y quiera a su maestro.
 - b. que cuestione a su maestro.
 - c. que felicite a su maestro.
 - Según el padre de Enrique, la reacción que tiene el maestro es
 - a. normal.
 - b. exagerada.
 - c. desubicada.
4. A continuación se transcribe un fragmento de otra carta del padre a Enrique. Imaginen el comienzo y el final de la carta. Luego escriban esas partes.

Si dos chicos pelean, sepáralos; si son hombres, aléjate, no presencies el espectáculo de la violencia brutal, que ofende y endurece el corazón. Cuando veas pasar a un hombre esposado entre dos guardias, no añadas la tuya a la curiosidad cruel de la multitud, puede tratarse de un inocente. Si te cruzas con una camilla o ambulancia, deja de hablar y sonreír con tu compañero, porque lleva quizás a un moribundo, y también al paso de un cortejo fúnebre, que mañana podría salir uno de tu casa. Mira con respeto a todos los muchachos de los institutos que pasan en fila: los ciegos, los mudos, los raquíticos, los huérfanos, los niños abandonados; recuerda que son la desventura y la caridad humana las que pasan. Finge siempre no ver a los que tengan una deformidad repugnante o ridícula. Apaga todas las cerillas encendidas que encuentres a tu paso, que podrían costar la vida a alguien. Responde amistosamente a quien te pregunte por una calle. No mires a nadie riendo, no corras sin necesidad, no grites. Respeta la calle. La educación de un pueblo se juzga ante todo por su comportamiento en la calle. Allí donde encuentres grosería por las calles, también la hallarás en las casas.

La clase finalizó con la corrección de las actividades y la lectura de la consigna de escritura creativa. En esta clase se observaron dificultades con el vocabulario de los fragmentos, ya que contenían expresiones que, a diferencia de la novela, no se utilizan en nuestra oralidad cotidiana. Debido a esta complejidad se eligió que las actividades fueran *multiple choice*; en la puesta en común se hicieron comentarios que recuperarían las respuestas de cada consigna. Luego pudieron resolver de forma correcta la actividad de escritura y surgieron textos interesantes que mostraron su capacidad de invención.

Clase 6

Esta clase tenía como objetivo que los alumnos pudieran leer un cuento estructurado como una carta. Ello implicaba que reconocieran otra forma de lo epistolar en la literatura. La clase comenzó con la lectura del cuento y el comentario del argumento. Luego se entregaron dos fotocopias: por un lado, las actividades y, por otro, fragmentos para armar un resumen destinado a estudiar para la evaluación.

Actividades sobre “Epístola paternal a Fabia”, de Antonio Di Benedetto

1. Dentro del cuento hay tres historias superpuestas. ¿Cuáles son?

- _____
- _____
- _____

2. Completen el siguiente cuadro:

Motivo de la ausencia del padre de Fabia	Período en que estuvo separado de su hija	Situación ocurrida en el momento del reencuentro

Subrayen en el texto las partes que hacen referencia a los datos anteriores.

3. La carta tiene un tono
- a. melancólico.
 - b. alegre.
 - c. enojado.

4. ¿Qué elementos hacen que podamos darnos cuenta de que el cuento tiene forma epistolar?

- _____
- _____
- _____

Las actividades sobre el cuento no presentaron mayores dificultades; los alumnos pudieron identificar que la estructura respondía a la de una carta y reconocer sus características.

Como tendrían una prueba escrita la siguiente clase, decidí llevar algunas actividades de repaso que abordaran todos los contenidos trabajados. Además hubo un diálogo a través del cual los alumnos pudieron despejar sus dudas.

Actividades de revisión

La **novela** es una obra literaria en prosa en la que se narra una acción fingida en todo o en parte, y cuyo fin es causar placer estético a los lectores con la descripción o pintura de sucesos o lances interesantes, así como de personajes, pasiones y costumbres, que en muchos casos sirven de insumos para la propia reflexión o introspección. La vigesimotercera edición del *Diccionario de la lengua española* de la Real Academia Española la define de manera más general como una “obra literaria narrativa de cierta extensión” y como un “género literario narrativo que, con precedente en la Antigüedad grecolatina, se desarrolla a partir de la Edad Moderna”. La novela se distingue por su carácter abierto y su capacidad para contener elementos diversos en un relato complejo. Este carácter abierto ofrece al autor una gran libertad para integrar personajes, introducir historias cruzadas o subordinadas unas a otras, presentar hechos en un orden distinto a aquel en el que se produjeron o incluir en el relato textos de distinta naturaleza: cartas, documentos administrativos, leyendas, poemas, etc. Todo ello da a la novela mayor complejidad que la que presentan los demás subgéneros narrativos.

Fragmento de la entrada “Novela” de *Wikipedia*

Novela epistolar es un género de novela construida con una sucesión de cartas (epístolas) enviadas o recibidas por sus personajes protagonistas desarrollando así una trama.

- *Novelas con correos electrónicos*

Internet ha propiciado un nuevo tipo de novela construida con correos electrónicos. Un ejemplo escrito en español es *El corazón de Voltaire* (2005), del puertorriqueño Luis López Nieves.

Fragmento de la entrada “Novela epistolar” de *Wikipedia*

1. Subrayen los elementos característicos de la novela que coinciden con los que ya se han visto.
2. A partir de la lectura de las entradas, escribiremos un resumen, entre todos, en el pizarrón.

La clase terminó con la corrección y el armado del resumen final en el pizarrón para que los alumnos tuvieran material a partir del cual estudiar. En la clase siguiente se tomaría la evaluación escrita. Debido a inconvenientes que surgieron en cuanto a los tiempos, se decidió que la profesora coformadora tomara la evaluación y la practicante las corrigiera.

Clase 7

La última clase correspondió a la evaluación, tomada por la docente coformadora. La elaboramos y corregimos juntas. La nota se tendría en cuenta para el cierre del trimestre.

Evaluación de Literatura

1.1. ¿A qué género pertenece *Secretísima Virtual*?

1.2. Teniendo en cuenta la respuesta anterior, encierren con un círculo las características de la novela que hemos leído.

- a. Los protagonistas intercambian mails.
- b. Cada mensaje es un capítulo de la novela.
- c. En el intercambio dentro de la novela, los protagonistas son tres.
- d. La novela le permite al autor poder contar historias secundarias.
- e. Los protagonistas intercambian cartas.
- f. En la novela, los protagonistas escriben un diario.

2. Al finalizar la novela los protagonistas descubren algunos secretos. Indiquen si los siguientes enunciados son verdaderos o falsos.

- ___ Secretísima le confiesa a XW que sigue enamorada de Marcos.
- ___ XW le confiesa a Secretísima que su identidad era falsa.
- ___ Secretísima le cuenta a XW que su fiesta de quince fue un fracaso.
- ___ XW le cuenta a Secretísima que mintió y que estuvo en su fiesta de quince.
- ___ Secretísima le dice a XW que se enamoró del chico de la kermés.

3. ¿Qué relación hay entre la obra de Pablo Neruda y la novela *Secretísima Virtual*?

En el título	
En la mención de fragmentos de poemas de Neruda	
En la mención de datos de la vida del autor	

4. Teniendo en cuenta lo visto sobre Kafka, ¿cuáles de estas afirmaciones son verdaderas? Márquenlas con una X.

- Sobre la vida de Kafka:
 - a. El padre de Kafka era amoroso con él.
 - b. Kafka murió de tuberculosis.
 - c. El escritor tuvo una gran vida social.
 - d. Kafka fue obligado por su padre a estudiar leyes.
- Sobre la novela *La metamorfosis*:
 - a. El protagonista es una cucaracha.
 - b. La transformación del protagonista sucede en su lugar de trabajo.
 - c. Gregorio tiene una mala relación con su familia.
 - d. Cuando no puede movilizarse, el padre lo ayuda.

5. Hemos visto otras formas en las que puede aparecer lo epistolar en la literatura. Completen el cuadro. Recuerden que lo epistolar en la novela *Corazón* aparecía de dos formas diferentes.

En la novela <i>Corazón</i> , de De Amicis	Cuento "Epístola paternal a Fabia", de Di Benedetto

Conclusión

En la secuencia desarrollada, trabajamos con la novela epistolar *Secretísima Virtual. Veinte mensajes y una carta desesperada* de María Brandán Aráoz. El texto nos permitió abordar diversos temas, como el género novela, la novela epistolar y la intertextualidad con obras de Kafka y Neruda. También trabajamos dos textos: *Corazón*, de De Amicis, y “Epístola paternal a Fabia”, de Di Benedetto para ver las diferentes formas de lo epistolar en la literatura. Las actividades para cada clase se diseñaron junto con el docente de la Residencia tratando de que los alumnos reflexionaran sobre la novela y los textos leídos; por eso se proponían tareas diferentes, y no preguntas que pudieran responderse de forma automática. Se trató de reponer lo visto la clase anterior, de modo de ofrecer un enlace con la clase nueva y explicitar el objetivo de cada actividad y cada texto propuesto, para que los alumnos supieran por qué motivo se hacía lo que se hacía.

A lo largo de la secuencia, se aprovechó el entusiasmo de los alumnos por leer en clase; por eso se tomó la decisión de leer completa la novela en el aula. Fueron muy participativos y se mostraron especialmente entusiasmados en las actividades de escritura de invención. Al analizar los resultados de la evaluación una vez finalizada la secuencia, puede señalarse que algunos alumnos no comprendieron con claridad que la novela pertenecía al género epistolar; creo que debí hacer mayor hincapié en ese concepto para que pudieran comprenderlo mejor. Hubiera sido positivo que no existieran tantas interrupciones entre clase y clase, pero se trató de una dificultad externa que intentó resolverse por medio de trabajos prácticos para que los alumnos no estuvieran tanto tiempo sin contacto con la materia.

Las interrupciones implicaron modificaciones constantes en lo planificado y demostraron que no siempre se pueden desarrollar las actividades de la manera en que fueron pensadas inicialmente. En todo momento procuré acompañar a los estudiantes en las tareas propuestas, mostrando la mayor predisposición frente a las inquietudes.

A pesar de las dificultades que se presentaron, la experiencia fue positiva, ya que aprendí qué cosas debía cambiar y considerar para la próxima ocasión en que quisiera poner en práctica ciertas actividades. Fue un momento de aprendizaje intenso.

Bibliografía

Textos literarios

- Brandán Aráoz, M. (2016). *Secretísima Virtual. Veinte mensajes y una carta desesperada*. Buenos Aires: Estrada.
- De Amicis, E. (2007). *Corazón*. Caseros: Gradifco. Traducción de Andrés Pique.
- Di Benedetto, A. (2015). “Epístola paternal a Fabia”. En Di Benedetto, A., *Cuentos completos*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Kafka, F. (1996). *La metamorfosis. Relatos completos I*. Buenos Aires: Losada. Traducción de J. L. Borges.
- Neruda, P. (2008). *Veinte poemas de amor y una canción desesperada*. Madrid: Cátedra.

Textos teóricos

- Aguilar e Silva, V. (1979). *Teoría de la literatura*. Madrid, Gredos.
- Beltrán Almería, L. (1996). “Las estéticas de los géneros epistolares”. *Anuario de la Sociedad Española de Literatura General y Comparada*, vol. x, pp. 239-246.
- Spang, K. (2000). “La novela epistolar. Un intento de definición genérica”. *Rilce*, tomo 16, n° 3, pp. 639-656.

Bibliografía de los alumnos

- AA.VV. (2015). *Prácticas del lenguaje 3. Activadas*. Buenos Aires: Puerto de Palos.
- “Franz Kafka”. *Biografías y vidas*. En línea: <https://www.biografiasyvidas.com/biografia/k/kafka.htm>

Se corre el telón. La puesta en escena

Lidia Sequeira

Lo que tiene de maravilloso el teatro es que se trata de algo que se vive sobre un escenario en un tiempo preciso y acotado, algo corporizado. Y que se hace frente a un público que recibe inmediatamente lo que se produce en el escenario. Y que uno recibe la respuesta de ese público también inmediatamente.

Griselda Gambaro

Presentación

Tradicionalmente, los textos literarios suelen organizarse en tres grandes géneros: narrativo, poético y dramático. Esta clasificación tripartita encuentra en la escuela un elenco relativamente estable de autores representativos. En este sentido, en la enseñanza de nivel medio, Alejandro Casona es un autor clásico dentro del género dramático. Esto puede corroborarse, por ejemplo, en los documentos curriculares de la provincia de Buenos Aires correspondientes al segundo año, en cuyo anexo de sugerencias de obras literarias se proponen cuatro obras del dramaturgo español.

En los *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios* se establece que en los primeros dos años de la escuela secundaria los alumnos deben “leer, analizar e interpretar obras de teatro; reconocer la acción, el conflicto, los personajes, sus motivaciones y sus relaciones” (2011: 34). A partir de esta prescripción se organizó la secuencia correspondiente a mi práctica docente, que apuntaba a sistematizar aspectos teóricos del género. Dado el carácter doble de la obra teatral, es decir, por tratarse de un texto escrito para ser representado ante un público, fue

preciso estructurar la secuencia presentando elementos que permitiesen establecer la diferencia entre el *hecho* teatral y el *texto* teatral para luego dar paso a los contenidos teóricos sobre el texto como la estructura interna y externa. Este recorrido nos permitió llegar a una clasificación posible del texto teatral: *comedia*, *tragedia* y *tragicomedia*. Al respecto, el principal material bibliográfico que utilicé para esta parte de la secuencia consistió en el trabajo sobre los géneros literarios de Kurt Spang (1996), puntualmente, el apartado “Géneros dramáticos”, que brinda conceptos específicos sobre las diferentes formas que adopta un texto dramático.

Realicé mi práctica docente en la Escuela Modelo de Bella Vista, un establecimiento de gestión privada. Los alumnos de segundo año tenían cuatro módulos de Prácticas del Lenguaje distribuidos en dos días por semana. El curso constaba de treinta y un alumnos de los cuales doce eran niñas y el resto, varones. Los alumnos tenían un muy buen nivel de lectura; se ofrecían inmediatamente a leer cuando se proponía esta actividad; en esos momentos, la mayoría del curso seguía el hilo de la trama y estaba atento a ella. Era un grupo numeroso y extrovertido; por otra parte, no se observaron problemas de asistencia. Estas cualidades resultaron provechosas para la actividad de lectura que simulaba un ensayo de la obra.

Los contenidos de la secuencia didáctica fueron establecidos por la docente coformadora, quien asignó ocho módulos para el desarrollo de las clases, más uno extra destinado a la evaluación. La primera decisión que tomé fue dividir la secuencia en dos partes y fragmentarla mediante una prueba escrita, que fue anunciada desde el primer día debido a que se realizaría en tan solo dos semanas. Previamente al dictado de la secuencia, los alumnos habían asistido a una función teatral en la misma escuela. La obra se titulaba *Quijote* y representó un puntapié para iniciar mis clases. Destiné, entonces, los ocho primeros módulos para dictar los contenidos relacionados con el área de Literatura y luego de la prueba, los correspondientes al área de Lengua. De este modo, pensaba poder culminar la secuencia con una reseña de la obra teatral anteriormente mencionada.

La secuencia se inició con una charla sobre la obra *Quijote* a fin de recuperar aspectos relacionados con el hecho teatral. Desde el punto de vista didáctico, la asistencia de los chicos a aquella función representaba una ventaja que se complementaría con la visualización de una lámina que llevé a clase, en la cual se observaban las diferentes partes que componen un teatro. Dichas partes fueron señaladas y sus funciones fueron descriptas para una mayor comprensión. Por

una parte, el principal objetivo que me interesaba era que, a partir de estas dos experiencias, los alumnos tuvieran una idea global de la parte visible y no visible de un teatro; en relación con este aspecto, mencioné los principales teatros de la zona, como el Centro Cultural UNGS, el Auditorio del Multiespacio UNGS, La Herrería y el Teatro Marechal de San Miguel y sus respectivos mecanismos de difusión de las obras que en ellos se representan. Por otra parte, me interesaba brindarles el vocabulario propio del género que podría presentarse en las didascalias para que les sirviera de insumo para la futura reseña.

La pieza teatral seleccionada por la docente coformadora fue *Prohibido suicidarse en primavera*, que fue leída casi íntegramente en clase. Los encuentros se organizaban del siguiente modo: durante la primera hora de cada clase se leía la obra y en la segunda hora se realizaban las exposiciones y/o las actividades planificadas. Les propuse a los alumnos que realizaran la lectura oral en el frente; la distribución de los lectores-actores se realizó en base a la cantidad de personajes que consignaba la escena; cada personaje era representado por un alumno y solo uno se encargaría de leer todas las didascalias. La actividad fue bien recibida y se logró avanzar rápidamente con la obra. La lectura en clase permitió corregir las confusiones que iban surgiendo (por ejemplo, llamaban “narrador” al enunciador de las didascalias); también se iban contextualizando referencias culturales que estaban presentes en la obra como los nombres de suicidas famosos, óperas y pinturas.

En líneas generales, las primeras actividades apuntaban a la comprensión del texto, la identificación de los personajes principales y del conflicto que movilizaba la obra. En cambio, las siguientes exposiciones y actividades se centraron en la dualidad del texto dramático. A partir de la lectura de fragmentos de capítulos de diferentes manuales y del análisis de un esquema previamente confeccionado –que resumía dichas lecturas– se buscaba que los alumnos sistematizaran contenidos y pudieran reconocerlos en la obra trabajada. Conjuntamente, se trabajó con fragmentos de manuales y ejemplos de obras literarias. Luego se presentaron las características formales de la tragedia y la comedia. Este recorrido y la finalización de la lectura de la obra permitirían llegar al análisis del subgénero en el que ubicaríamos la obra teatral: la tragicomedia.

Desarrollo de las clases

Como se anticipó en el apartado anterior, los objetivos, los contenidos y el corpus desarrollados a lo largo de las ocho clases fueron los siguientes:

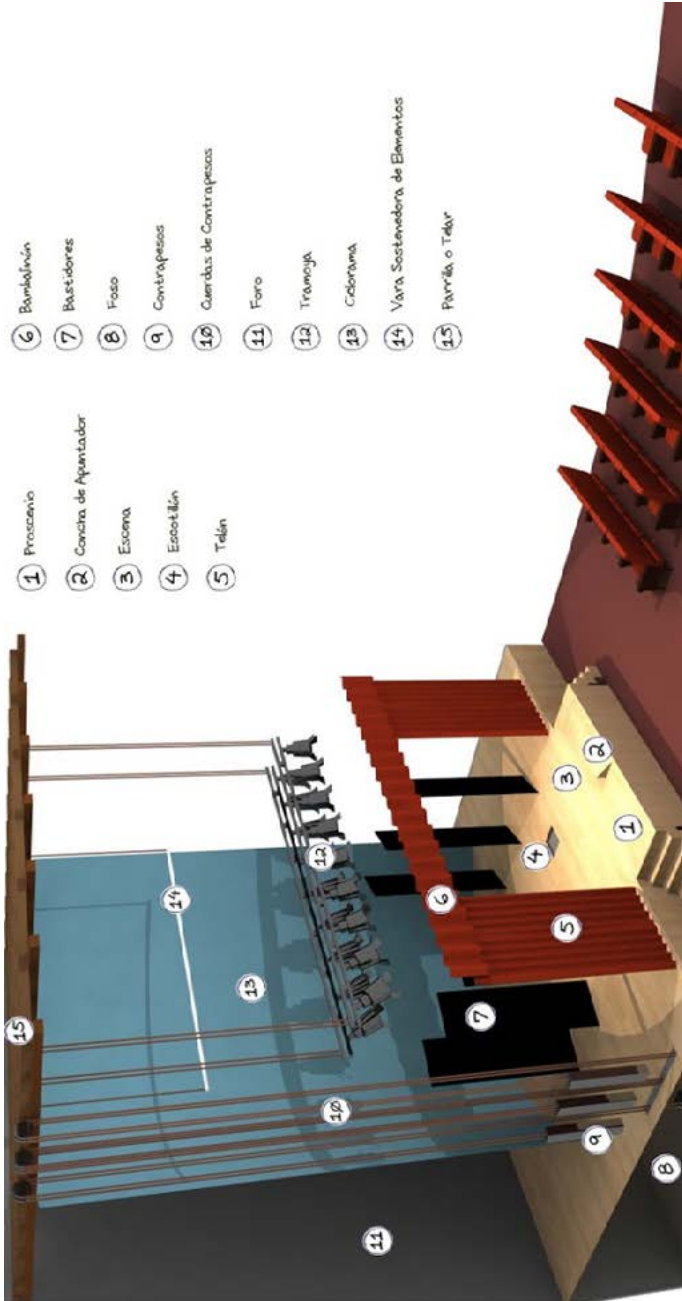
Objetivos	Contenidos	Texto literario
Se esperaba que los alumnos lograrán: <ul style="list-style-type: none"> - reconocer las características del género dramático; - advertir los rasgos propios del texto dramático y del texto espectacular; - identificar las características de la tragicomedia. 	Origen del teatro. Breve historia del teatro griego. El texto espectacular. Partes físicas del escenario teatral. El texto dramático. Texto primario y secundario. Tipos de parlamentos y didascalías. Los géneros teatrales: comedia, tragedia y tragicomedia.	<i>Prohibido suicidarse en primavera</i> , de Alejandro Casona

Para desarrollar la secuencia, planifiqué un total de cuatro clases (ocho módulos), que resumo a continuación.

Clase 1

La primera clase tuvo como objetivo principal recuperar los saberes previos de los alumnos sobre el hecho teatral. Como comenté anteriormente, los alumnos habían asistido a una función teatral en el colegio; les pedí entonces que describieran el argumento de la obra, el vestuario, el lugar donde se representó y cualquier otro aspecto que les hubiese llamado la atención. Este diálogo permitió que los alumnos comentaran sus impresiones acerca del evento e introducir diferencias respecto de otros tipos de obras y de espacios de representación.

A continuación, ubiqué una lámina ilustrativa en el pizarrón y les entregué una fotocopia de un documento que preparé previamente con dos ilustraciones: la misma imagen que aparecía en la lámina y otra que se centraba solo en las partes del escenario y que luego dibujé en el pizarrón. La lámina contenía el dibujo en tres dimensiones de las partes que componen una sala de teatro. Esta última imagen fue extraída del blog *Sobre teatro y afines* (Berteisen Hocevar, 2011). Esto permitió que los alumnos tuvieran una visualización nítida de todas las partes, lo cual hubiera sido difícil de apreciar si hubiésemos utilizado una figura plana. Además, les permitía establecer similitudes y contrastes entre el escenario del colegio y el de una sala acondicionada para tal fin.



<http://sobreteatroyafines.blogspot.com.ar/2011/09/partes-del-esenario-teatral.html>

La fotocopia del documento contenía una descripción detallada de cada una de las partes mencionadas; asimismo describía la función que cumple cada una de ellas.

Luego les propuse a los alumnos que, a medida que yo nombrara y describiera las funciones de dichas partes –que se encontraban numeradas y con un espacio para completar–, fueran colocando el nombre al lado de los números correspondientes. En primer lugar, esta actividad les permitiría conocer el nombre de los espacios de un escenario y de las partes de la sala y, a partir de ello, poder distinguirlas. En segundo lugar, buscaba que los alumnos conocieran que en una sala de teatro hay partes no visibles para el espectador, donde ocurren los cambios de vestuario o de escenario si es que son requeridos en la obra, así como la distribución del espacio en el que se mueven los actores y elementos de la iluminación. Al suministrar estos datos, buscaba resaltar el carácter colectivo del hecho teatral, en el que participan numerosas personas cumpliendo diferentes funciones.

Finalizada la actividad, dimos paso a la lectura del primer acto de la obra; les propuse que, en lugar de leer desde el banco, lo hicieran en el frente, en una especie de simulación de un ensayo. La propuesta fue bien recibida e inmediatamente se ofrecieron varios voluntarios. Determinamos quién representaría a cada personaje y, para evitar confusiones, opté por ofrecerme como lectora de las didascalias. Al principio, no les pedí que actuaran como si estuvieran representando la obra; el tono teatral empezó a surgir tímidamente en algunos de ellos y se fueron soltando más a medida que íbamos avanzando en la lectura.

Luego de terminar el primer acto, les entregué dos fotocopias de los documentos que había preparado previamente. La primera contenía datos de las referencias culturales mencionadas en la obra: los rostros de suicidas famosos, nombre completo, fecha de nacimiento y muerte, nacionalidad, oficio, modo de defunción, etcétera. La segunda contenía actividades sobre el primer acto. Les propuse que observaran la primera fotocopia y les pregunté si conocían a alguno de ellos. Con esta actividad buscaba que los nombres que se mencionaban en ese primer acto no pasaran desapercibidos y que pudieran ubicar la característica común que los agrupaba: el suicidio. Luego leímos las consignas de trabajo:

Prohibido suicidarse en primavera, de Alejandro Casona
Actividades sobre el primer acto de la obra

1. De acuerdo con la información que pudieron recabar, respondan estas preguntas:

- ¿Qué característica tienen en común Sócrates, Cleopatra, Séneca, Larra, Santa Teresa, Werther?
- ¿Todos son personajes reales?
- Comparen sus fechas de nacimiento. ¿Son contemporáneos entre sí?

2. En una columna listen los personajes de la obra que tienen nombre y en otra, aquellos que son llamados por un apodo.

Personajes con nombre	Personajes con apodo

3. Coloquen en los espacios los personajes o la relación que representan según corresponda.

- Doctor Roda y Hans: _____
- _____: novios
- La Dama Triste, el Amante Imaginario y el profesor de filosofía: _____
- _____: empleada

4. Marquen la opción correcta y citen de la obra un fragmento que justifique su elección:

- ¿En qué país se sitúa la obra?
 - a. España
 - b. Italia
 - c. Argentina

Indicio: _____

- ¿En qué institución se desarrolla la historia?
 - a. Un hospital psiquiátrico
 - b. Una casa del suicida
 - c. Una clínica en las montañas

Indicio: _____

5. Lean este listado y coloquen el nombre del personaje que sufre dicha dolencia:

- tristeza: _____
- amor platónico: _____
- soledad: _____
- desesperación: _____

Las actividades tenían por objetivo que los alumnos registraran datos que podían haber pasado desapercibidos en la lectura del acto, es decir, apuntaban a la comprensión del texto. Por tratarse de un segundo año, las actividades incluían preguntas directas y precisas, completamiento de cuadros para rastrear datos puntuales y actividades de opción múltiple, una de las cuales solicitaba que transcribieran un fragmento.

Para la resolución, propuse que trabajaran de a pares; fui recorriendo los bancos para observar los progresos y despejar las dudas que fueran surgiendo. Esto me permitía seguir de cerca la resolución de las consignas. Con el correr del tiempo noté que varios alumnos elegían ese momento para consultar sus dudas porque evitaban hacerlas durante la puesta en común. Solo participaban si ya les había confirmado que la actividad estaba bien resuelta y si les pedía que leyeran su respuesta.

La puesta en común permitió hacer énfasis en los datos que pudieron prestar confusión; por ejemplo, el lugar donde transcurre la obra. Si bien no tuvieron dificultades para resolver la mayoría de las consignas, se observó que no habían registrado qué tipo de lugar era la Casa del doctor Ariel ni que las personas mencionadas eran suicidas famosos.

Clase 2

La clase inició con una corrección grupal de las actividades que habían quedado como tarea domiciliaria. Finalizada la corrección, les entregué una fotocopia con la selección de fragmentos de capítulos de manuales, con las referencias bibliográficas correspondientes.

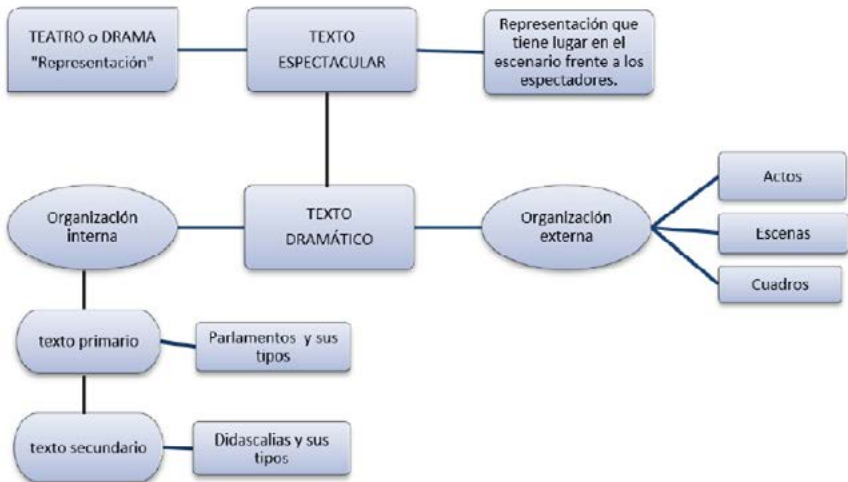
La clase tenía diversos objetivos. En primer lugar, me interesaba que leyeran la información teórica en un manual y conocieran cómo se cita la fuente bibliográfica. Se trataba de fragmentos de diferentes manuales; no elegí un capítulo completo porque ninguno brindaba todos los contenidos referidos a la dualidad del género y a la estructura del texto teatral. En segundo lugar, me proponía enseñar a organizar los datos más relevantes. A tal fin, detrás de la hoja, incluí un esquema y una ficha que servían para organizar la información teórica. La lectura de los fragmentos permitió conocer los aspectos formales del texto teatral y retomar el tema de la primera clase en la que hablamos sobre la dualidad del género dramático. De este modo, completábamos ambos aspectos y obteníamos un panorama más amplio sobre el género.

Luego dimos paso a las actividades. Estas se centraban en leer los aspectos teóricos directamente desde una fuente, organizarlos en un esquema a modo de resumen, reconocerlos en la obra literaria y finalmente volcar los datos en la ficha. En el pizarrón copié el mismo esquema de la hoja y repasamos los fragmentos de los capítulos de manuales. Trabajamos a partir de las dudas que se presentaban ya que un mismo concepto se nombraba de diferente manera en los fragmentos seleccionados (por ejemplo: a las acotaciones, en un fragmento de manual se las denominaba “acotaciones actorales y técnicas” y, en otro, “acotación interna y externa”). Esto se explicitó en la ficha donde figuraba entre paréntesis una de las denominaciones.

A continuación, trabajamos con la ficha que debían completar con los datos que habían obtenido de lo leído hasta el momento acerca de la organización interna y externa del texto dramático. Propuse que completaran solo una parte: la correspondiente a la organización externa, por dos razones. La primera: llevaría mucho tiempo buscar ejemplos del texto primario y secundario; la segunda: poder retomar la lectura de la obra. El esquema y la ficha eran las siguientes:

Actividades sobre la organización interna y externa de la obra dramática

1. Observen el siguiente esquema:



En base a estos datos y la lectura de los fragmentos de manuales, completen la siguiente ficha:

Nombre de la obra:		
<i>Organización externa</i>		
Acto	Escenas	Cuadro
Acto	Escenas	Cuadro
Acto	Escenas	Cuadro
<i>Organización interna</i>		
TEXTO PRIMARIO		
Diálogo		
Aparte		
Monólogo		
TEXTO SECUNDARIO		
Acotaciones técnicas (externas)		
Acotaciones actorales (internas)		

La resolución de la primera parte de la ficha evidenció que los chicos tenían diferentes ediciones y algunos trabajaban con fotocopias de la obra. Las ediciones más completas indicaban los actos, las escenas estaban numeradas y contenían un apartado con el estudio crítico, la biografía del autor, etcétera; las demás no. Por tal motivo debían recorrer página por página y contar las escenas dentro de cada acto y volcar la información en el cuadro. Esto posibilitó que charláramos sobre las distintas ediciones de un mismo libro y que las comparáramos.

A continuación, dimos paso a la lectura del segundo acto hasta finalizar la hora. La mecánica fue la misma que en la clase anterior, salvo que esta vez un alumno se ofreció a leer las didascalías.

Clase 3

El objetivo de la clase era revisar los conceptos específicos de la organización interna y externa del texto teatral, tales como la diferencia entre escena y cuadro o los tipos de didascalías y parlamentos. Para ello, preparé un documento con actividades que ayudaran a los alumnos a reconocer estas diferencias en la obra que estábamos leyendo. De este modo, podrían completar los ítems que habían quedado en blanco en la ficha.

Les entregué la fotocopia y comenzamos a leer las actividades que contenían fragmentos extraídos de *El avaro* de Molière y de dos obras de William Shakespeare: *Macbeth* y *Romeo y Julieta*. En los fragmentos figuraba la fuente;

esto me interesaba porque era una oportunidad para enseñarles el modo de citar un extracto de una obra literaria y establecer una diferencia entre la referencia bibliográfica de un texto literario y de un manual. Las consignas apuntaban a que pudiesen reconocer el tipo de parlamento o de didascalía en el fragmento. Propuse que las resolvieran en grupos de cuatro alumnos. También solicité que tuvieran a mano la fotocopia anterior, donde se explicaban los conceptos, y que trabajaran con ambas copias.

Actividades sobre la organización interna y externa de la obra teatral

1. Lean la selección de fragmentos de escenas e indiquen el tipo de parlamento que le corresponda (diálogo, aparte o monólogo).
2. Observen cómo inician las escenas del primer acto de *Romeo y Julieta*. ¿Qué elementos tienen en común? ¿Podemos relacionarlos con alguna parte del escenario? ¿Por qué?
3. Lean atentamente y subrayen con colores diferentes las acotaciones actorales y las acotaciones técnicas.

Durante el momento de la resolución, nuevamente recorrí los bancos. Algunos grupos discutían acerca de las posibles respuestas y en otros, solo uno de ellos resolvía las consignas. En la puesta en común, nos centramos en los elementos que nos permiten reconocer y diferenciar los dos tipos de acotaciones; este punto presentaba mayor dificultad para los alumnos. Finalizadas estas actividades, dimos paso a las dos siguientes consignas. La primera apuntaba a verificar la comprensión del segundo acto y la segunda, al reconocimiento de las referencias culturales que aparecen en dicho acto:

1. En el primer acto el Dr. Roda les describe a Fernando y Chole las etapas que viven los pacientes cuando ingresan a la clínica. Completen el cuadro con la descripción de las etapas y luego compárenlas con la conducta de Chole en el segundo acto.

Etapas	Características generales de cada etapa	Características particulares de Chole
<i>Causa de ingreso a la clínica</i>		
<i>Aplazamiento</i>		
<i>Meditación</i>		
<i>FloreCIMIENTO</i>		

2. Respondan:

- ¿Chole atraviesa las mismas etapas?
- ¿El orden en que suceden es el mismo?
- ¿Los pacientes y Chole llegan a la clínica por la misma causa?

3. En el primer acto encontramos varias referencias históricas y culturales:

- Personajes históricos: Aristóteles, Cleopatra, Larra, etc.
- Libro: *Del asesinato considerado como una de las Bellas Artes*, de Thomas de Quincey (en la obra: *El suicidio considerado como una de las Bellas Artes*, del doctor Ariel)
- Óperas: *Fausto* de Charles Gounod, *Madame Butterfly* de Giacomo Puccini, *Scherazada* de Nikolái Rimski-Kórsakov.

4. Recopilen las referencias históricas y culturales mencionadas en los dos últimos actos de la obra:

Segundo acto	Tercer acto

En la puesta en común, se observó que esta actividad había sido provechosa, pero aún había dificultades para distinguir los tipos de didascalias, en especial las actorales. Opté por hacerles notar que son las que se incluyen en el parlamento, es decir, si la didascalia aclara que el personaje está enojado, la representación del actor o la actriz deberá dar cuenta de ello. Sobre el final de la primera hora, les pedí que completaran la última actividad a modo de tarea domiciliaria ya que solo se trataba de recopilar las referencias culturales que se observaban en el segundo y tercer acto.

Durante la última hora leímos del mismo modo en que lo habíamos hecho las dos clases anteriores. A lo largo de la lectura de casi toda la obra se observó cómo fueron apropiándose del papel representado, de manera que la última parte se acercó más a un ensayo. Los alumnos se organizaban mejor dentro del pequeño espacio del frente que simulaba ser el escenario; se retiraban hacia los costados si su personaje salía de escena. En la lectura interpretaban las emociones de los personajes como la alegría, el enojo, la tristeza, el amor; incluso utilizaron sillas a modo de utilería cuando la escena lo requería. Solo quedaron algunas escenas del tercer acto, que pedí que leyeran para la clase siguiente ya que necesitaba que culminaran la lectura de toda la obra para dar paso al último tramo de la secuencia.

Clase 4

A partir de la lectura del apartado “Géneros dramáticos” del libro *Géneros literarios* de Kurt Spang, pude identificar que, en particular, la obra *Prohibido suicidarse en primavera* respondía a la forma tragicómica, en la que existe “un centro equidistante” entre los elementos trágicos y cómicos sin que se toquen sus extremos, “con el fin de lograr una nueva armonía” (1996: 179).

El objetivo de la clase era presentar la división clásica del drama: la tragedia y la comedia, y a partir de allí llegar a una tercera forma: la tragicomedia. Para llevar a cabo este objetivo, recuperamos, a modo de repaso, los contenidos ya trabajados sobre la estructura del texto teatral. Dividí el pizarrón en dos: en una parte fui tomando nota de palabras y conceptos clave que surgían en el diálogo, recuperando el esquema que ya habíamos trabajado a partir de los fragmentos de los manuales; en el otro espacio, escribí “género dramático”; de allí salían tres flechas y al lado de cada una de ellas escribí las tres formas que trabajaríamos en la clase. Mientras escribía, iba comentando que el esquema que habíamos recuperado, en líneas generales, estaba presente en todas las obras dramáticas. Para ejemplificar, recurrí a la actividad de la clase anterior en que las escenas de *Romeo y Julieta* sucedían en diferentes cuadros mientras que en otras obras requerían un solo cuadro. También pedí que observaran que cada acto tenía diferentes cantidades de escenas y que había obras que se representaban en un acto.

Luego de este repaso, comencé con la primera actividad, que tenía como objetivo que, a través de la lectura de dos escenas, una cómica y otra trágica, pudieran observar las diferencias. Seleccioné la escena final de *Romeo y Julieta* y una escena de *El avaro* de Molière. Propuse que leyéramos ambos fragmentos: el que pertenecía a Shakespeare presentó dificultades debido al tipo de lenguaje y su lectura demandó más tiempo; en cambio, la lectura del segundo fragmento fue más fluida. Finalizada la lectura, charlamos sobre las diferencias que habíamos observado, puntualmente, las jerarquías de los personajes, el tipo de lenguaje, el conflicto y el desenlace.

A continuación, dimos paso a las actividades sobre la tragicomedia. El objetivo era que pudieran reconocer las características que remiten a la comedia y las que remiten a la tragedia. Dos actividades, la primera y la tercera, apuntaban a reconocer, por un lado, los tres momentos básicos de la historia, y por otro, establecer un acercamiento al conflicto y al tipo de resolución que se propone en la obra. Ambas consignas estaban acompañadas con preguntas

que pretendían llevar a advertir que se trataba de conflictos de tipo moral y que, además, la obra proponía un final feliz. La tercera actividad también pretendía que se advirtiera cómo se mezclan dos mundos, el real y el imaginario. En la obra, uno de los personajes mantiene un amor platónico con una cantante de ópera a la cual idealiza, pero cuando realmente la conoce en la clínica y logra concretar un romance verdadero, el ideal difiere demasiado de la realidad y la abandona. La segunda consigna apuntaba a reconocer que los personajes no pertenecen a una elevada extracción social, sino que se trata de individuos de clase media. Finalmente, la última actividad apuntaba a listar los elementos cómicos y trágicos presentes.

Conclusiones

Al finalizar la secuencia, pude observar una apropiación significativa de los contenidos por parte de los alumnos. Si bien algunos de ellos no mostraban especial entusiasmo por la asignatura, en las evaluaciones se advirtió que lograron detectar la diferencia entre *hecho teatral* y *texto teatral*, y la diferencia entre la organización interna y externa, pero aún presentaban dificultades en identificar las acotaciones actorales y confundían *género dramático* con *texto dramático*.

Una de las dificultades fue el tiempo acotado que tuve para desarrollar los contenidos, lo que intenté suplir llevando las actividades fotocopiadas para evitar el dictado. A lo largo de las clases y al corregir las carpetas, noté que varios alumnos habían perdido las copias y, para reemplazarlas, habían fotocopiado las de una compañera.

Por otra parte, si bien el período de prácticas debió reducirse por requerimiento de la institución, logramos concluir la secuencia con una actividad de escritura creativa. Al respecto, propusimos tres tipos de actividades para que los alumnos eligieran una de ellas. La primera consigna consistía en reescribir una escena eliminando todos los elementos del género dramático, a fin de transformarla en una narración. La segunda proponía transponer una escena en otro lenguaje: el de la historieta. Finalmente, la última consigna apuntaba a trabajar con una escena propuesta y reescribirla transformando los elementos cómicos en trágicos o viceversa. Las consignas eran las siguientes:

Consigna 1

Relean la primera escena del primer acto de *Prohibido suicidarse en primavera*. A partir de lo representado allí, escriban un breve relato. Les ofrecemos el comienzo:

En el medio de un paisaje montañoso, se levantaba el “Hogar del suicida”, un “sanatorio de almas” fundado por el Doctor Ariel Roda. Junto con su ayudante, Hans, pasaban revista a los internos del hogar: un joven que padecía problemas de amor, una mujer a la que llaman “La Dama Triste”...

Consigna 2

Seleccionen una escena del segundo acto de *Prohibido suicidarse en primavera* y elaboren una historieta. Utilicen como mínimo cinco viñetas y como máximo ocho. Los diálogos incluidos en los globos no pueden reproducir textualmente lo expresado por los personajes en la obra.

Consigna 3

Elijan una de las siguientes escenas:

- a) la escena de la llegada de Cora Yaco
- b) el monólogo de la última escena de Romeo
- c) la escena en la que Harpagón inspecciona las ropas de Flecha

Reescribanla cambiando todos los elementos cómicos por elementos trágicos o viceversa.

La consigna más elegida fue la segunda. Los alumnos entregaron trabajos de variada producción. En cuanto al estilo, prevalecieron los gustos personales; por ejemplo, algunos utilizaron robots como personajes, otros se volcaron por el formato del manga o animé. Sin embargo, no pudimos realizar una tarea vinculada con la producción artística: una exposición estilo galería de arte. En ese caso, hubiera solicitado a los alumnos que produjeran los marcos en los que exhibirían sus trabajos y una pequeña tarjeta donde figurara una biografía del autor de la historieta en cuestión. Los trabajos se colocarían en la cartelera o en el espacio destinado por la escuela a tal fin. En este espacio se colocaría un fondo elaborado con papel afiche de color claro que simulara la pared en donde se colgarían los cuadros y, debajo de ellos, colocaríamos las tarjetas de presentación.

En relación con las ventajas derivadas de la situación en que se desarrollaron las prácticas, la mayor parte de los alumnos tuvo el libro desde el primer día y mostraba buen nivel de lectura, lo que permitió que en tres clases leyéramos casi toda la obra. Además, resolvían las actividades rápidamente y trabajaban bien; asimismo observé avances en la participación en clase de los alumnos más tímidos.

En lo que respecta a mi formación como docente, la experiencia me resultó enriquecedora. En mi caso particular, nunca había trabajado como docente y se trataba de mi primer acercamiento al dictado de clases. Durante las tutorías previas y simultáneas a las prácticas, el docente de la Residencia me guió en todos los aspectos, desde la organización de los contenidos hasta la formulación de las consignas. En este espacio pude analizar, organizar y obtener nuevos puntos de vista sobre mi propuesta, además de las opciones que no había considerado y que fueron sumamente valiosas. Las prácticas, tanto en su desarrollo como en su preparación y su evaluación posterior, me sirvieron para ajustar distintos detalles del quehacer del docente en el aula, como el manejo del tiempo y de la voz y la especificación clara de las pautas de trabajo.

Bibliografía

Texto literario

Casona, A. (1992). *Prohibido suicidarse en primavera. Teatro II*. Buenos Aires: Losada.

Textos teóricos

Consejo Federal de Educación (2011). *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Ciclo básico de educación secundaria. Lengua*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Lebreo, R. (1985). "Apuntes sobre la crítica social en el teatro de Alejandro Casona". *Boletín del Instituto de Estudios Asturianos*, 115, pp. 653-658.

Pavis, P. (1990). *Diccionario del teatro. Dramaturgia, estética, semiología*. Barcelona: Paidós. Traducción de F. del Toro.

Spang, K. (1996). *Géneros literarios*. Madrid: Síntesis.

Bibliografía de los alumnos

- AA.VV. (2011). “El origen del teatro” y “El texto dramático y el texto espectacular”. *Logonautas. Lengua / Prácticas del Lenguaje 3*. Buenos Aires: Puerto de Palos.
- AA.VV. (2013). “El texto teatral” y “La organización externa”. *Lengua y Literatura III/ Prácticas del Lenguaje*. Buenos Aires: Santillana.
- Berteisen Hocevar, I. (2011). *Sobre teatro y afines*. Blog disponible en: <http://sobreatroyafines.blogspot.com.ar/2011/09/partes-del-escenario-teatral.html>

Segunda parte: lengua

¿Lengua? ¿Prácticas del Lenguaje? Una propuesta para la enseñanza

Estela Inés Moyano

Introducción

En el marco de la asignatura correspondiente al ciclo básico de la escuela secundaria que se denomina “Lengua” en algunas jurisdicciones o “Prácticas del Lenguaje” en otras, se necesita decidir cuál será el objetivo central de aprendizaje de los estudiantes y, en consecuencia, de la tarea docente. Es a partir de esa definición que se planteará la orientación central para la formación de futuros docentes.

En este sentido, siguiendo los documentos curriculares actuales para la escuela secundaria (DGcYE, 2006, 2007, 2008; ME, 2011), hay coincidencia en que el objeto de estudio en esas asignaturas no es la lengua como sistema sino el lenguaje en uso. Esto surge de que, en lo que hace a los textos no literarios, se pone el eje en las prácticas de lectura, escritura y oralidad en ámbitos no familiares. Y esto, particularmente en relación con los textos para aprendizaje de contenidos disciplinares –publicados en manuales y enciclopedias, por ejemplo– y para el abordaje de la formación ciudadana –a través de textos periodísticos y de opinión en distintos espacios sociales–. Asimismo, estos documentos requieren la formación en el sistema lingüístico, atendiendo a

diferentes niveles, que van desde la lingüística textual hasta fenómenos morfo-sintácticos y convenciones gráficas.

El problema que se plantea frente a estos lineamientos curriculares es que, luego de una formación disciplinar de profesores que privilegia el estudio de unidades por separado, se requiere una formación docente que logre integrar la enseñanza de textos como géneros, teniendo en cuenta su estructura esquemática junto con los rasgos lingüísticos relevantes que los hablantes seleccionan para su construcción y, consecuentemente, para la producción de significado en áreas específicas. Articular la enseñanza de estos contenidos es la cuestión central que se propone como desafío docente.

Esta necesidad pone en foco discusiones que se han planteado a lo largo de los últimos veinte años en Argentina, como el lugar para la enseñanza de las diferentes unidades lingüísticas –el texto, la oración, el léxico y los morfemas– así como para los problemas de ortografía y puntuación (Alvarado, 2001; 2004; Bombini, 2012, entre otros). Esta discusión ya había sido iniciada con anterioridad también en contextos de habla inglesa (Cope y Kalantzis, 1993). En el marco de la lingüística sistémico-funcional, se elaboró una propuesta para la enseñanza del lenguaje basada en géneros, que aborda la estructura del texto y los recursos lingüísticos de diferentes niveles para la producción de significado (Rose y Martin, 2012; Martin, 1999b; 2009b, entre otros). Por otra parte, existe en el marco de ese trabajo una cantidad importante de bibliografía que aborda la enseñanza de los diferentes géneros fácticos (Martin, 1999, 2009; Martin y Rose, 2005; Rose y Martin, 2012; Christie, 2012; Feez, 2006; De Silva Joyce y Feez, 2012; Emilia y Christie, 2013, entre muchos otros) así como otros trabajos que se dedican a la descripción lingüística de los géneros a enseñar en la escuela (Coffin, 1997; Veel, 1997; Martin y Rose, 2008; Rose y Martin, 2012).

En nuestro contexto, se encuentra bibliografía que reflexiona sobre la enseñanza de la Lengua o Prácticas del Lenguaje (Marín, 2008; Navarro y Ravel Chion, 2013; Riestra 2010a; 2010b; Tapia y Riestra, 2014, entre muchos otros). Estos textos se sostienen en marcos teóricos diferentes del que mencionamos antes, y algunos de ellos procuran establecer como objeto de enseñanza los géneros o al menos el texto como unidad y su vinculación con el estrato léxico-gramatical. Sin embargo, a excepción del de Navarro y Ravel Chion (2013), se trata de trabajos reflexivos más que propositivos, mientras que nuestra posición es que se necesita una didáctica que articule acciones sistemáticas para la enseñanza de la lectura, la escritura y la oralidad de acuerdo con los parámetros que surgen del análisis de los documentos curriculares y

de las necesidades de los estudiantes secundarios de tener un manejo eficaz del lenguaje en los ámbitos sociales que se vinculan con las disciplinas científicas y la participación ciudadana.

En este trabajo presentaremos una propuesta didáctica elaborada en el marco de la lingüística sistémico-funcional (LSF) para su instrumentación en la enseñanza de la lectura y la escritura (Moyano, 2006; 2007; 2013). Para su desarrollo e instrumentación, se cuenta también con descripciones de géneros no literarios utilizados en el ámbito escolar (Escobar y Jovenich, 2013; Giudice y Moyano, 2011; Giudice, 2013; Moyano, 2010, 2013a; Moss *et al.*, 2003; Oteiza, 2006; Oteiza y Pinto, 2011).

Breve aproximación al marco teórico

En el marco de la LSF, la unidad de análisis más relevante es el texto. El texto como unidad lingüística se entiende como un producto y un proceso. Como producto, es un acto de significado construido a partir opciones del lenguaje entendido como sistema. Como proceso, se despliega en su organización, de manera que los significados que vienen después están condicionados por los que aparecen antes (Halliday, 1981 [2002: 221]; 1992 [2003]: 377). El texto está siempre en relación con el “contexto de situación”, que, en términos de Halliday (1991 [2007: 277-278]), no es la realidad material sino una construcción teórica que explica cómo el texto se relaciona con el proceso social en que tiene lugar.

Esta relación entre texto y contexto se explica a través de otro concepto teórico, el de “realización”: los significados disponibles en el contexto se encodifican o simbolizan a través del lenguaje. Matthiessen y Halliday (2009: 39) sostienen que el contexto es un sistema semiótico, es decir, un sistema de significados de mayor nivel de abstracción que el lenguaje, que se “realiza”, que se manifiesta, a través de este. Ello equivale a decir que contexto y lenguaje son dos sistemas semióticos que pueden dar cuenta uno del otro: el contexto construye el lenguaje, en el sentido de que los significados producidos por el contexto promueven la selección de recursos del lenguaje para ser realizados en un texto; al mismo tiempo, puede decirse que si se toman en cuenta las realizaciones lingüísticas como opciones efectuadas para la producción de significado en un texto puede inferirse el contexto, lo que se expresa diciendo que el contexto es creado por el lenguaje. Así, la realización resulta un fenómeno de doble vía.

El contexto se organiza distribuyendo los significados que produce en tres variables: campo, tenor y modo. El campo se centra en las diferentes prácticas institucionales en que los humanos interactúan; el tenor en las relaciones y los posicionamientos sociales, y el modo en el canal, lo que involucra diferentes niveles de abstracción y el uso de lenguaje congruente o el abstracto, que incluye el uso de metáforas gramaticales (Martin, 2010: 13).

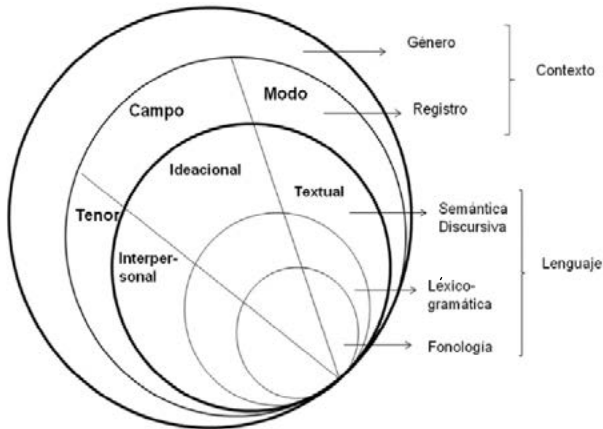
Como hemos dicho, los significados del contexto se realizan a través de los recursos del lenguaje, para lo cual este se organiza de acuerdo con un modelo que contempla tres funciones, llamadas “metafunciones”: la ideacional, la interpersonal y la textual. Como lo explica sintéticamente Martin (1997: 4), la metafunción ideacional se relaciona con la representación de mundo, teniendo en cuenta sus procesos, los participantes que se involucran en ellos y las circunstancias en que tienen lugar; la interpersonal, con la interacción entre participantes, teniendo en cuenta sus relaciones y las valoraciones que hacen sobre el mundo así como la negociación con otras voces en el texto; la textual, con el flujo de información, es decir, el modo como la información se organiza en el despliegue del texto. Así, los significados del campo se realizan a través de la metafunción ideacional, los del tenor mediante los de la metafunción interpersonal y los del modo a través de los propios de la metafunción textual.

Además, la LSF establece la existencia de estratos en el lenguaje: un estrato semántico-discursivo, que toma como unidad el texto; un estrato léxico-gramatical, que toma como unidad la cláusula; y el estrato fonográfico, que tiene como unidades las tonales y las gráficas (Martin, 1997: 5). Estos estratos son de diferente nivel de abstracción y están en relación de realización, tal como el contexto y el lenguaje.

En el modelo de Martin (1997: 6), el contexto también es considerado como un sistema estratificado en dos niveles: registro y género. El término “registro” se utiliza para denominar el conjunto de las variables de campo, tenor y modo, en el estrato menos abstracto del contexto, que interactúa directamente con el estrato semántico-discursivo del lenguaje a través de sus distintas metafunciones. El término “género” se utiliza para nombrar el estrato superior del contexto, más allá de las metafunciones. Por un lado, el género se construye como una configuración particular de significados de campo, tenor y modo, permitiendo su variación independiente, de manera que, por ejemplo, un mismo género puede tratar sobre diferentes campos; por otro, se centra en los pasos o etapas en que los textos se despliegan, haciéndose cargo de su estructura esquemática.

Para graficar la complejidad de la concepción de lenguaje, contexto y las relaciones entre ellos, en la LSF se ha diseñado el gráfico que se observa como figura 1.

Figura 1. Contexto y lenguaje estratificados y organizados por metafunción



Fuente: adaptado de Martin y Rose, 2007: 309.

Como ya hemos dicho, en este modelo, los textos son la unidad del estrato semántico-discursivo del lenguaje, de manera que los significados que realizan pueden analizarse mediante los recursos que se han descrito para ese estrato en las tres metafunciones (Martin y Rose, 2007). Estos recursos, a su vez, se realizan a través de los del estrato léxico-gramatical, que a su vez se realizan a través de recursos fonológicos o gráficos (Martin, 2010: 5). Esto significa que al explorar los recursos de un estrato se estudiarán también los del estrato inferior que ofrecen patrones para su realización (figura 1 y tabla 1). El análisis de los recursos semántico-discursivos, que se organizan en sistemas (Martin y Rose, 2007), permite reflexionar sobre el registro de un texto, que a su vez permite el análisis del género en términos de proceso social con un propósito definido y de organización en pasos del texto a medida que se observan cambios en los patrones de recursos utilizados (Egins, 1994). Esta fase del análisis permite, entonces, identificar la estructura esquemática del texto y, por lo tanto, su configuración como género.

Tabla 1. Relaciones entre registro y lenguaje: patrones semántico-discursivos y léxico-gramaticales

CONTEXTO		LENGUAJE		
	Variable de registro	Tipo de significado en juego	Patrones semántico-discursivos	Patrones léxico-gramaticales
GÉNERO	Campo	Ideacional	* Ideación * Conjunción	* Transitividad (caso) * Relaciones lógico-semánticas (taxis)
	Tenor	Interpersonal	* Función del habla * Negociación * Valoración	* Modo * Modalidad * Vocación
	Modo	Textual	* Identificación * Periodicidad	* Tema * Flujo de la Información * Nominalización

Fuente: adaptado de Eggins y Martin, 2003.

En este marco, entonces, se entiende por género un proceso social llevado a cabo a través del lenguaje en un ámbito específico de una cultura dada. Estos procesos se llevan a cabo en pasos o etapas que constituyen la estructura esquemática del género y buscan el logro de un propósito, objetivo o meta social. Dado que los géneros son realizados a través del lenguaje, se prevé, para su caracterización, la identificación de los recursos semántico-discursivos que con mayor probabilidad se encuentran en los textos y que permiten, como ya señalamos, a partir de la construcción del registro, identificar los pasos de la estructura esquemática y el propósito global del texto. Esto llevará también a observar patrones léxico-gramaticales y fonográficos.

Los diversos textos que se pueden producir en una lengua determinada pueden tener características similares, derivadas de las opciones adoptadas por los hablantes a partir del sistema del lenguaje para lograr los propósitos sociales perseguidos. Así, los textos pueden asumir características de un género, es decir, ser ejemplares o “instancias” de ese género (Martin, 2010: 17-18).

El modelo didáctico

El modelo didáctico que presentamos aquí y que utilizamos para la formación de profesores en el contexto en el que trabajamos, fue adaptado por Moyano (2007) a partir del elaborado por J.R. Martin (1999) en el marco de la conocida como Escuela de Sydney de la LSF.

La propuesta de la Escuela de Sydney presenta tres etapas fundamentales: la deconstrucción del género, la construcción conjunta de un texto que instancie el mismo género estudiado y, finalmente, la construcción independiente de otro texto del mismo género, que se propone alentar a los estudiantes a innovar desde una posición crítica, aunque teniendo en cuenta sus parámetros obligatorios. Todas estas etapas están atravesadas por la reflexión sobre el campo y sobre el contexto. Así, por un lado se relaciona el género con otros posibles en el ámbito de la cultura que esté en juego y, por otro, se considera junto con los estudiantes no solo el campo sino la construcción de relaciones entre participantes de la comunicación y la función del lenguaje en el intercambio.

Si bien el modelo adaptado (Moyano, 2007; 2013b) mantiene los criterios fundamentales de la propuesta, se estructura en tres momentos que difieren de la propuesta inicial: deconstrucción, construcción y edición (figura 2). El modelo añade al dispositivo una subetapa en la etapa de construcción, la de diseño del texto, y una etapa, la de la edición. La ampliación mediante la etapa de edición se hace en el entendimiento de que es necesario enseñar a los estudiantes no solo a identificar las características de los géneros (deconstrucción) y a escribirlos (construcción), sino también a llevar a cabo una tarea crítica para la elaboración de un texto: su revisión y edición antes de considerarlo finalizado, tal como hacen los escritores expertos.

Esta propuesta ha orientado las prácticas llevadas a cabo para las escuelas secundarias (Moyano, 2013c) como también las recomendadas para la educación superior (Moyano, 2010b, 2017).

Si observamos la columna derecha de la figura 2, la propuesta sugiere avanzar con la práctica de la enseñanza desde el trabajo conjunto entre el docente y el grupo de estudiantes hasta el trabajo individual, para lo cual se siguen los procesos de modelaje y andamiaje. El modelaje concierne a los procesos de lectura y escritura como actividad, al control de los procesos cognitivos involucrados y a la elección de opciones de género y recursos semántico-discursivos, léxico-gramaticales y gráficos. El andamiaje implica acompañar a los estudiantes a realizar primero cada etapa de manera conjunta, en un trabajo colaborativo

entre el docente y el grupo; luego en pequeños grupos de estudiantes y finalmente de manera independiente. Esta secuencia –que no se dará en una sola clase sino a lo largo de la instrumentación reiterada de la propuesta, iniciando siempre para cada género con el trabajo conjunto– implica que el profesor retira gradualmente el andamiaje, a fin de que los estudiantes ganen en independencia al producir un género. Por otra parte, el proceso implica lo que Bernstein (1990) denomina pedagogía explícita, esto es, que el estudiante deberá ser informado constantemente acerca de qué procesos se están llevando a cabo y con qué objetivo. De esta manera, no solo aprenderá el género que esté en juego en ese momento, sino que a lo largo de la repetición del procedimiento para diferentes géneros aprenderá cómo acceder a nuevos desafíos de escritura de manera independiente.

Figura 2. Propuesta didáctica para la enseñanza de la lectura y la escritura

Negociación del campo	Deconstrucción		<ul style="list-style-type: none"> * Lectura conjunta * Lectura en pequeños grupos * Lectura individual 	↓
	Diseño del texto	Construcción	<ul style="list-style-type: none"> * Escritura conjunta * Escritura en pequeños grupos * Escritura individual 	↓
Determinación del contexto	Edición		<ul style="list-style-type: none"> * Edición conjunta * Edición en pequeños grupos * Edición individual 	↓

Fuente: Moyano, E. I., 2007; 2013b.

En cuanto al trabajo que se hace en cada paso de la propuesta didáctica –tanto en la lectura, como en la escritura o en la edición de los textos–, se llama la atención de los estudiantes sobre los siguientes aspectos del género: el propósito social que persigue, la estructura esquemática que permite alcanzar ese propósito, la construcción del registro y las elecciones lingüísticas que permiten construir el texto: recursos semántico-discursivos, léxico-gramaticales y gráficos. Es importante destacar que en todo este proceso se entiende el lenguaje como recurso para la producción de significado. Esto implica que la identificación

de los recursos utilizados no interesan por sí mismos sino por el significado que construyen en el texto.

De esta manera, en la etapa de deconstrucción, se tomará un texto que instancie el género a enseñar, a fin de descubrir, junto con los estudiantes, cuál es su estructura esquemática y cuáles son los recursos lingüísticos relevantes para su caracterización, especialmente en el estrato semántico-discursivo, acudiendo cuando sea necesario por razones de comprensión o de sistematización de la enseñanza del lenguaje, a los estratos léxico-gramatical y fonográfico. Este trabajo permitirá no solo avanzar en la descripción de un género sino ir sistematizando recursos lingüísticos para la construcción de significado, de modo de avanzar en la enseñanza de los sistemas de recursos en los diferentes estratos del lenguaje. Este trabajo se hará gradualmente, seleccionando en cada género los recursos que resulten relevantes e ir así construyendo conocimiento no solo sobre géneros sino también sobre el lenguaje.

A partir de allí, se les ofrecerá material (en términos de contenido) para la producción de otro texto del mismo género. Primero de manera conjunta, se trabajará con el recurso de diferentes formas de esquematización para planificar un nuevo texto por escrito, en la subetapa denominada Diseño del texto. Inmediatamente, a partir del diseño, se elaborará un texto, también de manera conjunta entre el docente y los estudiantes. El rol del docente es guiar a los estudiantes para que ellos propongan cómo textualizar lo que se esquematizó en el diseño. En esa interacción en la etapa de construcción, se ponen en juego todos los procesos que el escritor realiza individualmente (sus intentos de escritura, las reelaboraciones de lo que escribe en primera instancia, las dudas en cuanto al avance del texto, la toma de decisiones sobre los recursos lingüísticos de diferente nivel, etcétera). Estos procesos se escenifican aquí a partir del diálogo promovido por la guía del docente.

Solo después de esta primera experiencia de escritura conjunta, el docente propondrá nuevo material para que los estudiantes elaboren un texto del mismo género en grupos pequeños o individualmente. Primero tendrán que hacer un nuevo diseño de texto y luego escribir el ejemplar. El docente supervisará el trabajo, ofreciendo asistencia en el proceso a los pequeños grupos o a cada estudiante, en la medida en que la necesiten.

Una vez elaborado el texto, los estudiantes lo entregarán al docente, quien los leerá para evaluar su adecuación al género pero no los corregirá en términos tradicionales. Se ha observado en la experiencia, y se ha demostrado en una investigación de Tapia (2016), que los estudiantes prestan poca atención a las

indicaciones al margen que hacen sus profesores a los textos que producen. Y por otro lado, tampoco es posible esperar que aprovechen esas anotaciones para editar sus textos pues nadie les ha enseñado cómo hacer un proceso de edición. Así, en esta propuesta se sugiere que el docente tome nota de los aciertos y los problemas que se encuentran generalizados en los textos y que seleccione un par de textos completos entre los elaborados por los estudiantes para discutirlos en la clase con todo el grupo.

Se llevará a cabo, de esta manera, una clase de edición conjunta, en la que docente y estudiantes interactuarán alrededor de esos textos para considerar si su estructura esquemática es la esperada o si presenta modificaciones a la estructura canónica del género que estén justificadas por el cotexto; si los recursos lingüísticos estudiados en la deconstrucción y la construcción conjunta han sido aprovechados en la escritura, si hay pasajes del texto que resultan confusos y merecen ser reformulados en una versión más clara. A partir de allí, se solicitará a los estudiantes que procedan de la misma manera con sus propios textos, para hacer una nueva entrega que, ahora sí, será evaluada y calificada por el docente.

Para el trabajo conjunto en cada una de las etapas, el docente debe tener especial cuidado de preparar las respuestas a las preguntas que hará a los estudiantes, tal como proponen Martin y Rose (2005). Dado que generalmente es solo un pequeño grupo de estudiantes en una clase el que puede responder a las preguntas-guía del docente, este debe preparar las respuestas. Esto implica anticipar de alguna manera las respuestas que espera, a fin de que los estudiantes menos aventajados se sientan seguros para hacer su aporte a la clase a partir de las pistas dadas por el profesor. Por otra parte, es importante que cada respuesta pueda ser confirmada por parte del docente, es decir, evaluada positivamente, a fin de dar confianza a los estudiantes para que puedan continuar participando del desarrollo de la clase. A partir de allí, el profesor podrá elaborar lo que se construyó de manera conjunta para aportar nueva información (Rose y Martin, 2012). Esta modalidad de trabajo docente permite que todos los estudiantes estén en condiciones de participar en la clase, de manera que se vean involucrados en el aprendizaje. De esta manera, la brecha entre estudiantes mejor preparados y otros más desaventajados va disminuyendo a medida que el proceso de enseñanza-aprendizaje va avanzando.

Algunos resultados

A continuación, presentaremos de manera muy breve parte de los resultados de una instrumentación de esta propuesta llevada a cabo en el marco de una investigación durante el período 2004-2005. El trabajo se realizó en el contexto de un taller de lectura y escritura al inicio de los estudios superiores.¹

Para evaluar la situación de los alumnos al inicio del proceso que utilizamos para la ejemplificación de la propuesta, se tomó una prueba diagnóstica el primer día de clase. Se solicitó la escritura de una entrada de enciclopedia que combinara algunos de los que denominamos géneros científicos elementales a partir de una infografía. El tema se consideró conocido por los alumnos, dado que se incluye en los niveles más básicos de enseñanza: los dientes, la dentadura, la higiene bucal.

En las producciones, se detectaron los siguientes problemas en el informe composicional: los estudiantes manifiestan dificultades para organizar la información de manera adecuada según la estructura esquemática; en algunos casos mantienen el punteo propuesto por la infografía y simplemente lo copian sin darle un orden adecuado o apenas construyen un párrafo yuxtaponiendo la información provista; no construyen las relaciones espaciales entre las partes ni entre las partes y el todo; en algunos casos presentan problemas en la construcción de las cláusulas y omiten información pertinente.

Veamos algunos ejemplos, en los que señalamos el nombre de pila de los estudiantes para poder mantener más adelante su correspondencia con los textos producidos en la evaluación sumativa:

Diente:

[...]

Todos los dientes comparten la misma estructura (esmalte, dentina, pulpa y cemento).

Están compuestos por 3 partes: corona, cuello y raíz.

Su forma y tamaño depende de la dieta de cada animal.

Angélica

¹ La investigación, dirigida por la autora de este capítulo, fue llevada a cabo en la Universidad Nacional de General Sarmiento, bajo el título *Alfabetización avanzada en el contexto de cursos de pregrado universitario: criterios teóricos y diseño didáctico*.

Diente: Los dientes limitan la cavidad bucal en todos los vertebrados.

Los dientes forman la dentadura que esta integrada por piezas de diferentes forma pero todas tienen una estructura comun. Esta estructura se puede dividir en tres partes: corona, esta por encima de las encías; cuello, parte rodeada por las encías y raíz es la parte embutida en el hueso maxilar.

La corona esta cubierta por el esmalte (tejido más duro del cuerpo humano) por debajo de este le siguen la dentina (tejido calcificado) pulpa (centro del diente) de ella depende su formación y cemento, esta cubre las raíces, De esta copa salen fibras que adhieren el diente a la encía y al hueso.[...]

Laura

Diente.

Los dientes limitan la cavidad bucal en todos los vertebrados, junto con el paladar, la lengua y encías.

Tienen como función principal fragmentar en partículas pequeñas los alimentos además forman parte del aparato fonador (del habla).

Varían de forma y tamaño dependiendo de la dieta de cada animal.

El diente esta formado por:

-Raíz: Es la parte que se encuentra embutida en el hueso maxilar.

-Cemento: Es la capa delgada que cubre las raíces. De ella salen fibras que anclan el diente a la encía y al hueso.

-Pulpa: Está en el centro del diente, de ella depende la formación del mismo.

-Dentina: Está conformada por una capa de tejido calcificado.

-Cuello: Es la parte rodeada por las encías.

-Corona: Está por encima de las encías.

-Esmalte: Es el tejido que cubre la corona del diente.

Fabiana

Al finalizar el ciclo lectivo, tomamos a los estudiantes una evaluación sumativa del mismo tipo que la evaluación diagnóstica inicial. En esta oportunidad, se trataba de los parásitos de las ballenas, unos crustáceos denominados “ciámidos”. Al entregárseles la prueba se les recordó que eran temas conocidos, pues no solamente se había leído en el curso sobre los crustáceos sino que los estudiantes habían resuelto la escritura de una entrada de enciclopedia sobre ballenas, también a partir de una infografía.

De los textos producidos, transcribimos a continuación los de las alumnas cuya situación inicial presentamos antes y recortamos el fragmento correspondiente al informe composicional:

Ciámidos: crustáceos pequeños que viven en comunidades de miles de individuos y solo lo hacen sobre las ballenas. Su principal alimento lo constituye la piel de las ballenas.

El cuerpo es segmentado y está cubierto por una capa exterior y dura de cutícula que forma el exoesqueleto. Tienen antenas, ojos, patas, dácilios y patas modificadas. Los ojos están formados por celdas hexagonales y son pequeños. Las antenas constituyen su principal órgano sensorial. Las patas, que se presentan por pares, son utilizadas para sujetarse por eso terminan en dácilios duros y curvados que logran perforar la piel de la ballena. Durante el apareamiento usan dos pares de patas modificadas que tienen apéndices más largos.

El exoesqueleto está formado por 3 capas: la externa es impermeable, la intermedia es rígida y la interna es flexible. El exoesqueleto protege a los ciámidos de la pérdida de humedad y del ataque de enemigos, además les sostiene los tejidos blandos.

Angélica

Ciámidos: pequeños crustáceos denominados vulgarmente piojos de las ballenas. Nacen, viven y mueren en el lomo de algunos cetáceos.

Los ciamidos son simétricos con el cuerpo segmentado y cubierto de una cutícula dura, exoesqueleto.

La cabeza y el torzo no tienen ninguna separación, se asemeja a un triángulo. De la cabeza le salen un par de antenas que son su principal órgano sensorial. Tiene ojos pequeños y formados por celdas hexagonales. En el torzo tiene tres pares de apéndices. Los primeros cortos y los dos pares siguientes modificados, más largos. Por último como extremidades inferiores tiene tres pares de patas que terminan en dácilios, especie de puntas duras y curvadas que perforan la piel de la ballena permitiéndoles mantenerse sujetos.

El exoesqueleto está constituido por una cutícula dura que presenta tres capas. La capa externa impermeable, capa intermedia rígida y la capa interna flexible. Su función es la de proteger de la pérdida de humedad, el ataque de enemigos y sostén de los tejidos blandos.

Se alimentan principalmente de la piel de la ballena.

Los ciamidos habitan solo sobre las ballenas en comunidades de a miles. En áreas de flujo reducido de agua, como alrededor de las aletas, ojos, márgenes de los labios y en callosidades.

Laura

Ciámidos: “Piojos de la ballena”. Son pequeños crustáceos que nacen, viven y mueren sobre el lomo de algunos cetáceos, como pueden ser las ballenas.

Los ciámidos se agrupan en comunidades formadas por miles de individuos. En la ballena franca austral conviven tres especies distintas que se ubican principalmente en sus callosidades. Esta ubicación permite que los callos se hagan más visibles y pueda identificarse mejor a las ballenas.

Estos crustáceos presentan una cabeza y un cuerpo segmentado. De la cabeza se desprende un par de antenas, estos son los principales órganos sensoriales de los ciámidos. También en la cabeza se encuentran dos ojos pequeños que están formados por celdas hexagonales.

Del cuerpo de los ciámidos se extienden cinco pares de patas llamados apéndice. Estos terminan en dáctilos duros y curvados que les permiten sujetarse a la piel de las ballenas.

Los dos pares de apéndices más largos son los que utilizan los ciámidos durante el apareamiento.

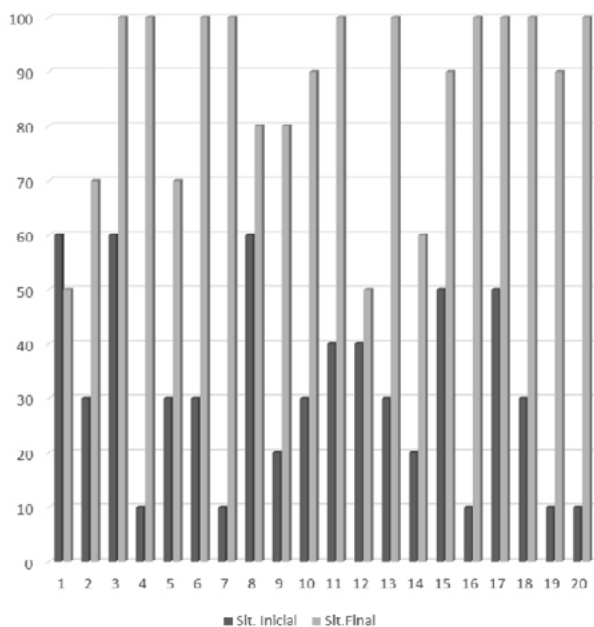
El cuerpo de estos crustáceos está cubierto por una capa exterior y dura de cutícula que forma el exoesqueleto. Dicha cutícula se encuentra dividida en tres capas: la externa impermeable, la intermedia rígida y la interna flexible. Por medio de la cutícula, los ciámidos se protegen de la humedad y del ataque de sus enemigos. Además, les sirve de sostén de los tejidos blandos.

Fabiana

En el caso de Angélica, se observa que, pese al avance en la calidad del texto con respecto al elaborado sobre dientes, todavía no logra establecer relación espacial entre las partes del objeto descrito. En el caso de Laura, todavía se observan problemas ortográficos. Cabe señalar que esta dificultad –señalada como grave por muchos colegas– no se ha presentado entre nuestros alumnos con esa magnitud. Sobre esto trabajamos en forma ocasional y les asignamos a los mismos estudiantes la responsabilidad de resolver estas dificultades, en la creencia de que si en diferentes asignaturas se les exige la corrección gráfica en la entrega de trabajos se verán obligados a comprometerse con esa tarea.

En los gráficos que presentamos a continuación se observan los resultados obtenidos en la comisión a la que pertenecen estas estudiantes a partir de la elaboración del informe composicional. La figura 3 presenta los resultados expresados en porcentaje de logro por alumno en la escritura de informes composicionales.

Figura 3. Resultados de evolución de la escritura de informes descriptivos por estudiantes en una comisión



Fuente: elaboración propia

Como se puede observar en el gráfico de la figura 3, todos los estudiantes hicieron una evolución importante, con excepción del estudiante 1. Si bien hay una tendencia a la reducción en la brecha entre estudiantes, todavía no se logra homogeneizar el grupo. Sin embargo, es posible mostrar que estudiantes de escaso rendimiento inicial, como el 4, el 6, el 7, el 13, el 16, el 19 y el 20, lograron en la situación final el puntaje máximo y alcanzaron a otros que habían tenido mejores resultados en la situación inicial.

Instrumentación de la propuesta en las prácticas docentes

En los capítulos que siguen a continuación, Joel Cuenca, Daniela De Franco, Laura Echazu, Lidia Sequeira y Micaela Veneri presentan la instrumentación de la propuesta didáctica planteada en este capítulo en sus prácticas de enseñanza.

En los cinco capítulos se puede observar que la propuesta admite variaciones, aunque se mantenga su espíritu.

Joel Cuenca, en su capítulo “Explicar lo necesario. La explicación secuencial histórica”, presenta el modo como trabajó ese género en tercer año. El desafío fue mostrar que los textos históricos no se caracterizan solo por ordenar temporalmente los hechos sino que los explican causalmente y no de manera explícita. Mostrar cuáles son los recursos mediante los cuales se lleva a cabo esta tarea y guiar a los estudiantes para que produzcan textos que expliquen la historia fue la tarea que se impuso.

Daniela De Franco, en “Aprender sobre los textos científicos a través del lenguaje”, abordó en un segundo año un macrogénero, compuesto por una explicación factorial y un informe taxonómico en ciencias naturales. Su desafío consistió en guiar a los estudiantes en el reconocimiento de los géneros que conforman el macrogénero elegido, en caracterizarlos para lograr su comprensión y en hacer la reescritura de uno de ellos.

Laura Echazu, en “Una propuesta para la enseñanza de la argumentación desde la lingüística sistémico-funcional”, aborda la enseñanza de dos géneros argumentativos: la justificación analítica y la justificación exhortativa. Ambos son de gran importancia en la formación de los estudiantes a fin de que puedan participar como ciudadanos en la vida social, y Echazu consigue guiarlos para su caracterización y diferenciación, así como para la escritura de una justificación analítica. Los temas abordados tanto para la lectura como para la escritura fueron relevantes en términos de formación para el posicionamiento ciudadano.

Lidia Sequeira, en “¿Qué te pareció la obra? Los géneros persuasivos: la reseña”, llevó a cabo en segundo año el trabajo de enseñar a leer, escribir y editar una reseña. Su trabajo partió de un texto de ese género elaborado por un profesional para lectores avanzados –lo que generó dificultades para la lectura por parte de los estudiantes, dificultades que Sequeira supo anticipar y sortear en la instrumentación– y concluyó con la escritura de un texto del mismo género a partir de una obra leída en clase para Literatura. Su desafío consistió en lograr que los estudiantes asumieran una posición crítica frente a la obra leída.

Finalmente, Micaela Veneri, en su capítulo “Estar en el momento justo. Crónicas periodísticas”, orienta su trabajo hacia el mundo del periodismo y guía a los estudiantes hacia la producción de una crónica de un hecho imaginario en un contexto dado. Este trabajo, llevado a cabo con estudiantes de primer año, presenta como desafío lograr el distanciamiento de los estudiantes acerca

de un hecho y a la vez la posibilidad de tomar una posición evaluativa frente a este mediante el uso de los recursos lingüísticos adecuados.

En todos los casos, los practicantes, que abordaron textos de diferentes ámbitos y de importancia para la formación de los estudiantes secundarios tanto en el discurso de las ciencias como en la participación ciudadana, trabajaron la estructura esquemática y los recursos lingüísticos más relevantes para la producción de significado en los géneros elegidos. Supieron sortear las dificultades generadas por cada tarea y adquirir experiencia para desempeñarse como docentes de Lengua o de Prácticas del Lenguaje, abordando no solo el texto o la gramática, sino un texto como género, asociándolo con su rol social y trabajando en todos los estratos del lenguaje a fin de formar a sus estudiantes en la lectura y escritura de géneros no literarios.

Bibliografía

- Alvarado, M. (comp.) (2001). *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Buenos Aires: Manantial.
- (2004). *Problemas de la enseñanza de la lengua y la literatura*. Quilmes: Universidad Nacional de Quilmes.
- Bernstein, B. (1999). *Class, Codes and Control*. Vol. 4: *The Structuring of Pedagogic Discourse*. Londres: Routledge.
- Bombini, G. (comp.). (2012) *Lengua & Literatura. Teorías, formación docente y enseñanza*. Buenos Aires: Biblos.
- Christie, F. (2012). *Language Education Throughout the School Years: A Functional Perspective*. West Sussex: Wiley-Blackwell.
- Christie, F. y Martin, J. (comps.) (1997). *Genre and Institutions. Social Processes in the Workplace and School*. London: Continuum.
- Coffin, C. (1997). “Constructing and Giving Value to the Past: an Investigation into Secondary School History”. En Christie, F. y Martin, J. (comps.), *Genre and Institutions. Social Processes in the Workplace and School*, pp. 196-230. Londres: Continuum.
- Cope, B. y Kalantzis, M. (comps.) (1993). *The Powers of Literacy: A Genre Approach to Teaching Writing*. Londres: The Falmer Press.

- De Silva Joyce, H. y Feez, S. (2012). *Text-based Language Literacy Education: Programming and Methodology*. Putney, NSW: Phoenix Education.
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2006). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria. 1er año*. La Plata.
- (2007). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria. 2do año*. La Plata.
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2008). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria. 3er año*. La Plata.
- Eggins, S. y Martin, J. (2003). “El contexto como género: una perspectiva lingüístico-funcional”. *Revista Signos*, 36 (54), pp. 185-205.
- Emilia, E. y Christie, F. (2013). *Factual Genres in English: Learning to Write, Read and Talk about Factual Information*. Bandung, Indonesia: Rizqi Press.
- Escobar, S. y Jovenich, M. I. (2013). “Un acercamiento a los géneros explicativos en Geografía: el caso de la explicación histórica y la explicación factorial”. En Moyano, E. (comp.), *Aprender Ciencias y Humanidades: una cuestión de lectura y escritura. Aportes para la construcción de un programa de inclusión social a través de la educación lingüística*, pp. 333-365. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Feez, S. (2012). *Text-Based Syllabus Design*. NSW: AMES.
- Giudice, J. (2013) “La narración del período 1976-1983 en manuales de Ciencias Sociales argentinos: tipo de lenguaje y elección genérica”. En Moyano, E. (comp.), *Aprender Ciencias y Humanidades: una cuestión de lectura y escritura. Aportes para la construcción de un programa de inclusión social a través de la educación lingüística*, pp. 297-332. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Giudice, J. y Moyano, E. (2011). “Género y formación de ciudadanos: la reconstrucción del período 1976-1983 en manuales argentinos para la escuela primaria”. En Oteiza, T y Pinto, D., *En (re)construcción: Discurso, identidad y nación en los manuales escolares*, pp. 205-268. Santiago de Chile: Cuarto Propio.
- Halliday, M. (1981 [2002]). “Text Semantics and Clause Grammar: How Is a Text like a Clause?” En Webster, J. J. (comp.), *On Grammar. Collected Works of M.A.K. Halliday, vol 1*, pp. 219-260. Londres: Continuum.

- (1991 [2007]). “The Notion of ‘Context’ in Language Education”. En Webster, J. J. (comp.), *Language in Education. Collected Works of M.A.K. Halliday, vol 9*, pp. 269-290. Londres: Continuum.
- (1992 [2003]). “The Act of Meaning”. En Webster, J. J. (comp.), *On Language and Linguistics. Collected Works of M.A.K. Halliday, vol 3*, pp. 375-389. Londres: Continuum.
- Hood, S. y Martin, J. (2005). “Invocación de actitudes: El juego de la gradación de la valoración en el discurso”. *Revista Signos* 38 (58), pp. 195-220.
- Marín, M. (2013). *Lingüística y Enseñanza de la Lengua*, 2a edición actualizada. Buenos Aires: Aique Educación.
- Martin, J. (1992). *English Text: System and Structure*. Amsterdam: Benjamins.
- (1994). “Macro-Genres: the Ecology of the Page”. *Network* 21, pp. 29-52.
- (1997). “Analyzing Genre: Functional Parameters”. En Christie, F y Martin, J. (comps.), *Genre and Institutions: Social Processes in the Workplace and School*, pp. 3-39. Londres: Continuum.
- (1999). “Mentoring Semogenesis: ‘Genre-Based’ Literacy Pedagogy”. En Christie, F. (comp.), *Pedagogy and the Shaping of Consciousness: Linguistic and Social Processes*, 123-155. Londres: Cassell (Open Linguistics Series).
- (2001). “A Context for Genre: Modelling Social Processes in Functional Linguistics”. En Devilliers, J y Stainton, R. (comps.), *Communication in Linguistics: Papers in Honour of Michael Gregory*, pp. 287-328. Toronto: Gref (Theoria Series 10).
- (2009). “Genre and Language Learning: A Social Semiotic Perspective”. *Linguistics and Education* 20, pp. 10-21.
- (2010). “Semantic Variation: Modelling System, Text and Affiliation in Social Semiosis”. En Bednarek, M. y Martin, J. (comps.), *New Discourse on Language: Functional Perspectives on Multimodality, Identity and Affiliation*, pp. 1-34. Londres: Continuum.
- Martin, J. y Rose, D. (2005). “Designing Literacy Pedagogy: Scaffolding Assymetries”. En Webster, J., Matthiessen, C. y Hassan, R. (comps.), *Continuing Discourse in Language*, pp. 251-280. Londres: Continuum.
- (2007). *Working with Discourse. Meaning Beyond the Clause*. Londres: Continuum.

- (2008). *Genre Relations. Mapping culture*. Londres: Equinox.
- Martin, J. y White, P. (2005). *The Language of Evaluation. Appraisal in English*. Londres: Palgrave.
- Martin, J. y Veel, R. (comps.) (1998), *Reading Science. Critical and Functional Perspectives on Discourses of Science*. Londres: Routledge.
- Matthiessen, C. y Halliday, M. (2009). *Systemic Functional Grammar: A First Step into the Theory*. China: Higher Education Press.
- Ministerio de Educación de la República Argentina (2011). *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (1ro a 3er años de la Escuela Secundaria)*. Buenos Aires.
- Moss, G.; Mizuno Haydar, J.; Ávila García, D., Barletta Manjarrés, N.; Carreño, S.; Chamorro Miranda, D. y Tapia C. (2003). *Urdimbre del texto escolar. ¿Por qué resultan difíciles algunos textos?* 2ª ed. revisada y aumentada. Barranquilla, Colombia: Uninorte.
- Moyano, E. (2006) “Géneros que hablan de ciencia”. En Pereira, M. C. (comps.), *La comunicación escrita en el inicio de los estudios superiores*, pp. 87-203. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- (2007). “Enseñanza de la lectura y la escritura basada en la teoría de género y registro de la LSF: resultados de una investigación”. *Revista Signos* 40 (65), pp. 573-608.
- (2010a). “Aportes del análisis de género y discurso a los procesos de enseñanza y aprendizaje escolar: las ciencias biológicas y la historia”. *Discurso & Sociedad* 4 (2), pp. 294-331.
- (2010b). “Escritura académica a lo largo de la carrera: un programa institucional”. *Revista Signos* 43 (74), pp. 465-488.
- (2011b). “La discusión de los artículos de investigación en el área de la agronomía: reconsideración de su estructura desde el análisis del discurso.” En Barbara, L. y Moyano, E. (comp.), *Textos y lenguaje académico. Exploraciones sistémico-funcionales en portugués y español*, pp. 169-200. Los Polvorines: UNGS-PUCSP.
- (2012). “Argumentación en Economía: Negociación de una interpretación”. *R.I.L.L.* nº 17, vols. 1 y 2.
- (2013a). “Géneros y discurso en los manuales de biología: la construcción del conocimiento y la actividad científica”. En Moyano, E. (comp.), *Aprender*

- Ciencias y Humanidades: una cuestión de lectura y escritura. Aportes para la construcción de un programa de inclusión social a través de la educación lingüística*, pp. 229-296. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- (2013b). “Una didáctica de las ciencias basada en los géneros textuales: acceso a las disciplinas a través de la apropiación de su discurso”. En Moyano, E. (comp.), *Aprender Ciencias y Humanidades: una cuestión de lectura y escritura. Aportes para la construcción de un programa de inclusión social a través de la educación lingüística*, pp. 109-153. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- (comp.) (2013c). *Aprender Ciencias y Humanidades: una cuestión de lectura y escritura. Aportes para la construcción de un programa de inclusión social a través de la educación lingüística*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- (2014). “La Discusión en artículos de Microbiología: género, compromiso y construcción del conocimiento”. *Revista Onomázein*, número especial IX ALSFAL (2014), pp. 161-185.
- (2015). *La sección Discusión del artículo científico como género: Construcción del nuevo conocimiento y construcción del autor*. Tesis doctoral, Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- (2017). “Diseño e implementación de programas de lectura y escritura en el nivel universitario: principios y estrategias”. *Revista Lenguas Modernas* 50, pp. 47-72.
- Navarro, F. y Revel Chion, A. (2013). *Escribir para aprender. Disciplinas y escritura en la escuela secundaria*. Buenos Aires, Paidós.
- Oteiza Silva, T. (2006). *El discurso pedagógico de la historia. Un análisis lingüístico sobre la construcción ideológica de la historia de Chile (1970-2001)*. Santiago de Chile: Frasis.
- Oteiza Silva, T. y Pinto, D. (comps.) (2011). *En (Re)Construcción: discurso, identidad y nación en los manuales escolares de historia y de ciencias sociales*. Santiago de Chile: Cuarto Propio.
- Riestra, D. (2010a). “¿Enseñar el texto o la gramática? Detrás de la disyuntiva, un problema actual de la Didáctica de las Lenguas”. En 3er. Foro anep. Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores, Montevideo, Uruguay.

- (2010b). “El papel de los géneros en las secuencias didácticas”. En *Segundas Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didácticas de las Lenguas y las Literaturas*, San Carlos de Bariloche.
- Rose, D. y Martin, J. (2012). *Learning to Write, Reading to Learn. Genre, Knowledge and Pedagogy in the Sydney School*. Reino Unido: Equinox.
- Tapia, S. M. (2016). *La corrección de textos escritos. Qué, cómo y para qué se corrige en Lengua*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Tapia, S. M. y Riestra, D. (2014). “El momento de la reflexión sobre la lengua en el aula: ¿Explicación gramatical azarosa o sistematización de contenidos específicos?”. *Saga. Revista de Lenguas*, n° 1, primer semestre, pp. 178-206.
- Veel, R. (1997) “Learning How to Mean –Scientifically Speaking. Apprenticeship into Scientific Discourse in the Secondary School”. En Christie, F. y Martin, J. (comps.), *Genre and Institutions. Social Processes in the Workplace and School*, pp. 161-195. Londres: Continuum.

Explicar lo necesario. La explicación secuencial histórica

Joel Cuenca

¿Por qué hablar de gramática? La respuesta básica a esta pregunta es que los textos están hechos mediante la gramática, es la gramática la que construye sentido en el texto.

James R. Martin

Presentación

Los documentos curriculares de la provincia de Buenos Aires indican que en Prácticas del Lenguaje de tercer año de la escuela secundaria básica, en el ámbito de la formación ciudadana, se deben enseñar los siguientes contenidos: géneros discursivos propios de algún ámbito académico y/o especializado; marcas paratextuales y discursivas que permitan identificar información relevante y pertinente en los textos; recursos gramaticales relativos al género en estudio; entre otros. Además, en cuanto a las estrategias didácticas, señalan que el docente debe ser un guía en las situaciones de enseñanza y aprendizaje; es decir, debe propiciar las intervenciones necesarias para producir conocimiento y, sobre todo, debe generar actividades que les permitan a los alumnos/as adquirir autonomía. En este sentido, señalan que las actividades deben partir de situaciones grupales y luego pasar a ser individuales.

En este contexto, y frente a la libertad con respecto a la elección del contenido que me brindó el docente a cargo del curso en el que realicé las prácticas, decidí enseñar un género discursivo del ámbito especializado de la Historia.

En efecto, la secuencia didáctica que presentaré en el siguiente apartado tiene como eje estructurador un género: la explicación secuencial histórica. Aquí cabe señalar dos aspectos: por un lado, los géneros —en términos universales— tienen propósitos distintos y se realizan mediante una estructura esquemática específica, es decir, una serie de pasos que son obligatorios e indispensables para producir sentido (Eggins, 1994); por otro, la explicación secuencial histórica tiene como propósito “dar cuenta de un hecho histórico, presentando el modo en el que los eventos se relacionan causalmente” (Giudice y Moyano, 2011) y su estructura esquemática consta de dos partes obligatorias: un hecho y, como mínimo, una secuencia explicativa. En el hecho se presenta el evento histórico a explicar, mientras que la secuencia explicativa da cuenta de las relaciones causales entre eventos. Además, es preciso señalar que los géneros tienen una realización canónica en cuanto al orden de aparición de sus partes. Sin embargo, cada texto puede presentar variaciones con respecto a ese orden y aun así pertenecer al género que pretende realizar.

En este sentido, el objetivo de la secuencia es enseñar la estructura del género y sus recursos gramaticales y semántico-discursivos más característicos; por eso, los tiempos de enseñanza se dividen en las tres etapas contempladas en la propuesta didáctica diseñada por Estela Moyano (2007; 2013; cfr. este volumen), basada en los aportes teóricos de la lingüística sistémico-funcional: la *deconstrucción*, que tiene como objetivo identificar la estructura del género y los recursos gramaticales que contribuyen a construir sentido; la *construcción*, que implica la escritura de un texto perteneciente al género en cuestión; y la *edición*, que comprende una deconstrucción del texto producido por alguno/s de los estudiantes para “reescribirlo” y mejorarlo.

Con el objetivo de aplicar esta propuesta didáctica, novedosa en la mayoría de las escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires, los textos para analizar y enseñar el género en cuestión fueron seleccionados a partir de los siguientes criterios: son textos breves, es decir, se pueden trabajar cada uno en una clase; los temas abordados son conocidos por los alumnos/as, por lo tanto, el docente solo debe reponer datos específicos para comprender el texto; la estructura del género difiere en cada texto en la distribución de sus partes. Con respecto a esto último, cabe aclarar que la estructura canónica de la explicación secuencial histórica sigue el orden hecho + secuencia explicativa. Sin embargo, algunos textos pueden variar el orden y presentar primero la secuencia explicativa y luego el hecho. En efecto, la selección de los materiales didácticos tiene como propósito, por un lado, brindar las herramientas necesarias para que los alumnos/

as logren comprender la estructura esquemática de la explicación secuencial histórica e identifiquen algunas de las posibles variaciones en la realización del género; por otro, racionalizar los tiempos para aplicar la propuesta didáctica.

Las prácticas docentes las realicé en la Escuela Modelo de Bella Vista, que está ubicada en el partido de San Miguel y es de gestión privada. El curso que elegí fue 3° C, que tenía divididas las horas de Prácticas del Lenguaje en dos días. El docente coformador me permitió elegir los contenidos de Lengua a dictar. Asimismo, no me dio ninguna indicación acerca de cómo hacerlo. Por eso, la primera decisión que tomé fue que iba a enseñar los contenidos de Lengua y de Literatura de manera separada y confeccioné la secuencia didáctica que se presentará a continuación.

Desarrollo de las clases

Tal como se indicó en el apartado anterior, los principales objetivos, temas y corpus que se desarrollaron a lo largo de las clases fueron los que se presentan en el cuadro 1:

Cuadro 1. Objetivos, contenidos y corpus

Objetivos	Contenidos	Corpus
<p>Que los alumnos/as:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comprendan la estructura del género explicación histórica secuencial. - Identifiquen la estructura del género. - Identifiquen los recursos discursivos y gramaticales presentes en la explicación secuencial histórica. - Logren escribir una explicación histórica secuencial. - Logren editar sus propios textos. 	<p>Explicación histórica secuencial: estructura del género. Paratexto. Macrotema. Hipertema. Circunstancias lógicas y metáfora gramatical lógica. Figuras materiales. Tipos de participantes. Citas directas.</p>	<p>“Crisis del peronismo”¹ “¿Qué fue la apropiación sistemática de menores?”² “El golpe de Estado de 1976”</p>

¹ Ver *infra*.

² Ver *infra*.

Para desarrollar la secuencia, planifiqué dos clases para cada una de las primeras dos etapas de la propuesta didáctica: deconstrucción y construcción. Para la tercera etapa, la de edición, solo una.

Las primeras dos clases estuvieron destinadas a la deconstrucción de los textos “Crisis del peronismo” (Viturro, 2011: 90) y “¿Qué fue la apropiación sistemática de menores?” (Adamoli, 2014: 29). En la tercera y cuarta clase se llevó a cabo la construcción conjunta del texto “El golpe de Estado de 1976”. Finalmente, la última clase estuvo destinada a la edición conjunta del texto producido en la etapa previa.

En todos los encuentros se optó por la misma metodología: la mayor parte de las actividades se realizaron de manera conjunta entre docente y alumnos/as, mediante el uso del pizarrón y de fotocopias. En este sentido, se recurrió constantemente al intercambio de ideas, debate y, sobre todo, a la reflexión conjunta sobre el lenguaje y la producción de sentido en los textos. Además, durante las tres etapas de la propuesta didáctica, se utilizó el mismo procedimiento. Primero, abordar los textos desde un nivel paratextual —en el caso de que hubiera paratexto—. Luego, analizar la estructura del género explicación histórica secuencial, al mismo tiempo que se recurría a los recursos discursivos para identificar cada parte del texto. Por último, centrarse en los recursos gramaticales que sirven para producir sentido en ese género en particular.

Por estos motivos, expondré el desarrollo de las clases en tres bloques, cada uno correspondiente a una etapa de la propuesta didáctica llevada al aula.

Deconstrucción

Debido a la novedad que representa este modo de trabajar los textos en la escuela secundaria, decidí llevar a cabo la deconstrucción de dos textos sencillos y de manual escolar. Además, con el fin de sistematizar este tipo de análisis, lo abordé de la misma manera en ambas clases.

Clase 1

La primera clase tuvo como objetivo, por un lado, acercar el concepto de género a los alumnos/as, que aún no lo habían visto a lo largo del curso; por otro, trabajar con un género en concreto, para que ellos logran visualizar la estructura de un género y cómo los distintos recursos paratextuales, discursivos y gramaticales contribuyen en la producción de sentido.

En efecto, en una primera instancia, realicé una exposición sobre la noción de género: qué es un género, qué es la estructura esquemática y cómo se realizan en textos concretos. Luego, presenté el género explicación histórica secuencial, su estructura y sus particularidades. Plasmé los pasos obligatorios del género en el pizarrón para que quede como un “molde” durante toda la clase. Esto responde exclusivamente a un recurso didáctico, ya que, como ya señalé antes, los textos pueden variar en el orden de cada parte de la estructura esquemática propia del género. De ese modo, los propios alumnos/as podrían ir recuperando la composición del género durante el análisis del texto.

El primer texto que seleccioné para analizar fue “Crisis del peronismo”. A pesar de que su estructura no responde a la estructura esquemática canónica de una explicación histórica secuencial, los recursos discursivos y gramaticales presentes son rápidamente identificables. Además, ofrece riqueza paratextual que permite reponer el tema principal del texto.

El análisis de “Crisis del peronismo” se llevó a cabo de manera conjunta entre el docente y el grupo de estudiantes. Primero, realizamos una lectura del paratexto (Alvarado, 2007). Inmediatamente, a partir de los títulos, subtítulos e imágenes, los alumnos/as lograron recuperar la fuente y el tema central del texto. Para llevar a cabo esta primera actividad, resultó imprescindible que los guiara con las preguntas orientadoras que se presentan en el cuadro 2:

Cuadro 2. Lectura paratextual

1) Leer el paratexto de “Crisis del peronismo”:

- ¿Es posible anticipar el tema del texto antes de leerlo en detalle?
- ¿Qué elementos permiten identificarlo?
- ¿Cuál es la fuente del texto?
- ¿Quiénes son sus posibles destinatarios?, ¿por qué?

Luego realizamos una lectura pormenorizada del texto y comenzamos a analizarlo por partes. El análisis se llevó a cabo oralmente y a partir de distintas preguntas que fui realizando como guía para el trabajo. El objetivo era que los alumnos/as lograran identificar las distintas partes de la estructura del género en el texto, prestando atención a los distintos recursos semántico-discursivos y gramaticales. Las preguntas fueron las que aparecen en el cuadro 3:

Cuadro 3. Primer abordaje al tema del texto

- Si el texto, tal como nos indica el título, trata sobre la crisis del peronismo, ¿cómo deberíamos esperar que se desarrolle?
- ¿Qué señala la primera oración?

A partir de estas preguntas, resultó necesario comenzar a introducir algunos conceptos teóricos: macrotema e hipertema (Martin y Rose, 2007).

El *macrotema* es una cláusula o un conjunto de cláusulas que adelantan la información que va a desarrollar el texto completo. En cambio, el *hipertema* es una cláusula o conjunto de cláusulas que adelantan una parte del texto, como un párrafo o un conjunto de párrafos.

Una vez explicados estos conceptos, continué realizando preguntas a medida que releíamos partes del texto. Además, les pedí que comenzaran a intervenir sus fotocopias con resaltadores, lápices de colores o cualquier otro útil escolar que les permitiera diferenciar fragmentos del texto. Este ejercicio se realizó a partir de las preguntas orientadoras que se transcriben en el cuadro 4:

Cuadro 4. Preguntas orientadores para identificar partes del texto

- ¿Cómo podemos separar el texto a partir de lo que señala el macrotema?
- Si el texto explica los conflictos externos, por un lado, y los internos, por el otro, ¿qué construcciones léxico-discursivas nos permiten identificar esas partes? Subrayar las construcciones.
- Los conflictos internos y externos se desarrollan en simultáneo. Resaltar en negrita el conector que, en este caso, indica simultaneidad.
- Los conflictos internos y externos presentados en el texto explican un hecho en particular: ¿qué hecho se explica en el texto?, ¿en qué posición con respecto a las secuencias explicativas aparece?, ¿por qué?
- ¿Qué conector introduce el hecho? Resaltarlo.

Finalmente, repasamos oralmente las partes del texto que logramos identificar entre todos. A medida que los alumnos/as participaban y leían en voz alta las partes constituyentes del género explicación secuencial histórica, fui completando la estructura que dejé escrita en el pizarrón. Además, también marcamos

los recursos semántico-discursivos. El ejercicio fue resuelto tal como aparece en el cuadro 5:

Cuadro 5. Estructura esquemática del texto “Crisis del peronismo”

	Macrotema	El segundo gobierno de Perón estuvo atravesado por la agudización de conflictos internos y externos [...]
Secuencia explicativa 1 (conflictos externos)		<i>En el ámbito internacional</i> , el fin de la Segunda Guerra Mundial y la influencia norteamericana sobre Europa tuvieron importantes consecuencias económicas para nuestro país: Estados Unidos se convirtió en el principal exportador de alimentos a Europa; en consecuencia , el nivel y el valor de las exportaciones agropecuarias argentinas disminuyeron notablemente y, junto a ello , las divisas necesarias para que las industrias nacionales compraran bienes de capital.
Secuencia explicativa 2, 3... (conflictos internos)		Mientras tanto , <i>los conflictos internos se desarrollaron en varios frentes</i> . En primer lugar, ya desde el primer gobierno de Perón las crecientes intervenciones de Evita en las tareas de beneficencia y el culto a su imagen, que fue tomando un cariz casi religioso, fueron vistos como una competencia del peronismo a los espacios tradicionalmente eclesíásticos [...]
Hecho		<i>En este contexto</i> , un sector de la Marina y de la Fuerza Aérea intentó llevar a cabo un golpe de Estado para derrocar al Presidente. El 16 de junio de 1955, la Fuerza Aérea bombardeó la Plaza de Mayo con el objetivo de matar a Perón y tomar el poder por la fuerza. Los militares no lograron su objetivo y como resultado murieron trescientas personas que se encontraban en el lugar. Aunque el intento de golpe había fracasado, los días de gobierno peronista llegaban a su fin.

Una vez que terminamos de repasar la estructura del género entre todos y de dejarla plasmada en el pizarrón, les expliqué que los géneros pueden variar; por eso, el texto analizado presenta el “hecho” al final y no al comienzo. Además, les señalé que el macrotema es un recurso discursivo que aparece en muchos textos; es decir, no pertenece a la estructura de la explicación secuencial histórica. Sin embargo, decidimos marcarla junto con las distintas partes porque es un recurso fundamental para que los lectores/escritores novatos logren identificar las partes de un texto.

Después de corroborar que los textos de los alumnos/as estuvieran marcados y que no tuvieran dudas con respecto a la estructura del género, comenzamos

a detenernos en la identificación de los recursos lingüísticos que permiten construir sentido en ese género en particular. Si bien ya habíamos identificado distintas circunstancias que nos permitieron fragmentar las partes constitutivas de la explicación histórica secuencial, aún faltaba analizar las secuencias explicativas, en las cuales están presentes las relaciones lógicas de causa-consecuencia. Sin embargo, decidí iniciar con el reconocimiento de las figuras materiales, con sus procesos y participantes. En primer lugar, les expliqué el concepto de “proceso material” mediante distintos ejemplos; específicamente, verbos en tiempo pasado. En segundo lugar, les dicté la actividad que se presenta en el cuadro 6:

Proceso material: se realiza a través de verbos de acción que representan acciones concretas: cambios en el mundo material y cambios físicos. Sin embargo, también remiten a cambios en fenómenos abstractos. Los participantes en este proceso son de dos tipos: Actores, que son los que llevan a cabo la acción y la Meta, aquella persona o cosa sobre la cual la acción tiene efecto (Moyano, 2006).

Cuadro 6. Actividad para trabajar figuras materiales

- Identificar los procesos materiales en el texto y subrayarlos:

(...) En este contexto, un sector de la Marina y de la Fuerza Aérea intentó llevar a cabo un golpe de Estado para derrocar al presidente. El 16 de junio de 1955, la Fuerza Aérea bombardeó la Plaza de Mayo con el objetivo de matar a Perón y tomar el poder por la fuerza. Los militares no lograron su objetivo y como resultado murieron trescientas personas que se encontraban en el lugar. Aunque el intento de golpe había fracasado, los días de gobierno peronista llegaban a su fin [...]

- ¿En qué tiempo están los grupos verbales? ¿Cómo se identifica el tiempo?

Los estudiantes realizaron la actividad en grupos de dos personas y les asigné un tiempo prudente para que pudieran resolverla. Luego llevamos a cabo una puesta en común. Les pedí que leyeran la figura completa en la que estaba presente el proceso material. De ese modo, como los procesos materiales se expresan a través de verbos de acción, en cada oración estaban involucrados distintos participantes. El “participante” es una categoría semántica que da cuenta de las personas o cosas que participan del Proceso. Gramaticalmente se realizan

a través de grupos nominales (Moyano, 2006). Como consecuencia, esto me permitió introducir los conceptos de “participantes genéricos” y “participantes específicos”. Seguida de la explicación de “participantes”, propuse la actividad que se presenta en el cuadro 7.

Los participantes pueden ser de diferente tipo: *participantes específicos*, que representan individuos, o *participantes genéricos*, que representan grupos de personas o cosas que son tratados como unidad (Moyano, 2006).

Cuadro 7. Participantes

¿Qué participantes aparecen en el texto? Indicar si son específicos o genéricos:

Participantes específicos	Participantes genéricos
- Perón - Evita	- Peronismo - Fuerzas Armadas - Ejército - Sectores trabajadores - Socialistas - Comunistas - Militares - Fuerza Aérea

Realizamos una puesta en común sobre los participantes presentes en el texto. El análisis de las figuras materiales, tanto procesos como participantes, permite tener un detalle de los significados ideacionales que se construyen en el texto. Por lo tanto, colaboran para responder a la pregunta ¿de qué trata el texto?

Acto seguido, efectuamos la deconstrucción de las secuencias explicativas. En este punto, me importó analizar las relaciones causa-consecuencia establecidas mediante diferentes recursos. Así, nos detuvimos en las metáforas gramaticales lógicas realizadas mediante circunstancias, que indican una relación causa-efecto. Analizamos fragmentos de manera conjunta, marcamos las circunstancias, diferenciamos las causas de las consecuencias y las sistematizamos en el pizarrón, tal como aparecen en el cuadro 8:

Cuadro 8. Relaciones causa-consecuencia

[...] En el ámbito internacional, el fin de la Segunda Guerra Mundial y la influencia norteamericana sobre Europa tuvieron importantes consecuencias económicas para nuestro país: Estados Unidos se convirtió en el principal exportador de alimentos a Europa, **en consecuencia** el nivel y el valor de las exportaciones agropecuarias argentinas disminuyeron notablemente y, **junto a ello**, las divisas necesarias para que las industrias nacionales compraran bienes de capital [...]

Luego de analizar las relaciones a través de circunstancias, explicité que se trata de metáforas gramaticales lógicas. A continuación, les dicté y expliqué a los/as estudiantes el concepto de “metáfora gramatical”:

La metáfora gramatical es un proceso en donde un componente semántico se construye en la gramática de una forma que no es convencional (Moss *et al.*, 2013). En este caso, las relaciones lógicas no se unen mediante el uso de recursos gramaticales tales como conjunciones (porque, etcétera), sino que la relación causa-efecto se manifiesta a través de construcciones verbales, adverbiales, sustantivas, etcétera.

Después de explicar el concepto a través de oraciones sencillas en el pizarrón, identificamos las metáforas gramaticales presentes en el texto, algunas de las cuales se encuentran en el cuadro 9:

Cuadro 9. Metáforas gramaticales

[...] Algunas fracciones de las Fuerzas Armadas también pasaron a la oposición, ya que criticaban la incidencia que el Presidente tenía dentro del Ejército y la fuerte presencia de los sectores trabajadores en la vida política argentina, así como también el giro del segundo gobierno peronista respecto de la política internacional, **al desafiar** los principios nacionalistas, como el caso del acuerdo de la compañía petrolera Standard Oil, de California.
Por otra parte, los sectores agropecuarios constituyeron un frente de oposición desde el advenimiento del peronismo **al ver reducidos** sus beneficios por las políticas industrializadoras del gobierno [...]

Una vez identificadas las metáforas gramaticales, les dicté la actividad del cuadro 10, que consistía en sistematizar las causas y consecuencias en un cuadro. De ese modo, volverían a identificar las relaciones lógicas y diferenciarían –nuevamente– sus partes constitutivas.

Cuadro 10. Causas-consecuencias

Indicar cuáles son las causas y sus correspondientes consecuencias:

Causas	Consecuencias
Después del fin de la Segunda Guerra Mundial, Estados Unidos se convirtió en el principal exportador de alimentos a Europa.	El nivel y el valor de las exportaciones agropecuarias argentinas disminuyeron notablemente. Disminuyeron las divisas necesarias para que las industrias nacionales compraran bienes de capital.
La incidencia de Perón en el Ejército, la presencia de los sectores trabajadores en la vida política, el giro en la política económica internacional y el desafío a los principios nacionalistas por parte del gobierno.	Fuerzas Armadas pasan a la oposición.
Reducción de los beneficios para el sector agropecuario por las políticas industrializadoras del gobierno peronista.	El sector agropecuario constituye un frente de oposición.

Por último, les señalé a los/as alumnos/as que las causas y consecuencias no se introducen siempre a través de construcciones tales como “en consecuencia”, “a causa de”, etcétera, sino que están implícitas y pueden inferirse a partir del contenido explícito, es decir, del sentido que se construye en una cláusula o conjunto de cláusulas. Resolvimos, entre todos, la actividad del cuadro 11:

Cuadro 11. Relaciones lógicas implícitas

- Indicar causas y consecuencias en el siguiente fragmento:

[...] Mientras tanto, los conflictos internos se desarrollaron en varios frentes. En primer lugar, ya desde el primer gobierno de Perón las crecientes intervenciones de Evita en las tareas de beneficencia y el culto a su imagen, que fue tomando un cariz casi religioso, fueron vistos como una competencia del peronismo a los espacios tradicionalmente eclesiales. La legalización del divorcio y la suspensión de la enseñanza religiosa en las escuelas terminaron de romper los lazos entre Perón y la Iglesia [...]

A medida que íbamos releendo en voz alta el fragmento, les fui haciendo a los/as estudiantes las preguntas del cuadro 12:

Cuadro 12. Preguntas para identificar relaciones lógicas implícitas

- ¿Qué consecuencia trajeron las intervenciones de Evita en tareas de beneficencia y el cariz casi religioso que tomó su imagen?
- ¿Qué otra causa conlleva a romper lazos con la Iglesia?

Este tipo de preguntas orientadoras sirven para que los alumnos/as logren identificar que en ese fragmento hay una secuencia explicativa. Y para que reflexionen en torno a qué tipo de preguntas deben hacerle al texto cuando no hay recursos gramaticales que establezcan relaciones lógicas. Para finalizar la actividad, les pedí que volcaran las causas y consecuencias en el cuadro 13:

Cuadro 13. Causas-efectos

Causa	Consecuencia
<ul style="list-style-type: none"> • Intervención de Evita en tareas de beneficencia • Culto a la imagen de Eva • Legalización del divorcio y suspensión de la enseñanza religiosa en las escuelas 	<ul style="list-style-type: none"> • Ruptura del vínculo entre el peronismo y la Iglesia

En suma, a lo largo de la primera clase el objetivo principal fue presentar el concepto de género y enseñar un género en particular. En este caso, una explicación secuencial histórica. Primero, se esquematizó la estructura del género y, después, se la identificó en el texto “Crisis del peronismo”. En simultáneo, se marcaron los recursos discursivos que permiten reconocer las distintas partes de un texto y, también en el discurso, los recursos que permiten establecer relaciones lógicas de causa-consecuencia.

Clase 2

A lo largo de la segunda clase, decidí llevar a cabo la deconstrucción conjunta del texto “¿Qué fue la apropiación sistemática de menores?”, que también es una ex-

plicación secuencial histórica. La decisión de deconstruir otro texto perteneciente al mismo género se debe a la necesidad de que los alumnos/as comprendan que hay partes que no pueden faltar. Es decir, que hay etapas obligatorias y definitorias para construir sentido en una explicación secuencial histórica y hay otras que son accesorias en determinados textos. Justamente, estos últimos pasos producen variaciones en la realización del género.

Primero realizamos una lectura compartida del texto en su totalidad. Esto se debe, especialmente, a que el texto en estudio no presenta paratexto. Consideré que, en este caso, una lectura rápida, sin detenernos en ningún aspecto discursivo ni gramatical, nos serviría para conocer el tema principal de la explicación histórica que íbamos a analizar.

A continuación, llevamos a cabo el reconocimiento de la estructura genérica, que los alumnos debían ir marcando en sus fotocopias y yo –de manera esquemática– en el pizarrón. Releímos la primera oración del texto e inmediatamente los alumnos/as identificaron –nuevamente– que el tema central es la apropiación sistemática de menores durante la última dictadura cívico-militar. Luego releímos el resto del párrafo. Reconocimos que allí aparece explícito el hecho. Una vez identificado el hecho, opté por hacerles leer la primera oración de los tres párrafos subsiguientes. Principalmente, porque en esas oraciones se mencionan las formas de apropiación y los efectos que esta produjo en los sujetos a quienes les robaron su identidad. A partir de esas lecturas, los alumnos/as reconocieron que esas oraciones cumplen la función de hipertema; por lo tanto, adelantan el tema de cada párrafo. En conjunto, determinamos que cada párrafo –en este texto– es una secuencia explicativa distinta.

Por último, con respecto a la estructura del género, leímos los dos últimos párrafos del texto. Rápidamente identificamos que no había una secuencia de causas y consecuencias; por lo tanto, no cumplen la función de secuencia explicativa. A partir de distintas preguntas que les fui haciendo y de aspectos que les fui marcando (por ejemplo, el tiempo al que se alude), llegamos a la conclusión de que en esos párrafos se presenta una consecuencia de todo lo anterior. Específicamente, del hecho en sí.

Una vez que terminamos de reconocer la estructura y los recursos discursivos más relevantes (en este caso, macrotema e hipertema), pasé mesa por mesa para corroborar que hubieran marcado sus fotocopias. Las partes del texto fueron reconocidas y quedaron marcadas tal como se presentan en el cuadro 14:

Cuadro 14. Estructura esquemática del texto “¿Qué fue la apropiación sistemática de menores?”

Hecho	Macrotema	El ejercicio sistemático del terror –caracterizado por la desaparición de personas y la existencia de centros clandestinos de detención– desplegó otro mecanismo siniestro: la apropiación de menores. Los responsables del terrorismo de Estado consideraban que para completar la desaparición de la forma ideológica que pretendían exterminar era necesario evitar que esta se transmitiera a través del vínculo familiar. Por eso , se apropiaron de los hijos y las hijas de muchos de los desaparecidos [...]
Secuencia explicativa 1	Hipertema	El procedimiento de apropiación de niños y niñas se llevó a cabo de diferentes maneras.
		Algunos fueron secuestrados junto a sus padres y otros nacieron durante el cautiverio de sus madres que fueron secuestradas estando embarazadas. Muchas mujeres dieron a luz en maternidades de modo clandestino y fueron separadas de sus hijos cuando estos apenas habían nacido [...]. Es decir [...] existió un plan sistemático de sustracción de la identidad de los niños.
Secuencia explicativa 2	Hipertema	Los niños y las niñas robados como “botín de guerra” tuvieron diversos destinos:
		Fueron inscriptos como propios por los miembros de las fuerzas de represión; vendidos; abandonados en institutos como seres sin nombre; o dados en adopción fraguando la legalidad, con la complicidad de jueces y funcionarios públicos. De esa manera, al anular sus orígenes los hicieron desaparecer, privándolos de vivir con su legítima familia, de todos sus derechos y de su libertad. Solo unos pocos fueron entregados a sus familias.
Secuencia explicativa 3		“La desaparición y el robo condujeron a una ruptura del sistema humano de filiación y se produjo una fractura de vínculos y de memoria”, explica Alicia Lo Giudici, psicóloga de Abuelas de Plaza de Mayo. Para reparar esa fractura surgió la Asociación Civil Abuelas de Plaza de Mayo, organización no gubernamental que tiene como finalidad localizar y restituir a sus legítimas familias a todos los niños apropiados por la represión política, como también crear las condiciones para que nunca más se repita “tan terrible violación de los derechos de los niños exigiendo que se haga justicia”.
Consecuencia		En todos sus años de lucha, las Abuelas encontraron a varios de esos nietos desaparecidos y pudieron generar conocimiento sobre el proceso de restitución del origen familiar [...]. En la actualidad, aun después de más de 35 años, esta búsqueda continúa. Fueron encontrados 109 niños desaparecidos pero todavía, se estima, faltan más de 400 [...]

Inmediatamente después de identificar la estructura genérica del texto, analizamos las secuencias explicativas. Reconocimos los recursos gramaticales que permiten establecer relaciones causa-consecuencia, por ejemplo, metáforas gramaticales como las circunstancias (*en consecuencia; al anular sus orígenes, etcétera*). A continuación, les dicté una consigna para resolver en grupos de a dos que consistía en armar un cuadro que relacionara cada causa con su respectiva consecuencia. El objetivo de esta actividad fue que los estudiantes pudieran sistematizar las partes de cada secuencia explicativa. En este sentido, se trataba de un repaso de lo ya resuelto oralmente de manera conjunta con el docente.

Para terminar, llevamos a cabo un repaso de lo visto a lo largo de la clase. Sobre todo, nos enfocamos en repasar los recursos gramaticales, los cuales listamos en el pizarrón a modo de registro.

Construcción

Clases 3 y 4

El objetivo principal de la tercera y cuarta clase fue lograr escribir una explicación secuencial histórica, respetando la estructura canónica del género y, sobre todo, utilizando correctamente los recursos gramaticales y discursivos. En efecto, a lo largo de estas dos clases se buscó aplicar los conocimientos teórico-prácticos desarrollados en las clases anteriores. Al igual que en la etapa de deconstrucción, las actividades y la escritura del texto fueron realizadas de manera conjunta entre el grupo de estudiantes y el docente.

Decidí que el texto que íbamos a escribir iba a ser sobre el golpe de Estado de 1976, ya que fue un tema tratado en la clase anterior. Además, los estudiantes están familiarizados con el tema, tanto por los años de escolarización que recibieron hasta la actualidad como por la información circulante en los distintos medios de comunicación.

Para llevar a cabo la escritura de una explicación secuencial histórica sobre la última dictadura cívico-militar, analicé el texto “¿Qué pasó el 24 de marzo de 1976?”³ a fin de elaborar cuadros que mostraran distintos fragmentos del texto para presentar a los estudiantes. En un primer cuadro (ver cuadro 15) señalé los recursos semántico-discursivos (macrotema e hipertemas) y una parte de la

³ Adamoli, María Celeste *et al.* (2014). *Pensar la dictadura: el terrorismo de Estado en la Argentina*, pp. 19-20. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

estructura del género: el hecho. En un segundo cuadro (ver cuadro 16), plasmé las causas con sus respectivas consecuencias, las cuales correspondían a dos secuencias explicativas, aunque estas no estuvieran señaladas. En un tercer cuadro (ver cuadro 17) indiqué algunas apostillas sobre los participantes involucrados en el texto, las cuales son necesarias para comprender el contenido y, además, poder realizar aclaraciones que contribuyan a la construcción de un sentido claro y preciso. Por último, en un cuarto cuadro (ver cuadro 18) listé algunos recursos gramaticales que permitieran establecer una relación causa-efecto. Dado que uno de los objetivos específicos era que los alumnos/as logaran reflexionar en torno a qué recurso gramatical es más apropiado para la construcción de relaciones causales, el listado de ejemplos que llevé a la clase fue limitado.

En este sentido, el material didáctico preparado para la etapa de construcción implicó el análisis de un texto y la reformulación de sus partes constitutivas a fin de preparar los cuadros que se presentan a continuación:

Cuadro 15. Estructura esquemática y recursos de periodicidad⁴

Estructura esquemática	Recursos semántico-discursivos	Contenido
Hecho	Macrotema	El 24 de marzo de 1976, se produjo el golpe de Estado que derrocó al gobierno de María Estela Martínez de Perón e inició la última dictadura argentina.
		El golpe de Estado fue llevado a cabo por una Junta Militar integrada por los tres comandantes en jefe de las Fuerzas Armadas.
Secuencia explicativa	Hipertema	La Junta Militar inauguró el régimen que denominó "Proceso de Reorganización Nacional".
Secuencia explicativa	Hipertema	Con el objetivo de asegurar el "orden" social, la Junta Militar implementó distintas medidas que llevaron a sembrar terror entre los ciudadanos.
	Macrotema	El 24 de marzo de 1976 se produjo el golpe de Estado que derrocó al gobierno de María Estela Martínez de Perón e inició la última dictadura argentina.

⁴ La periodicidad es el sistema semántico discursivo que provee recursos para organizar la información en el texto. Entre esos recursos se encuentran los que permiten anticipar la información que se va a desarrollar en el texto (macro e hipertemas) y la que se desplegó anteriormente. (Martin y Rose, 2007).

Cuadro 16. Causas-consecuencias

Causas	Consecuencias
<p>Apoyo de varios sectores de la sociedad civil</p> <p>La Junta Militar tomó el poder para transformar la estructura social y económica del país a través de un régimen político autoritario.</p>	<p>Fuerzas Armadas llegan al poder encabezando el golpe de Estado</p> <ul style="list-style-type: none"> • Imposición del neoliberalismo como política económica • Eliminación de todas las expresiones políticas colectivas, fragmentando la sociedad
<p>La Junta Militar dictó el Acta y el Estatuto del Proceso de Reorganización Nacional, en los cuales establecía que el órgano supremo de gobierno sería la Junta Militar, mientras que el presidente, elegido por la Junta, sería el ejecutor.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La Junta Militar obtuvo un poder ilimitado, dejando sin efecto la Constitución Nacional, garante de los derechos de los ciudadanos
<p>Las Fuerzas Armadas detentaban todo el poder.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Disolución del Congreso. • Remoción de su cargo de los miembros de la Corte Suprema de Justicia. • Remoción de su cargo de las autoridades provinciales y nacionales que habían sido elegidas a través del voto. • Prohibición de los partidos políticos y muchas organizaciones estudiantiles y culturales. • Intervención de la CGT y la CGE (buscar el significado de cada sigla e incorporarlo al texto). • Suspensión del derecho a huelga.
	<p>Como consecuencia de todo lo anterior:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Todos los cargos de gobierno en sus distintos niveles y modalidades (nacional, provincial, municipal, empresas del Estado, universidades, etcétera) quedaron en manos de las Fuerzas Armadas.
<p>“El Proceso de Reorganización Social” se propuso recuperar al “ser nacional”.</p>	<p>Instaló el Estado de sitio.</p> <p>Consideró objetivos militares a todos los lugares de trabajo y producción.</p> <p>Instaló la pena de muerte para delitos de orden público e impuso una férrea censura de prensa.</p> <p>Aniquiló toda acción que intentara disputar el poder.</p>

Cuadro 17. Apostillas sobre algunos participantes

Fuerzas Armadas	<ul style="list-style-type: none"> • Emilio Eduardo Massera, comandante en jefe de la Marina • Orlando Ramón Agosti, comandante en jefe de la Aeronáutica • Jorge Rafael Videla, comandante en jefe del Ejército
Sociedad civil	<ul style="list-style-type: none"> • Sector agroexportador • Empresas transnacionales • Organismos económicos internacionales como el FMI (Fondo Monetario Internacional)

Cuadro 18. Recursos gramaticales

Relación lógica causa-consecuencia
<ul style="list-style-type: none"> • En consecuencia • De este modo • Por eso • A raíz de • A causa de • Entonces • Por lo tanto • De esta manera

Antes de comenzar a escribir la explicación secuencial histórica, repasamos la estructura del género en el pizarrón. Luego, comenzamos a leer los cuadros. La primera pregunta que realicé fue: “¿cómo comienza el texto?, ¿qué tendríamos que escribir primero?”. A partir de lo escrito en el pizarrón, y guiándonos por la función que cumplen los recursos del discurso como organizadores textuales, llegamos a la conclusión de que debíamos escribir el macrotema que, en este texto, es parte del hecho. Aquí repasamos la distinción entre estructura esquemática del género en estudio (hecho, secuencias explicativas) y los recursos de periodicidad (macrotema, hipertema). Luego, escribimos el hecho completo. Una vez plasmado el hecho en la hoja y en el pizarrón, les pregunté qué eran las Fuerzas Armadas, quiénes las componían. En ese momento comenzamos a utilizar la información volcada en el tercer cuadro. Sin embargo, no podíamos transcribir todo, sino que era preciso reformular el contenido y utilizar distintos signos de puntuación que nos permitieran construir un texto coherente y cohesivo.

En este contexto, resulta imprescindible aclarar que el material didáctico está planificado y construido de forma tal que no sea un rompecabezas donde solo hay que hacer encajar las piezas. Al contrario, las piezas no encajan, hay que reformularlas para poder unir las; incluso hay que “crear” partes faltantes. En este sentido, el material didáctico que diseñé implica reflexionar constantemente en torno a los recursos gramaticales, discursivos, etcétera, a fin de construir significado a partir de elecciones. El resultado final fue producto de la intervención de todos, tanto docente como alumnos/as.

A lo largo de la construcción realizamos lecturas de los cuadros, relecturas de lo escrito y, en algunos casos, reescrituras de fragmentos ya plasmados en el pizarrón. Además, reflexionamos en torno a qué información debe ir primero y por qué. De esta manera, al tener dos hipertemas, llegamos a la conclusión de que, por lo menos, teníamos dos secuencias explicativas. Allí surgió la duda: ¿cuál debía ir primero?, ¿las medidas que llevó a cabo la dictadura o cómo llegó el gobierno *de facto* al poder? A partir de preguntas orientadoras que les hice, los alumnos tomaron una decisión. Primero debíamos explicar cómo llegaron las Fuerzas Armadas al poder y después qué medidas llevaron a cabo.

Para escribir las secuencias explicativas, además de los hipertemas, usamos el segundo cuadro, que contiene las causas con sus respectivas consecuencias. Por un lado, reformulamos el contenido; por otro, decidimos qué recurso gramatical utilizar en cada relación lógica. Además, al terminar de escribir la primera secuencia, los alumnos/as se dieron cuenta de que en el segundo cuadro hay una parte que dice “consecuencia de todo lo anterior”. Frente a esto, les recordé que esa particularidad estaba presente en uno de los textos que habíamos deconstruido; específicamente, en “¿Qué fue la apropiación sistemática de menores?”. Rápidamente, los alumnos recordaron que esa consecuencia debía ir en un párrafo aparte y que la primera oración debía estar encabezada con una circunstancia que indicara “efecto” y, además, funcionara como organizador textual. Por ejemplo, “en este contexto”.

Al finalizar las dos clases de construcción conjunta de la explicación histórica secuencial, el texto no estaba terminado, ya que faltaba desarrollar una secuencia explicativa, que los alumnos/as debían terminar para la clase siguiente en grupos de dos personas.

En síntesis, la etapa de construcción consistió en la escritura de una explicación histórica, cuya estructura y particularidades fueron trabajadas durante las clases de deconstrucción.

Edición

Clase 5

La tercera y última etapa de la propuesta didáctica es la de edición. El objetivo principal fue que los alumnos/as lograran editar los textos producidos por ellos mismos, identificaran los problemas que esos textos presentaban y pudieran resolverlos. Es decir, el propósito era que adquirieran la habilidad de mejorar sus propias producciones y, sobre todo, comprendieran que el proceso de escritura requiere volver a trabajar sobre lo ya escrito.

La edición es una deconstrucción del texto producido por uno mismo —en este caso, entre todos—, con el fin de evaluar su calidad y la eficacia en la producción de significado. Por eso, para llevar a cabo esta etapa de la propuesta didáctica, se utilizó la misma metodología de las dos primeras clases. En primer lugar, se realizó el reconocimiento de la estructura esquemática. En segundo lugar, se analizaron las secuencias explicativas con especial énfasis en los recursos gramaticales y los signos de puntuación. Estos últimos fueron trabajados oralmente durante la construcción. Sin embargo, en la edición se les dio suma importancia. En tercer lugar, se abordó la parte del texto que escribieron los alumnos en grupo, ya que requería mayor atención.

En este contexto tuvimos que reparar en una particularidad: no todos escribieron la secuencia de la misma manera. Por lo tanto, apelé a la participación voluntaria de los grupos. Transcribí en el pizarrón la secuencia escrita por un grupo y la leímos entre todos en voz alta. Analizamos si el contenido se correspondía con el anunciado en el hipertema. Luego, mediante preguntas orientadoras que fui formulando, identificamos los recursos gramaticales utilizados para relacionar eventos causalmente, así como la función de cada evento en esa relación. Si bien identificaron correctamente las relaciones lógicas, no eligieron el recurso gramatical adecuado para cada caso. Por ello, de manera conjunta, decidimos qué recurso era el más apropiado y, en algunos casos, expresamos la relación lógica a través de una metáfora gramatical que formulamos en el momento.

Una vez finalizada la edición del fragmento copiado en el pizarrón, les indiqué como actividad que cada grupo editara su propia secuencia. Debían marcar las causas-consecuencias y los recursos gramaticales que realizaban esa relación lógica. Además, una de esas relaciones debía estar establecida mediante

una metáfora gramatical. Si eso faltaba, debían corregirlo. Pasé mesa por mesa para corroborar que hubieran realizado bien la actividad.

En resumen, la edición se llevó a cabo de forma conjunta y tuvo dos instancias. En la primera, todo el curso en su conjunto trabajó sobre un mismo texto en su totalidad. En la segunda, cada grupo trabajó sobre la secuencia explicativa elaborada como tarea.

Conclusión

Una vez finalizada la secuencia, observé una apropiación significativa de algunos de los contenidos desarrollados a lo largo de las clases. Por un lado, comprendieron la estructura del género en estudio, lo cual quedó en evidencia en cada repaso/actividad realizada. Sobre todo, durante la construcción y edición del texto sobre el golpe de Estado de 1976. Por otro lado, identificaron y aplicaron los recursos gramaticales y discursivos vistos a lo largo de las clases. En este sentido, se apropiaron del concepto “metáfora gramatical”, a pesar de su complejidad, y lograron utilizar ese recurso durante la escritura de la explicación histórica.

En el desarrollo de las prácticas se presentaron distintas dificultades. Una de ellas fue que algunos estudiantes no guardaban las fotocopias que les entregaba y, por lo tanto, no las tenían en la clase siguiente para repasar. Además, varios no marcaban las fotocopias. Por ello, decidí pasar mesa por mesa al finalizar cada actividad para corroborar que hubieran registrado en sus carpetas y/o en las fotocopias lo plasmado en el pizarrón. Otra dificultad fue que los alumnos/as no estaban acostumbrados a trabajar de esa forma; por ello, se dispersaban fácilmente, además de no mostrar interés por los contenidos de la materia. Esto implicó la necesidad de tener que pedir silencio en general o llamar la atención a algunos alumnos en particular.

Sin embargo, hubo situaciones ventajosas para el desarrollo de la secuencia. Una de ellas fue que los alumnos que prestaban atención eran muy participativos y los que no estaban atentos todo el tiempo, cuando les pedía que opinaran/debatieran/leyeran/etcétera, lo hacían sin ningún tipo de queja. En este sentido, pese a la dispersión del grupo en general, hubo momentos muy fructíferos; sobre todo, durante la escritura del texto.

En lo que respecta a mi formación como docente, las prácticas resultaron beneficiosas. Por un lado, porque pude llevar a un aula la propuesta didáctica basada en la enseñanza de géneros, algo que aún no está generalizado en todas

las escuelas. Por el otro, porque pude identificar fallas en el modo de encarar las clases; especialmente, en el uso del espacio, la proyección de la voz y el trato con los alumnos/as. Particularmente, en el momento de la residencia, yo ya tenía cursos a cargo en una escuela. En este sentido, atravesar la experiencia de dar clases y ser evaluado al mismo tiempo, que me marquen los errores y me hagan sugerencias, contribuyó a que me replanteara el trabajo como docente que venía realizando hasta el momento.

Bibliografía

- Alvarado, M. (2007). *Problemas de la enseñanza de la lengua y la literatura*. Tomado de <https://ebookcentral.proquest.com>.
- Eggins, S. (1994). *An Introduction to Systemic Functional Linguistics*, pp. 25-48. Londres: Pinter. Traducido por Estela Moyano.
- Giudice, J. y Moyano, E. (2011). “Género y formación de ciudadanos: la reconstrucción del período 1976-1983 en manuales argentinos para la escuela primaria”. En Oteiza, T. y Pinto, D. (comps.), *En (re)construcción: Discurso, identidad y nación en los manuales escolares de historia y de ciencias sociales*, pp. 205-268. Prólogo de James R. Martin. Santiago de Chile: Cuarto Propio.
- Martin, J. R. (1993). “Una teoría contextual del lenguaje”. En Cope, B. y Kalantzis, M. (comps.), *The Powers of Literacy: A Genre Approach to Teaching Writing*. Londres: The Falmer Press. Traducido por Estela Moyano.
- Martin, J. R. y Rose, D. (2007). *Working with Discourse. Meaning Beyond the Clause*. Segunda edición. Londres: Continuum.
- Moss, G. et al. (2013). “La metáfora gramatical en los textos escolares de Ciencias Sociales en español”. *Onomázein*, 2 (28), pp. 88-104.
- Moyano, E. (2006). “Géneros que hablan de ciencia”. En Pereira, M. C. (coord.), *La comunicación escrita en los inicios de los estudios superiores*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- (2007). “Enseñanza de habilidades discursivas en español en contexto preuniversitario: Una aproximación desde la LSF”. *Revista Signos*, 40 (65), pp. 573-608.

Textos analizados

Adamoli, María Celeste *et al.* (2014). *Pensar la dictadura: el terrorismo de Estado en la Argentina*, pp. 19-20 y 29. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Vituro, Cristina (2011). *Historia. Argentina y el mundo. La segunda mitad del siglo XX*, p. 90. Buenos Aires: Santillana.

Aprender sobre los textos científicos a través del lenguaje

Daniela De Franco

Presentación

La enseñanza de la Lengua y la Literatura siempre ha sido objeto de discusión en el campo de la educación. Existe una lucha constante entre las didácticas tradicionales vs. nuevas perspectivas, teorías y posturas que elaboran un sinfín de contradicciones cuando se trata de enseñar algo tan rico como el lenguaje y todas las actividades que llevamos a cabo a través de su uso. Algunos profesores optan por la enseñanza de una gramática más tradicional que deja afuera al texto y su contexto de producción. Otros prefieren priorizar la enseñanza de literatura y dejar en segundo plano los aspectos referidos a la lengua. Ese tipo de focalización y segregación, tanto de una forma como de la otra, repercute en el aprendizaje de los alumnos y allí es donde empiezan a presentarse las dificultades anteriormente mencionadas. En vistas de esta problemática, la perspectiva didáctica que se ha tomado en la materia de Residencia II con respecto al área de Lengua fue hacer énfasis en una enseñanza del lenguaje basada en géneros, que incluye el estudio de los textos y su realización lingüística. Para ello, la secuencia didáctica se apoyó en la teoría de la lingüística sistémico-funcional (LSF) que toma cada elemento del lenguaje para explicarlo por referencia a su

función en el sistema lingüístico total (Halliday, 1985). Para ello, esta teoría se apoya en el trabajo sobre los géneros y los distintos registros (Martin y Rose, 2008) como así también en una perspectiva de enseñanza y aprendizaje que se basa en el lenguaje, en la interacción y en un proceso de andamiaje que acompaña a los estudiantes a apropiarse de los contenidos (Martin, 1999; Rose y Martin, 2012). En este sentido, esta teoría se focaliza en la enseñanza de una lectura y escritura a partir de la construcción de sentido a través de los textos, la construcción de textos con función social, una adecuación en el uso del lenguaje a diferentes registros y, por último, la construcción de una adecuación de diferentes unidades lingüísticas. Para el abordaje detallado de la propuesta didáctica, ver el capítulo de Moyano en este mismo volumen (Moyano, 2013).

El objetivo que perseguimos con este marco teórico es poder abordar los textos a partir de distintos géneros, entender su propósito, conocer sus partes, entender el significado que el lenguaje construye en ellos y producir textos a partir de las herramientas necesarias que se darán en el espacio de la práctica docente. Esto quiere decir que se analizará el texto teniendo en cuenta varias de sus características. En este sentido, en el marco teórico de la LSF se analizan los géneros textuales y se observa cómo construyen significado mediante recursos semántico-discursivos y léxico-gramaticales. Este tipo de teoría ayuda a que los alumnos puedan abarcar desde los elementos más abstractos del lenguaje hasta la creación del discurso mismo. A partir de ello, nos aseguramos de que se aborden todos los elementos que a veces resulta difícil integrar en una clase.

Según Martin (1984), “un género es una actividad dividida en pasos o etapas, orientada a una meta, con un propósito definido, en el que los hablantes se relacionan como miembros de nuestra cultura”. En este sentido, la propuesta didáctica que se detallará más adelante estuvo dividida y enmarcada en tres instancias didácticas: la enseñanza de los textos y géneros a través de la deconstrucción, la construcción conjunta e individual y, por último, la edición (Moyano, este volumen). Esta división tripartita tiene como objetivo contribuir a que los estudiantes puedan ejercer un control sobre los géneros discursivos de distintos ámbitos de producción y desarrollen además una perspectiva crítica frente a los textos y el lenguaje en sí. De esta manera, en la etapa de deconstrucción se guiará al estudiante con la lectura de un texto perteneciente al género que se querrá estudiar para observar de qué manera se construyen los significados; la construcción conjunta refiere a la elaboración escrita de un nuevo ejemplar del género, en la que se podrán utilizar herramientas de escritura adquiridas en la etapa de deconstrucción. Esta etapa requiere un proceso de andamiaje por

parte del docente; la construcción independiente es la realización de un nuevo ejemplar del género pero esta vez, de manera individual. Por último, la edición es la etapa en la que los estudiantes deben editar sus ejemplares individuales una, dos o más veces. Es decir, no es que se dejará al estudiante “corregir” su trabajo solo por su cuenta, sino que el docente guiará a los estudiantes para que observen sus textos y reflexionen sobre los géneros presentados en las anteriores etapas. De esta manera, se transforma en una etapa más de aprendizajes.

La práctica docente fue realizada en la Escuela Secundaria N° 20 de Bella Vista. El curso fue un 2° año de 33 estudiantes, turno tarde. De los 33, 23 eran varones y el resto mujeres. Además, muchos alumnos habían repetido ese año una o más veces. Incluso, cinco de ellos estaban advertidos por la dirección de que si repetían nuevamente ese ciclo (2017) no serían rematriculados al año siguiente. Por otra parte, en las observaciones también se llegó a identificar que dentro de este curso los estudiantes no se conocían entre sí, y no había interacción entre ellos; sobre todo persistía una gran brecha entre los varones y las mujeres. Se destacan estas particularidades debido a que condicionaron mucho el dictado de las clases, ya que una de las cosas que más llamaron la atención fue la poca participación en clase de las alumnas, muchas de ellas opacadas por la voz imperante de los estudiantes varones que no les permitían expresar sus opiniones, contestar preguntas, etcétera.

Por otra parte, en cuanto a la planificación, la docente coformadora me sugirió que siguiera con la planificación anual que presentaba la materia, la cual fue elaborada por el Departamento del área de Comunicación del colegio. En ese sentido, comentó que lo ideal sería que vieran cuestiones referidas al texto explicativo, artículos de divulgación científica, el verbo, los verboides, frases verbales, modo, uso del tiempo verbal, pronombres, coherencia y cohesión y mapa conceptual.

A partir de la información que aportó la docente coformadora se comenzó por confeccionar un bosquejo de planificación para luego ser discutido con los docentes formadores en distintas instancias de tutorías (previas a las clases a dar). De esta manera, los docentes nos ofrecían una orientación respecto del contenido que debíamos incluir en cada clase.

Como primer paso se comenzó por buscar un texto que fuera pertinente a los contenidos que se debían abordar, pero encontrar el indicado llevó bastante tiempo. Para esta búsqueda es importante saber qué es lo que uno necesita que esté en el material que se seleccionará. En este caso, se pensó en un texto que proviniera del área de las ciencias y que, preferentemente, se encontrara dentro

de un manual escolar. El propósito de que el texto tuviera estas características era justamente que los alumnos pudieran entender las características de los *géneros* y los *macrogéneros* que se producen en ese ámbito.

Diseño de la secuencia didáctica

Para el diseño de la secuencia didáctica que corresponde a la enseñanza de géneros explicativos se tuvo en cuenta la utilización de textos pertenecientes a manuales escolares ya que suele haber una proliferación de informes descriptivos y taxonómicos (clasificaciones), explicaciones de procedimientos, procesos naturales, etcétera. En este sentido, se eligió trabajar sobre una entrada en el manual escolar *Confluencias*, de Estrada (2009), perteneciente al área de biología de 2° año. Como es sabido, los manuales escolares están compuestos por un conjunto de textos que han sido “recontextualizados” (Bernstein, 1993). Según Bernstein, los textos escolares realizan representaciones propias de las disciplinas científicas, adecuadas a su nuevo contexto de uso. En este sentido, el destino de esa información recontextualizada tendrá otro fin que el original. Ese “nuevo” propósito tiene que ver con objetivos pedagógicos específicos. De esta manera, se seleccionó el texto “Salud y enfermedad”, del manual ya mencionado, que presenta una estructura de *macrogénero*. El *macrogénero* es una combinatoria de distintos géneros con un objetivo global. En este caso, este *macrogénero* está constituido por dos géneros adyacentes: el informe taxonómico y la explicación factorial. En este sentido, estos géneros presentan diferencias en sus características estructurales y discursivas pero contribuyen conjuntamente al propósito global del texto (Eggins y Martin, 2003; Martin y Rose, 2008).

El informe taxonómico se centra en entidades organizadas por relaciones de clasificación. Los pasos o etapa, en los que se desarrolla el informe taxonómico se pueden observar en el cuadro 1:

Cuadro 1. Informe taxonómico

Informe taxonómico	1. Presentación
	2. Clasificación

En cambio, la explicación factorial se realiza para explicar múltiples causas de un hecho (Fenómeno ^ Factores).¹ Es decir, primero se expone el fenómeno en cuestión, luego se desarrollan los factores que provocan tal fenómeno. En este caso, el texto “Salud y enfermedad” presentó una estructura textual que comprendía ambos géneros.

En cada género se buscó identificar la estructura esquemática del texto, como así también se les enseñó a los estudiantes aspectos de cohesión y concordancia del texto. En síntesis los objetivos, los contenidos y el corpus desarrollado a lo largo de las seis clases se pueden observar en el cuadro 2:

Cuadro 2. Objetivos, contenidos y corpus

Objetivos	Contenidos	Corpus
Que los alumnos: - Puedan comprender las diferentes partes que componen el macrogénero entrada de manual. - Identifiquen y establezcan las estructuras de cada género. - Realicen procesos de producción y edición de textos	- Función de cada género dentro del texto. - Estructura de la explicación factorial y el informe taxonómico que se encuentran en el texto. - Coherencia - Cohesión - Conectores	- Texto de entrada de manual escolar: “Salud y enfermedad”. Manual de biología de 2° año. <i>Confluencias</i> , Estrada (2009) - Contenido de texto: entrada manual escolar de Ciencias Naturales: “Enfermedades transmitidas por el agua” del manual <i>Proyecto Nodos</i> de 1° año (2014).

Deconstrucción

Al comienzo de las prácticas se realizó una actividad diagnóstica para observar qué conocimientos previos había entre los alumnos. Luego de observar sus comentarios se les explicó con qué textos se iba a trabajar y cuál iba a ser la modalidad, ya que esta presentaba bastantes diferencias con respecto a las clases que tenían con la profesora titular. En esta etapa el objetivo fue que los estudiantes tuvieran una primera aproximación al texto para poder identificar y reconocer todos los aspectos propios de ambos géneros: estructura esquemática, coherencia y cohesión. Para la deconstrucción es imprescindible el acompañamiento docente, la negociación con los estudiantes para determinar

¹ El signo ^ significa “seguido de”.

los distintos aspectos que presenta el texto. Es decir, el trabajo es conjunto en todo momento.

En la primera clase se realizó una aproximación inicial al texto que analizaríamos en las clases subsiguientes. La idea general era orientar a los alumnos en cuanto a la disciplina a la que pertenecía el texto, el objetivo que perseguía, etcétera. Luego se repartió una fotocopia del texto “Salud y enfermedad” a cada uno de los estudiantes para que todos, de allí en adelante, tuvieran el material con el que íbamos a trabajar (ver el texto del anexo).

En segundo lugar, se hizo una primera lectura completa del texto de manera conjunta con los estudiantes. Luego de la primera lectura hubo un momento de preguntas a los estudiantes, como una instancia diagnóstica y propicia para la interacción con todos ellos. Eso permitió observar, además, quiénes eran los alumnos que participaban en la interacción y quiénes eran aquellos que permanecían más callados. De esa manera, uno puede ir armando un esquema de actividades para lograr la participación de todos los estudiantes y no solo de aquellos que tienden a ser más participativos.

Las preguntas que se realizaron fueron:

- ¿Qué tipo de texto es el que leímos? ¿Es un texto elaborado/hecho por científicos para científicos?
- ¿Es un texto elaborado por científicos para un público general?
- ¿Es un texto elaborado para un manual escolar?

Algunos respondían que era un texto con información, otros que era un texto de médicos, otros respondían que no sabían. Las respuestas de los alumnos siempre son importantes para orientar el hilo de la interacción. En base a las distintas respuestas se fueron dando distintas opciones y ejemplos de otros textos con los cuales pudieran relacionar el que estábamos analizando. Seguidamente se les dio una breve explicación sobre el texto de divulgación científica y el texto científico de manual.

Como primera actividad se les indicó a los estudiantes que enumeraran y marcaran entre corchetes cada párrafo del texto. Para ello, se les dio unos minutos de trabajo durante los cuales podían ayudarse entre ellos. Además, se les aclaró que si tenían alguna duda con respecto al marcado de párrafos podían consultar para ofrecerles ayuda por banco. Esta actividad funcionó como trabajo diagnóstico para ver qué conocimientos tenían los estudiantes sobre la estructura gráfica de un texto y cómo trabajaban e interactuaban entre ellos

para negociar las respuestas correctas. Luego de terminar esa actividad se hizo una puesta en común para poder corroborar qué había surgido como respuesta. Algunos estudiantes contestaron mal, por lo tanto se eligió a un estudiante que había contestado bien para que les explicara a los compañeros cómo tenían que separar los párrafos.

La tercera actividad consistió en hacer nuevamente una lectura en conjunto, pero esta vez más detallada ya que en esa instancia debían prestar atención al texto, para luego poder ir marcando las partes de la estructura esquemática del género. La idea era que con esa actividad los estudiantes pudieran identificar el esquema y las partes de una *explicación factorial*. Como los alumnos aún no tenían conocimientos sobre ese tipo de trabajo, el primer análisis iba a requerir mucha orientación para que luego pudieran hacerlo por su propia cuenta. Para ello, primero se definió *explicación factorial*. La definición se desarrolló por escrito en el pizarrón. Al mismo tiempo se diagramó un cuadro (cuadro 3) en el que se explicaba cada paso del género y qué partes del texto involucraban.

Cuadro 3. Explicación factorial

Género	Pasos	Texto
Explicación factorial	Fenómeno	La salud según la Organización Mundial de la Salud es un estado completo de bienestar físico, psicológico y social en equilibrio con el medioambiente. Si hay desequilibrio en alguno de los órdenes (físico, mental, social, ambiental) eso traerá consecuencias a la salud. Párr. 1
	Factores negativos	Pueden ser múltiples, biológicos, físicos, químicos, ambientales, sociales, económicos y se relacionan entre sí: Factor biológico: bacteria del cólera que se puede dar por un factor social y económico (pobreza y falta de agua potable). Párr. 2 y 3 Factor químico: puede ser algún metal que contamine el agua. Puede causar mutaciones y otro tipo de enfermedades. Estilo de vida: el exceso de trabajo puede causar enfermedades psicológicas y físicas. Desorden alimenticio: desnutrición que se puede relacionar con la pobreza
	Factores positivos	Son una serie de conductas saludables que garantizan el buen estado de salud. Párr. 4 Dieta equilibrada, actividad física, buen descanso, cuidado de higiene.

Además, se confeccionó un material fotocopiado para repartir entre los estudiantes. De esta manera, se agilizó la continuidad de la clase para que los estudiantes no se demoraran en escribir en el pizarrón y pudieran prestar atención a la explicación. Luego de diagramar el cuadro se realizaron unas preguntas orientadoras:

En la introducción se encuentran dos definiciones. ¿Cuáles son? ¿Cuál sería la más indicada para definir el concepto de salud?

- ¿Qué factores influyen en la salud? → Muestra de ejemplos
- ¿Qué consecuencias positivas y negativas pueden traer esos distintos factores?

Las preguntas que se fueron haciendo funcionaron como actividad de cierre de la clase. Además, se asignó a los alumnos la tarea de marcar cuáles eran los párrafos que contenían una *explicación factorial* y cómo daban cuenta de ello.

En la segunda clase se continuó con el análisis del texto visto en la clase anterior. Para ello se siguió trabajando de manera similar a la primera clase. En primer lugar, se inició la lectura partiendo desde el último párrafo trabajado.

Luego de enseñar el esquema y la definición de la *explicación factorial* se continuó con el género del *informe taxonómico*. Por lo tanto, antes de comenzar a hacer la lectura y análisis de las partes del texto, se les ofreció nuevamente unas breves definiciones confeccionadas en fotocopia para que pudieran entender la terminología que utilizaríamos para las otras clases.

Material elaborado por la practicante

- Taxonomía: Es un término propio del área de las ciencias. Una taxonomía es una clasificación u ordenación por grupos. Para construir una taxonomía (clasificación) se determina un universo (conjunto de objetos a clasificar) y luego se selecciona un criterio para la clasificación.
- Clasificación: Es una definición de cada categoría que presenta rasgos distintivos para diferenciarse de otras categorías.
- Subclasificación: La categoría de la clasificación se vuelve universo de la subclasificación, se selecciona otro criterio y luego las otras categorías.

Luego, como segunda actividad fuimos identificando y completando el siguiente cuadro (cuadro 4) con las partes del texto:

Cuadro 4. Los pasos del informe taxonómico

Género	Pasos	Texto
Informe taxonómico Universo: enfermedades	Presentación	Existen dos tipos de enfermedades, las que contagian –que son denominadas infecciosas– y las que no se contagian.
	Clasificación Criterio (contagio)	<p>Infecciosas: son aquellas enfermedades infecciosas que pueden transmitirse o contagiarse por alguna noxa biológica.</p> <p>Directo: contagio con otra persona.</p> <p>Indirecto: debido a algún objeto o alimento contaminado. El portador puede ser un mosquito.</p> <p>No infecciosas: son aquellas que no se pueden transmitir o contagiar y son causadas por noxas no biológicas o por factores internos. Ej.: cáncer, enfermedades nutricionales y psicosociales.</p>

Luego de identificar las partes del género en el cuadro, se comenzó por marcar de manera conjunta dichas partes en el texto. De esa forma, los alumnos iban pasando al pizarrón llenando las partes que iban reconociendo del texto.

En la tercera clase finalizó el trabajo de deconstrucción del texto. De esta manera, la primera parte de la clase estuvo dedicada a la última parte de la deconstrucción: el análisis semántico-discursivo. Para ello, se recurrió al análisis de recursos lingüísticos que se había realizado en la primera clase. Se recordaron aquellos puntos y luego se comenzó a trabajar.

Antes de empezar, se les repartió una fotocopia a cada uno de los estudiantes con el siguiente material preparado por la practicante.

Coherencia, cohesión y conectores

La **COHERENCIA** es la forma de establecer vínculos entre los distintos elementos del texto. Un texto es coherente cuando todos sus párrafos y sus paratextos se relacionan con el tema principal, por lo que la **coherencia** permite que el lector le pueda otorgar un sentido al texto. Un texto **coherente** debe presentar la información de manera ordenada. La **COHESIÓN** forma parte de la **coherencia textual**. Esto quiere decir que la **cohesión** son aquellos recursos gramaticales o lingüísticos que forman relaciones de sentido entre las palabras. Por lo tanto, la cohesión ayuda a que el lector pueda comprender el texto que se le presente. Uno de los recursos de la cohesión es el sistema de conjunción (Martin y Rose, 2007). Este sistema es el que se ocupa o el que tiene como

función establecer las relaciones lógicas entre eventos del mundo real representados en el texto (conjunción externa) o entre partes del texto (conjunción interna).

Los **CONECTORES** forman parte de los recursos gramaticales que utiliza la **cohesión** para darle sentido a los textos. De esta manera facilitan la comprensión lectora y ordenan las oraciones y/o párrafos que se presenten.

Existen distintos tipos de **conectores**. Están los **aditivos** (agregan más elementos a la idea que se presenta en el texto) Por ejemplo: Y, ADEMÁS, ENCIMA, INCLUSO, TAMBIÉN, etcétera.

Por otro lado están los **conectores contrastivos**, que son aquellos que establecen una oposición entre dos ideas. Por ejemplo: PERO, SIN EMBARGO, SINO, POR EL CONTRARIO, POR OTRA PARTE, DE OTRO MODO, CONTRARIAMENTE, EN CAMBIO, etcétera.

Además están los **conectores causales y consecutivos**, que establecen una relación de causa y consecuencia entre dos ideas. Por ejemplo: A CAUSA DE, POR ELLO, PORQUE, PUESTO QUE, YA QUE, DADO QUE, POR ESO, POR LO TANTO, EN CONSECUENCIA, POR LO CUAL.

Por último, están los **conectores temporales**, que establecen una relación de tiempo entre las ideas que se presentan en el texto. Hay tres tipos de **conectores temporales**: de anterioridad, de simultaneidad y de posterioridad.

Los de **anterioridad** pueden ser: ANTES, ANTERIORMENTE, ENTONCES.

Los de **simultaneidad**: MIENTRAS, AL MISMO TIEMPO.

Los de **posterioridad**: DESPUÉS, LUEGO, A CONTINUACIÓN.

Otros ordenadores textuales pueden ser: EN PRIMER LUGAR, EN SEGUNDO LUGAR, POR ÚLTIMO, PARA CONCLUIR, EN SÍNTESIS, EN DEFINITIVA, EN CONCLUSIÓN, FINALMENTE.

Luego se hizo un repaso general sobre la clasificación de verbos, la mención de los verbos copulativos, y otro repaso sobre pronombres personales. Después de que los alumnos interactuaran, se pasó a realizar una actividad con los conceptos de coherencia y cohesión. La idea era que los estudiantes reconocieran los recursos en el texto para comenzar a apropiarse de los conceptos y así utilizar herramientas de escritura para las futuras producciones textuales. Para ello, se les dio otra fotocopia con una actividad breve para que completaran con las construcciones correspondientes.

Actividad sobre coherencia y cohesión

→ Lean las siguientes oraciones y completen el espacio vacío con la construcción que corresponda.

- a) Me encanta tomar helado _____ miro películas. (**de otro modo; además; mientras**)
- b) El puente se hundió con el peso del tren, _____ Nicolás no tiene miedo. (**también; ya que; sin embargo**)
- c) Sofía tiene mucho sueño _____ anoche se quedó mirando *The Walking Dead* (**por el contrario; porque; entonces**)
- d) La verosimilitud también se logra a través de las voces de los personajes. _____, los escritores realistas tratan de recrear la manera de hablar de cada grupo social. (**Por eso; En cambio; En primer lugar**)
- e) Brenda se lavaba los dientes _____ Juan se ponía el guardapolvo para ir al colegio. (**mientras; al mismo tiempo; a causa de**)

Luego de hacer una puesta en común para corregir la actividad se cerró la etapa de deconstrucción y se advirtió a los estudiantes que en la próxima clase avanzaríamos con el trabajo de construcción reordenando un segmento del texto.

Construcción

Tras realizar dos clases de deconstrucción textual se pasó a la segunda etapa denominada *construcción conjunta*. En esta etapa se propuso a los estudiantes realizar un reordenamiento de una parte del texto que se encontraba desordenado. El objetivo de esta etapa fue poner en práctica lo que habían ido incorporando en la deconstrucción del texto. Para ello se trabajó conjuntamente con los estudiantes, los cuales iban indicando el esquema y características que debía tener el nuevo ejemplar. Como la actividad fue conjunta, se utilizaron afiches para ir colocando las diferentes sugerencias que ofrecían los alumnos para el armado del nuevo párrafo. Además, se iba moderando la instancia de participación para que logaran un buen texto según lo aprendido. De esta manera, se logró realizar un trabajo de andamiaje con los alumnos para que ellos incorporaran de a poco las herramientas de análisis y los elementos a elaborar.

En la cuarta clase se había advertido a los alumnos que trabajaríamos con la construcción a partir de un fragmento del texto. Seguidamente, se les indicó que la actividad a realizar iba a ser en grupos de no más de tres integrantes.

La idea era que los estudiantes reordenaran un apartado que se encontraba de manera confusa. Para ello, se orientó a los alumnos para que volvieran a buscar los cuadros sobre las estructuras de los géneros ya analizados en las anteriores clases, para ver cómo deberían ordenar el nuevo ejemplar. Los alumnos comenzaron a buscar en sus carpetas y algunos afirmaron que ya se acordaban de cómo hacerlo.

Se les advirtió que esa tarea se realizaría en el horario de clase pero que al final de la clase haríamos una puesta en común entre todos para ver cómo había hecho cada uno sus producciones.

Entonces la consigna fue la siguiente:

Actividades

Reescribir y reordenar el apartado “Enfermedades infecciosas y no infecciosas”. Para ello deberán recurrir a los diferentes cuadros que realizamos en clase sobre las estructuras de los géneros. En este caso, deberá seguir la forma del género Informe Taxonómico.

→ Ejemplo de reordenamiento:

Las enfermedades infecciosas y no infecciosas

[1] Las enfermedades se pueden clasificar en infecciosas o no infecciosas según el tipo de contagio.

[2] Las enfermedades no infecciosas no pueden contagiarse. Son causadas por noxas no biológicas, e incluso pueden deberse a factores internos. El cáncer está dentro de esta categoría, y puede ser causado por metales pesados (noxa química), por acción de radiaciones nocivas (noxa física) o por factores genéticos (internos). Se incluyen en este grupo las enfermedades nutricionales como, por ejemplo, la anemia por carencia de hierro o las enfermedades psicosociales, como el estrés.

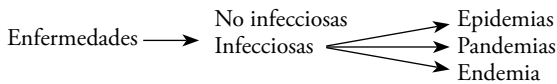
[3] En cambio, las enfermedades infecciosas son aquellas que pueden transmitirse y son causadas por alguna noxa biológica. El contagio puede ser directo, al estar en contacto con otra persona o un animal infectados, o puede ser indirecto, debido a algún objeto o alimento contaminado, o a través de algún organismo portador de la noxa, que se denomina vector. Además, cuando las enfermedades infecciosas afectan a grandes poblaciones, pueden ser clasificadas en: epidemias, endemias y pandemias.

[4] Por un lado, están las epidemias que son aquellas que se contagian y propagan rápidamente en una comunidad, pero que luego desaparecen. También existen las endemias que son enfermedades que se han instalado de manera permanente en una

región determinada. Un ejemplo de endemia puede ser el mal de Chagas. Y, por último, existen las pandemias que son enfermedades infecciosas que se extienden en varias regiones. En este caso, el sida es un ejemplo grave de pandemia.

Se dibujó en el pizarrón un diseño (figura 1) de cómo tenía que estar segmentado el texto, siguiendo el patrón de estructura del género propuesto, en este caso, el informe taxonómico. De esta manera, los alumnos tenían una guía para poder pensar cómo reordenar lo que aparecía en el texto ya trabajado.

Figura 1. Diseño



En el transcurso de la producción se pasó banco por banco para ver cómo estaban trabajando. Algunos no entendían cómo tenían que reordenar el texto, entonces había que detenerse a explicarles que para eso se les había dejado el cuadro, para que se pudieran guiar en el reordenamiento, que también era necesario utilizar conectores y frases introductorias para realizar cada párrafo con cohesión. De esa manera, los estudiantes estaban integrando todos los temas vistos en las otras clases, y así se los estaba preparando para las siguientes clases, ya que pronto ellos debían realizar la producción total e individual de un nuevo ejemplar.

Luego de darles unos minutos para trabajar sobre la reescritura, se colocaron dos afiches en el pizarrón. La utilización de los afiches tenía dos objetivos: agilizar el copiado del texto mientras ellos iban compartiendo sus decisiones y cambiar el soporte (afiche por pizarrón) ya que fue un elemento que les llamó mucho la atención.

El cierre de la actividad consistió en poner en común las distintas respuestas que hubo con respecto al reordenamiento. La mayoría de los alumnos no utilizaron los conectores, pero sí pudieron identificar que la información del texto original estaba desordenada y que eso había que cambiarlo.

Edición

El objetivo de esta etapa es que los estudiantes utilicen las herramientas de análisis del texto ya adquiridas para poder hacer observaciones acerca del texto

producido y reordenado por ellos mismos. En este sentido deben negociar cuáles serán los pasos a seguir e ir editando su texto para que se acerque a la mejor forma posible. Este trabajo se realiza con una constante orientación de los profesores y también en conjunto con sus compañeros.

En la última clase se trabajó la edición conjunta de las producciones realizadas anteriormente. Se discutieron en voz alta las distintas decisiones que tomaron los estudiantes respecto de sus textos y de esa manera se fue negociando en conjunto cuáles fueron las mejores formas que utilizaron algunos estudiantes y cuáles no tanto. Por ejemplo, la utilización de frases introductorias en cada párrafo, el orden de la información, los conectores, los verbos y la correspondencia con el tipo de género que estábamos trabajando (informe taxonómico).

Conclusiones

Para finalizar, si tuviera que hacer una síntesis del trabajo realizado creo que el resultado de aprendizaje de los alumnos fue positivo. Hubo algunas complicaciones, pero al finalizar la secuencia se pudieron observar muy buenos resultados.

En cuanto a las dificultades del dictado de las prácticas, la mayor de ellas fue lograr que los estudiantes llevaran siempre el material, ya que muchos de ellos descartaban las fotocopias que se les entregaba. Otra dificultad importante fue lograr que tuvieran la carpeta completa. Tuve que ser muy insistente en esto porque sin el material no se podía trabajar. Además, surgieron cuestiones ajenas a las clases que dificultaban el dictado de la práctica: interrupciones externas (preceptores, avisos de delegados, prácticas para actos) que cortaban el hilo de la explicación y la atención de los alumnos se dispersaba rápidamente. También el hecho de tener una vez por semana ese segmento de la materia fue dificultoso ya que a los estudiantes les costaba mucho retomar lo visto en la clase anterior ya que habían pasado una semana sin tocar el contenido. Eso es algo que remarco notablemente, porque fue una de las mayores dificultades que debí enfrentar. Tenía que estar repitiendo y retomando varias veces lo ya trabajado.

Por otra parte, cuando comencé a dar la secuencia didáctica pude observar que muchos estudiantes se encontraban muy perdidos con la nueva propuesta de enseñanza de la Lengua separada de la Literatura. Además, muchos me cuestionaban por qué estábamos trabajando con un texto de otra área si nuestra disciplina era la Lengua y eso hacía que varios sintieran bastante inquietud. Sin embargo, esto ayudó a que tuvieran algo de intriga sobre la labor que estábamos


realizando, ya que no estaban acostumbrados a abordar ese tipo de textos, y el haberles presentado algo diferente les dio de alguna forma un interés para trabajar.

El hecho de utilizar terminología específica también presentó cierta dificultad. Sin embargo, en las últimas tres clases la respuesta de los estudiantes comenzó a ser más positiva que la interacción del comienzo. Un sector de los alumnos que prácticamente no participaban, en las últimas clases de edición realizaron un muy buen trabajo; incluso se acercaban a mi banco para consultar si lo que estaban escribiendo estaba bien. Se mostraron muy interesados en el momento de poder corregir sus propios trabajos y los de sus compañeros. En ese caso, el progreso de la secuencia didáctica dio buenos resultados.

Respecto de mi formación como docente, la experiencia me resultó enriquecedora debido a que hasta ese momento no tenía práctica dando clases. De esta manera, tuve la oportunidad de observar cómo me sentía frente al grupo de estudiantes. Al principio me costó generar confianza, pero luego logré desenvolverme sin dificultad. Además, me sirvió para poder entender cómo realizar una *transposición didáctica* de la manera más adecuada y adaptarme para manejar los tiempos de la clase.

Desde ya, la tarea docente no es fácil, pero luego de un tiempo se pueden observar buenos resultados que impulsan a seguir trabajando para poder ofrecerles a los estudiantes distintas maneras de abordar los aprendizajes y para que también ellos sean partícipes de su propia tarea de aprender.

Anexo



Salud y enfermedad

Ilustración computarizada del virus de la gripe porcina.

Tiempo atrás se asociaba a la salud únicamente con la ausencia de enfermedades. Una persona sana, según esta definición, es una persona que carece de trastornos o de enfermedades. Esta definición fue ampliada por la Organización Mundial de la Salud (OMS), que en 1946, definió a la salud como "un estado de completo bienestar físico, psicológico y social", con lo que aportó una visión más integral del ser humano, en sus aspectos orgánico y emotivo, y en relación con otros seres humanos. Además se podría agregar a esta definición "en equilibrio con el ambiente", y de esta manera incluir la relación con otros seres vivos y con el medio. Un desequilibrio en alguno de los órdenes (físico, mental, social o ambiental) tiene un impacto sobre la salud.

Los factores que influyen sobre la salud son múltiples: biológicos, físicos, químicos, ambientales, sociales, económicos y suelen estar relacionados entre sí. Por ejemplo, la bacteria causante del cólera es un factor biológico, pero el desarrollo de la enfermedad está relacionado con factores sociales y económicos, como la pobreza y la carencia de agua potable. Los metales pesados que contaminan el agua son factores químicos; son los responsables de mutaciones y, en consecuencia, de enfermedades como el cáncer. Estos pueden provenir de desechos industriales no tratados, resultado de una política inadecuada de control ambiental.

El estilo de vida también se refleja en el estado de salud de una persona, y en él confluyen además muchos factores. El exceso de trabajo suele derivar en enfermedades de índole psicológica, como el estrés,

La desnutrición y las consecuentes enfermedades nutricionales suelen estar asociadas a la pobreza.

Si bien no existe un único estilo de vida saludable, hay, en cambio, una serie de conductas que pueden ser consideradas saludables. Una dieta equilibrada, balanceada a la edad, una correcta relación entre la actividad y el descanso, el buen uso del tiempo libre, el ejercicio físico y el cuidado de la higiene personal son algunas de las conductas que tienden a garantizar una vida saludable.

Enfermedades y agentes causantes

Por lo general, la enfermedad suele estar causada por algún factor externo o noxa, o bien por deficiencias o factores internos, como los genes heredados.

De acuerdo con su origen, se puede clasificar a las noxas en biológicas, físicas, químicas y psicosociales. Observen el cuadro que los detalla a continuación:

TIPO DE NOXA	EJEMPLOS
Biológicas	parásitos, bacterias, protozoos, hongos y virus (*)
Físicas	radiaciones, ruidos intensos
Químicas	metales pesados, dioxinas, agroquímicos
Psicosociales	desocupación, violencia, guerras, soledad

Enfermedades infecciosas y enfermedades no infecciosas

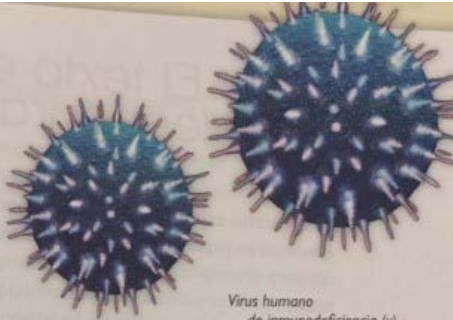
Las enfermedades infecciosas son aquellas que pueden transmitirse y son causadas por alguna noxa biológica. El contagio puede ser directo, al estar en contacto con otra persona o un animal infectados, o puede ser indirecto, debido a algún objeto o alimento contaminado, o a través de algún organismo portador de la noxa, que se denomina vector. Las enfermedades no infecciosas no pueden contagiarse. Son causadas por noxas no biológicas, e incluso pueden deberse a factores internos. El cáncer está dentro de esta categoría, y puede ser causado por metales pesados (noxa química), por acción de radiaciones nocivas (noxa física) o por factores genéticos (internos). Se incluyen también en este grupo las enfermedades nutricionales, como por ejemplo, la anemia por carencia de hierro, y las enfermedades psicosociales, como el estrés.

Cuando las enfermedades infecciosas afectan a grandes poblaciones, pueden ser clasificadas en epidemias, endemias o pandemias.

Una enfermedad que se contagia y propaga rápidamente en una comunidad, pero que luego desaparece, recibe el nombre de *epidemia*.

Las *endemias* son enfermedades que se han instalado de manera permanente en una región determinada. El mal de Chagas-Mazza es una endemia.

Las *pandemias* son enfermedades infecciosas que se extienden a varias regiones. El sida es, hoy en día, la pandemia más grave en el planeta.



Virus humano de inmunodeficiencia (v) causante del sida.

(*) ¿LOS VIRUS SON NOXAS BIOLÓGICAS?

Hoy en día se asume que todo ser vivo debe estar conformado al menos por una célula y, entre otras cosas, debe tener la capacidad de reproducirse. Al no cumplir con dichos requisitos, los virus no son considerados seres vivos. Sin embargo, son considerados noxas biológicas debido a que el tipo de enfermedad que provocan se parece a la que generan otros agentes biológicos.

Fuente: Florencia Solari Reigada *et al.*, *Prácticas del Lenguaje 1*, Estrada, 2014.

Bibliografía

- Bernstein, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.
- Eggin, S. y Martin, J. R. (2003). "El contexto como género: una perspectiva lingüístico-funcional". *Revista Signos*, 36(54), pp. 185-205.
- Halliday, M. A. K. (1985). *An Introduction to Functional Grammar*. Londres: Arnold.

- Martin, J. R. (1984). "Language, Register and Genre". En Christie, F. (comp.), *Children Writing: Reading*, pp. 21-19. Geelong, Vic.: Deakin University Press.
- (1999). "Mentoring Semogenesis: 'Genre-Based' Literacy Pedagogy". En Christie, F. (comp.), *Pedagogy and the Shaping of Consciousness: Linguistic and Social Processes*, pp. 123-155. Londres: Cassell.
- Martin, J. R. y Rose, D. (2008). *Genre Relations. Mapping Culture*. Londres: Equinox.
- Moyano, E. et al. (2013) *Aprender ciencias y humanidades: una cuestión de lectura y escritura*. Los Polvorines: Universidad de General Sarmiento.
- Rose, D. y Martin, J. R. (2012). *Learning to Write, Reading to Learn. Genre, Knowledge and Pedagogy in the Sydney School*. Londres: Equinox.

Una propuesta para la enseñanza de la argumentación desde la lingüística sistémico-funcional

Laura Echazu

Quien no pueda escribir así no puede ser parte de este proceso. Quien no pueda leer este texto, nunca sabrá qué es lo que está ocurriendo.

James Martin

Presentación

La argumentación es muy importante en nuestra vida social, ya que se trata de defender una idea o acto con fundamentos legítimos para justificar nuestra posición o nuestro accionar y persuadir a los demás de su valor. Con el fin de formar ciudadanos con pensamiento crítico, la argumentación se encuentra en el Diseño Curricular de Prácticas del Lenguaje de 3º año: es colocada como uno de los ejes de estudio y como un eje de la formación ciudadana. Teniendo en cuenta esto, en mis prácticas docentes del área de lengua, me fue asignado por la docente a cargo del curso el tema de la argumentación para trabajar en clases.

Según Moyano (2013), es imprescindible que el estudiante reconozca las funciones e implicancias que tiene el lenguaje que se emplea para armar un texto argumentativo, a fin de que pueda actuar socialmente. Para esto, se debe distinguir la actividad social que el texto realiza, la relación con el destinatario del mensaje y las características de texto escrito. Por lo tanto, los análisis pro-

puestos en la secuencia didáctica van desde el género a la lexicogramática, tal como lo presenta Moyano (2015, 2006) en sus diversos trabajos.

A su vez, se debe tener en cuenta que la lingüística sistémico-funcional considera que es posible expresar en diferentes géneros el acto de argumentar. Entre ellos se encuentran la justificación, el debate y la discusión. Estos géneros se caracterizan por no tener una organización temporal, sino que su estructura se basa en relaciones de causa interna, esto quiere decir que se establecen relaciones lógicas causales entre las distintas partes del texto. Además, el conocimiento que se trabaja en estos géneros es de naturaleza subjetiva.

Los géneros de persuasión se diferencian entre sí según la cantidad de perspectivas que aborden. Por ejemplo, la justificación trabaja solo con una perspectiva, mientras que el debate y la discusión ponen en diálogo diferentes voces. En la secuencia didáctica propuesta, se decidió trabajar con el género de la justificación, que tiene la siguiente estructura: Tesis > Argumentos > Reiteración de la Tesis.

La decisión de enseñar este género se tomó en conjunto con mis formadores. Parte de la decisión reside en que era un grupo con muy poca práctica en escritura. Por lo general, los estudiantes escribían oraciones muy cortas, que en la mayoría de los casos carecían de sentido. A su vez, se tuvo en cuenta que durante las observaciones los estudiantes no habían realizado producciones escritas.

La planificación se armó en base a la propuesta didáctica de Moyano (2007; 2013; este volumen), la cual fue trabajada en la asignatura Enseñanza de la Lengua y la Literatura. Esta propuesta se centra en los procesos de comprensión y en la producción de textos académicos. Dicha propuesta didáctica consta de tres etapas: deconstrucción, construcción y edición. La primera consiste en la exploración del campo al que pertenece el texto, luego se realiza un exhaustivo análisis sobre la estructura y los elementos que componen al género. También, en esta etapa se ponen en evidencia los recursos lingüísticos relevantes para el género. La segunda etapa está comprendida por la producción del texto teniendo en cuenta sus características correspondientes. Finalmente, la tercera etapa consiste en la selección por parte de la docente de algunos textos que presenten aciertos y errores generales en el escrito, para luego, exponerlos en clase y corregirlos en conjunto. Así, los alumnos deben proponer, guiados por el docente, correcciones para los textos seleccionados y luego identificar problemas similares en sus propias producciones y corregirlos.

Realicé las prácticas en dos tramos: el primero correspondió al desarrollo de las clases de Literatura, mientras que en el segundo se abordaron los temas

de Lengua. Debido a que las clases de Literatura se dictaron de forma corrida, las clases correspondientes a Lengua no tuvieron interrupciones. Sin embargo, me encontré con el problema de la reducción de clases por causas externas. Por lo tanto, con mis formadores debimos condensar todo el contenido posible en cinco clases.

Desarrollo de las clases de lengua

Los objetivos, contenidos y el corpus desarrollado a lo largo de las cinco clases de Lengua fueron los que se presentan en el cuadro 1:

Cuadro 1. Objetivos, contenidos y corpus

Objetivos	Contenidos	Corpus
<p>Que los estudiantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - comprendan la estructura de la justificación: Introducción, Tesis, Argumentos y Refuerzo de Tesis, así como sus rasgos lingüísticos relevantes; - conozcan que la valoración es un elemento lingüístico importante que se encuentra presente en el género; - entiendan la importancia de la argumentación en la vida cotidiana; - produzcan un texto propio con las características estudiadas. 	<p>Género argumentativo: la justificación. Estructura de la justificación, valoración, diferencias entre justificación analítica y exhortativa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - “Reflexiones finales y recomendaciones” del informe entregado por el Instituto Nacional de la Mujer de México. - “Por qué es peligroso cualquier sistema de voto electrónico”, por Smaldone para el diario <i>Perfil</i>. - “Voto electrónico: una opinión a favor de ‘tecnología eficiente’”, del diario <i>El Litoral</i>.

Para desarrollar la secuencia, planifiqué junto a mis formadores un total de cinco clases que comento a continuación.

Clase 1

La primera clase tuvo como objetivo principal introducir a los estudiantes en el tema de la argumentación: qué es argumentar, qué cosas se debaten en nuestra cultura, cuánto repercute en nuestra cotidianidad, etcétera. En este sentido, se comenzó la exposición recuperando todos los conocimientos previos de los estudiantes sobre el tema. Todo lo mencionado por los alumnos fue escrito en

el pizarrón para luego debatirlo. Se les comentó a los estudiantes la importancia de reconocer cuándo se encuentran ante una argumentación para poder desarrollarse en el futuro como ciudadanos libres y críticos.

Para acercar a los alumnos de forma rápida a la argumentación se realizó un pequeño debate de forma oral. Les propuse debatir si los gatos son mejores mascotas que los perros, a lo que rápidamente los estudiantes respondieron con argumentos según su postura. Luego de una puesta en común sobre las diferentes perspectivas, les indiqué a los alumnos que diariamente se encuentran expuestos al acto de argumentar.

A partir de allí, propuse a los alumnos leer un texto argumentativo. Antes de comenzar la lectura, realicé una anticipación del tema que trataría el texto, es decir, se comentó qué temática aborda, quién es el autor, qué debían observar en el texto, etcétera. Luego, les indiqué que lean sólo el paratexto y les realicé preguntas como a quién creen que está dirigido el texto, sobre quiénes se trata, etcétera. Más tarde, les repartí el texto que trata sobre estereotipos de género, el cual leímos entre todos (cuadro 2).

Cuadro 2. “El impacto de los estereotipos y los roles de género en México”

“El impacto de los estereotipos y los roles de género en México”

Reflexiones finales y recomendaciones

Si bien hoy día se están rompiendo las barreras del deber ser o hacer asignadas socialmente a mujeres y hombres, falta mucho por hacer. Aun puede sorprendernos ver a mujeres en oficios que, por tradición, han sido desempeñados por varones, como el de chofer o, viceversa, a un hombre como profesor de nivel preescolar, ocupación que antaño dominaban las mujeres. De aquí la preocupación de que la condición de sexo de los individuos sea motivo para que pierdan oportunidades o participación en los distintos ámbitos que frecuentan; situación que, además, ocurre tanto en el sector público como en la iniciativa privada. Desafortunadamente, los estereotipos o roles de género aún siguen coartando el desarrollo profesional de los individuos (casi siempre en detrimento de las mujeres), lo que impide avanzar hacia la equidad de género.

En gran parte, los estereotipos de género siguen vigentes gracias a que las mujeres y los hombres mantienen latentes los atributos asignados a cada sexo. Como sabemos, la cultura, las instituciones, la sociedad y la familia, son promotores de ideas y patrones de conducta, y son las mujeres y los hombres que participan en esos ámbitos quienes se encargan de darles significado.

Los estereotipos han funcionado durante muchos años como fuertes obstáculos para que las mujeres sean tratadas de manera digna y equitativa, y como limitantes de sus derechos a la igualdad de oportunidades en la educación, el trabajo, la familia y la sociedad. En tanto que a los varones les ha negado el derecho a expresar sus afectos bajo el supuesto de la fortaleza y la insensibilidad. De tal suerte que los estereotipos se han erigido en agentes de desigualdad y discriminación entre los sexos impidiendo su desarrollo personal e integral (Loría, 1998).

Si el cambio a nivel individual constituye un reto, porque implica asumir actitudes diferentes, acciones congruentes y posturas que reflejen el compromiso personal ante una nueva visión de la realidad social, llevarlo a los espacios comunes como el entorno laboral y el educativo, el ambiente de las instituciones, las relaciones familiares y las de pareja, representa una tarea mayor porque supone además del compromiso individual, el colectivo.

Erradicar los estereotipos de género es un desafío que solo podrá superarse si unimos los esfuerzos de todas las personas y los grupos que comparten ideas y proponen acciones para erradicarlos, por ejemplo, los que representan instituciones, ambientes académicos o de investigación, con el firme compromiso de una nueva visión del futuro. Llevar a cabo esta tarea obedece a que los estereotipos de género suelen derivar en situaciones de violencia familiar, inequidad, discriminación y desigualdad de oportunidades entre mujeres y hombres, problemática que podría extenderse del interior de los hogares hacia las instituciones públicas o privadas, escuelas, empresas y a la sociedad en su conjunto, con las consecuentes desventajas para las mujeres y, en muchas ocasiones, también para los hombres.

Buscar alternativas para cambiar los viejos prejuicios y estereotipos sobre los papeles que mujeres y hombres cumplen como parte de la familia, la escuela, el trabajo y los distintos ámbitos en que participan constituye una prioridad impostergable. Para ello se requiere reflexionar y tomar en cuenta qué valores y creencias es conveniente modificar y en qué ámbitos. El hogar es uno de los lugares donde podría comenzarse. Por ejemplo, plantear qué cambios es necesario practicar en la organización familiar para distribuir de manera más equitativa las cargas de trabajo y las responsabilidades, o qué compromisos estaríamos dispuestos a asumir para acabar con el trato sexista, previendo que los padres y las personas mayores sepan ejemplificar estas acciones (Loría, 1997).

En espacios como las instituciones públicas y privadas, las organizaciones de la sociedad civil, que tienen en sus manos la responsabilidad de hacer políticas, el compromiso con dicha transformación podría realizarse mediante el diseño de prácticas, programas, proyectos, políticas públicas y acciones que sensibilicen a quienes trabajan en y desde otros espacios.

Estas acciones constituyen la punta de lanza para evitar que los estereotipos afecten las oportunidades y la participación de los individuos o sus condiciones de vida, independientemente de su identidad de género o del ámbito donde se desempeñen. Así, los estereotipos serán simples rasgos que, con el paso del tiempo, podrán transformarse en beneficio de la equidad de género.

Instituto Nacional de las Mujeres de México. Agosto de 2007

Al finalizar la lectura, los estudiantes manifestaron que el tema del texto no pertenecía a la asignatura de Prácticas del Lenguaje. Por ello, debí explicar que el lenguaje es algo que atraviesa todas las asignaturas, ya que el conocimiento se construye con el lenguaje, y que, además, el texto servía como buen ejemplo del género a enseñar. Por otro lado, se les recordó que la argumentación se asocia a cuestiones polémicas actuales en las cuales no hay un acuerdo social.

Una vez realizada la lectura, para retomar las ideas principales del texto hice preguntas de comprensión. Luego, repartí las siguientes copias (cuadro 3):

Cuadro 3. Definición del género de la justificación y de los participantes

Géneros argumentativos

JUSTIFICACIÓN

La justificación forma parte de los géneros argumentativos. Se caracteriza por persuadir al lector de una manera particular de pensar o de actuar, es decir, el conocimiento que se trabaja en estos textos es de naturaleza subjetiva. Su estructura se basa en relaciones de causa interna, ya que los argumentos con los que se sostiene la tesis establecen una relación causal con ella: se puede sostener una tesis **porque** es posible sostenerla con un número de argumentos, que además se vinculan entre sí por adición.

LOS PARTICIPANTES

Los participantes de los procesos se representan mediante sustantivos o grupos nominales. Ejemplo: *Aun puede sorprendernos ver a **mujeres** en oficios que, por tradición, han sido desempeñados por **varones**, como el de chofer o, viceversa, a un **hombre** como profesor de nivel preescolar, ocupación que antaño dominaban las **mujeres**.*

Hay dos tipos de participantes: específicos y genéricos. Los **participantes específicos** hacen referencia a un individuo en particular con cierta relevancia social, por ejemplo: San Martín. Por otro lado, los **participantes genéricos** representan grupo de personas, como: los varones, las mujeres.

A partir de esto, les expliqué a los estudiantes la definición del género. Luego, expuse la importancia de comprender qué función cumplen los participantes en el texto y los distintos tipos de participantes que es posible encontrar.

Debí dedicar un espacio para explicar que existen diferentes tipos de justificaciones. En este caso, el texto a analizar se trata de un macrogénero, es decir, condensa dos géneros distintos dentro de sí: una justificación exhortativa y una justificación analítica. Así, se expusieron las principales diferencias

entre ellas: la justificación analítica intenta persuadir a sus lectores acerca de una idea, mientras que la exhortativa busca persuadir sobre un acto. Por esto, ambas justificaciones presentan estructuras diferentes que fueron explicadas con dos cuadros diferenciados en el pizarrón. En otros términos, por un lado, se graficó la estructura de la justificación analítica y luego se graficó la estructura de la justificación exhortativa. A partir de esto, se les explicó a los estudiantes que en un texto pueden darse las características de ambas, como sucede en el texto propuesto.

De esta manera, les propuse a los estudiantes las siguientes actividades:

Cuadro 4. Actividades de la clase 1

Actividades		
Completar el siguiente cuadro en el que se esquematiza la estructura del texto “El impacto de los estereotipos y los roles de género en México”, el cual es una justificación.		
	JUSTIFICACIÓN	TEXTO
Justificación analítica	Introducción al problema	
	Tesis: es un enunciado a partir del cual se estructura el texto. Es la idea de la que el escritor quiere persuadir al lector. Se problematiza y se pone en discusión.	
	Argumento: son razones e ideas con las que el autor sostiene la validez de su tesis.	
	Argumento 2	
	Argumento 3	
Justificación exhortativa	Propuesta	
	Argumento de propuesta 1	
	Argumento de propuesta 2	
	Argumento de propuesta 3	
	Refuerzo de la tesis: el autor concluye reafirmando su postura con respecto a la problemática.	
<p>2) Marcar los participantes que se presenten en el primer párrafo. Luego, responder: ¿cuál cree que es la función del primer párrafo? ¿Por qué?</p> <p>3) ¿Qué tipo de participante predomina en el texto? Ejemplificar. ¿Qué tipo de significado construyen?</p>		

La realización de las actividades del cuadro 4 tuvieron como principal objetivo que los estudiantes conozcan la estructura y los elementos lingüísticos que se

utilizan en la justificación. Debido a que se trata del comienzo de un nuevo género, nos encontramos en la etapa de la deconstrucción del texto, es decir, el análisis del texto desde su estructura y de los elementos lingüísticos que lo componen para que los estudiantes logren comprender la manera en que son producidos.

Luego, se realizó en conjunto con los alumnos la primera consigna del cuadro 4. A partir de la lectura y de una puesta en común, indicamos qué función cumple cada parte del texto y explicamos el porqué. A medida que realizamos esta actividad, les sugerí a los estudiantes que subrayaran y marcaran los fragmentos del texto que les parecían relevantes, lo que les ayudaría a resolver el análisis. Al finalizar el cuadro, realicé una explicación acerca de la función de cada una de las partes de la justificación. Comencé mencionando que es usual que se realice una introducción sobre el problema que tratará el texto. Luego, el autor suele expresar su tesis, es decir, la idea de la que quiere persuadir al lector a través de argumentos que la apoyan. En este texto en particular, no se da una estructura canónica de la justificación, ya que en medio de ella el autor propone una propuesta para solucionar este problema. Además, esta propuesta se encuentra acompañada con argumentos. Por último, aclaré que al finalizar el texto suele aparecer un fragmento dedicado a reforzar la tesis del autor.

Finalmente, retomé qué es un participante y cómo se manifiesta en el texto, con el fin de que los estudiantes logren comprender que “los estereotipos de géneros” es uno de los participantes más importantes en el texto. A partir de esto, realizamos las actividades 2 y 3 del cuadro 4 para que los alumnos reconozcan qué tipo de participantes se encuentran en el texto, en qué partes se hacen explícitos y en cuáles no, etc.

Clase 2

Comencé la clase retomando las ideas principales trabajadas en la clase anterior. Luego, entregué en copias el siguiente cuadro (cuadro 5):

Cuadro 5. La valoración

LA VALORACIÓN

Hay dos tipos de valoraciones: la directa y la indirecta. La directa se expresa mediante adjetivos y adverbios; mientras que la indirecta lo hace a través verbos y sustantivos. Estas valoraciones pueden tener una carga tanto positiva como negativa. La valoración refiere a una evaluación sobre un evento o algo que le otorga el autor. Hay tres tipos de valoración según la actitud del autor del texto.

- El **AFFECTO** tiene que ver con las emociones, incluyendo las reacciones frente a los fenómenos que percibimos y a los deseos de cosas que queremos. Ejemplo: Estoy **bastante contento**.
- El **JUICIO**, que abarca nuestra estimación del carácter de la gente y la evaluación de la ética de su conducta. Ejemplo: Aquellos canadienses **afortunados** en la audiencia.
- La **APRECIACIÓN**, que interpreta o representa el valor estético de las cosas, normalmente objetos semióticos (textos y actuaciones), pero incluyendo también fenómenos naturales (arco iris, puestas de sol, etcétera). Ejemplo: El video es **muy bueno** pero no **estupendo**.

Referencia: Susan Hood (2011)

La lectura de estos fragmentos sirvió como apoyo para la explicación de la valoración, elemento fundamental de los actos argumentativos. Les expliqué a los alumnos que los autores utilizan juicios de valor para favorecer su postura y estos se pueden expresar por diferentes medios, por lo que también realicé una exposición sobre los diferentes tipos de valoraciones.

Más tarde, se les ofreció las siguientes actividades (cuadro 6):

Cuadro 6. Actividades de la clase 2

Actividades

- 1) Pensar qué función cumplen en el texto “El impacto de los estereotipos y los roles de género en México” las siguientes palabras marcadas extraídas de los párrafos 1 y 3.
- **Desafortunadamente**, los estereotipos o roles de género aún siguen coartando el desarrollo profesional de los individuos [...]

- Los estereotipos han funcionado durante muchos años como **fuertes obstáculos** para que las mujeres sean tratadas de manera digna y equitativa, y como **limitantes** de sus derechos a la igualdad de oportunidades en la educación, el trabajo, la familia y la sociedad.
 - a. Marcar todas las valoraciones que encuentre en el texto.
 - b. Indicar si en su mayoría se tratan de valoraciones negativas o positivas.
 - c. ¿Qué es lo que se valora?

2) Identificar las valoraciones que realizó el autor a lo largo del texto. Luego, señalar si estas son positivas o negativas. Transcribir las partes del texto que den cuenta de ellos.

Elemento que se valora	Valoración positiva	Valoración negativa

Estas actividades fueron pensadas con el objetivo principal de que los estudiantes reconozcan un elemento fundamental de los géneros argumentativos: la valoración. Luego, los jóvenes debieron resolver las consignas 1 y 2 del cuadro 6, que consistían en la identificación y clasificación de las valoraciones presentes en el texto. Además, debieron marcar qué elementos se valoraban. Cuando los alumnos finalizaron la tarea, coordiné la puesta en común, en la que fuimos corrigiendo y analizando lo resuelto por los estudiantes.

Durante el proceso de deconstrucción, los estudiantes se mostraron interesados en la manera de analizar los textos, debido a que era novedosa para ellos.

Clase 3

Una vez realizado el proceso de deconstrucción en conjunto, destiné una clase para que los alumnos realizaran el análisis de materiales para la construcción de un texto en pequeños grupos. Comencé la clase anticipando el tema que trata el texto: el voto electrónico. A partir de esto, se recuperaron los conocimientos y experiencias previas de los alumnos con respecto a la votación. Si bien los estudiantes no tenían la edad necesaria para votar, en la escuela se realizaron sufragios para elegir el centro de estudiantes y el logo del colegio, por lo que los alumnos contaban con una mínima experiencia.

Luego les entregué la siguiente copia (cuadro 7):

Cuadro 7. “Por qué es peligroso cualquier sistema de voto electrónico”, de Javier Smaldone

Por qué es peligroso cualquier sistema de voto electrónico Por Javier Smaldone (*)

Países como Alemania ya dejaron de lado el sistema, pero en Argentina vamos hacia su universalización.

1) En un sistema republicano, el ciudadano debe poder controlar todos los pasos esenciales de la elección **sin tener conocimientos técnicos especiales**. Estas son, prácticamente, las palabras pronunciadas por la Corte Constitucional de Alemania —el equivalente a nuestra Corte Suprema de Justicia— en 2009, al declarar inconstitucional un sistema de voto electrónico. ¿Qué ocurre si esto no se cumple? Pues que el ciudadano común no tiene más remedio que confiar en la palabra de su Gobierno, de una empresa o, en el mejor de los casos, de un grupo de técnicos capacitados que le asegurarán que el sistema funciona correctamente.

2) Es por ello que se hace difícil decir que no, que **votar usando computadoras no es una buena idea**. En un mundo donde la gente está dispuesta hasta a registrar los latidos de su corazón con una computadora para canjearlos por descuentos en ropa deportiva, parece el planteo de un conservador anacrónico. Pero no cualquier uso de la informática es positivo, ni cualquier lugar es el adecuado para colocar un sistema de este tipo.

3) **Lápiz y papel**. Sí, una boleta de papel —entregada en mano por el presidente de mesa al votante—, con una grilla mostrando los distintos candidatos y un espacio al lado de cada uno para que el votante ponga una marca en el elegido. [...] No hace falta —y un verdadero sistema republicano no tolera— nada más complejo que eso. Y luego, sí, la informática aplicada a lograr que el proceso de escrutinio provisorio (del que participan el presidente y los fiscales en la mesa luego de las 18 horas, y los ciudadanos ávidos de información hasta bien entrada la noche) resulte tan claro y transparente como sea posible. **Allí la informática tiene mucho que ofrecer**: desde sistemas de escaneo óptico para leer las boletas (siempre con ojos humanos controlando el proceso), hasta sistemas de publicación de resultados por mesa (y no por distrito, como se hace en un primer momento) que permitan multiplicar por miles los fiscales, y también que cualquier programador desarrolle herramientas de software para escudriñar entre las mesas cargadas buscando anomalías.

4) En el mundo físico tenemos bastante control. En el sistema predominante en nuestro país —el de boletas partidarias— podemos tener la certeza de que nadie nos espía al introducir el voto en el sobre. Podemos asegurarnos de que no somos víctimas de una falsificación, consiguiendo la boleta de antemano. Podemos cubrir el sobre con nuestras manos hasta introducirlo en la urna, de modo de impedir que el color de la boleta se trasluzca.

Cuando hay una computadora de por medio **ya no podemos tener ese control**. Así lo descubrieron en **Holanda** en 2006 —después de una década—, cuando un grupo de informáticos mostró cómo a 25 metros de distancia —y usando equipamiento accesible y barato— **podía saberse a quién estaba votando alguien en la computadora usada a tal efecto**. Y la lección también sirvió a otros países: la falla del sistema holandés no se debió a una característica particular, sino al análisis de emisiones electromagnéticas que produce cualquier computadora (tal como mostró un investigador, en solo veinte minutos, utilizando las computadoras de votación de **Brasil**).

5) Un sistema informático **lejos está de poder ser transparente**. E incorporar tecnología acriticamente no es modernidad: **es peligroso y puede resultar extremadamente caro**. Y no solo en términos económicos, sino en el costo que puede ocasionar disminuir el poder del votante en el acto electoral, con la sola promesa —una vez examinadas las reales ventajas de votar con computadoras en vez de con lápiz y papel— de obtener resultados provisorios un par de horas antes de lo acostumbrado.

(*) Especial para Perfil.com. En Twitter: @mis2centavos

6) Si alguien puede saber a quién votó otra persona, **puede ejercer poder sobre su decisión**, ya sea premiándolo o castigándolo. Imagínese el lector en víspera de elecciones, sabiendo que todas las encuestas dan como ganador a un candidato, pero teniendo intención de votar por otro. Imagínese además que tiene una fuerte sospecha de que **el secreto del voto pueda ser violado**. Ejercer plenamente su voluntad pasaría a ser un acto de valor. Quizás en los próximos años podría necesitar un crédito, una moratoria, algún tipo de exención impositiva, y el hecho de figurar en una lista de personas que votaron por la oposición no lo favorecería. **La garantía de secreto hace a la diferencia entre querer votar por un candidato y animarse a hacerlo**.

Un sistema basado en la confianza en terceros (el Gobierno, una empresa o una elite técnica) **no da garantías**. Solo da la posibilidad de creer o no creer en él. Y es muy fácil ceder ante la duda, si nuestro bienestar personal y el de nuestra familia están en riesgo.

7) Moderno. Y ágil. Y transparente. Actualizar nuestro sistema electoral —dejando atrás las conocidas y problemáticas boletas de papel e incorporando en su lugar computadoras— parece dotarlo instantáneamente de estas cualidades. De algún modo

coinciden en esto no solo la mayoría de las personas, sino incluso políticos de la más amplia gama ideológica. Las computadoras, a través de todos estos años, nos han traído muchos beneficios. Sería una perogrullada intentar enumerarlos: los disfrutamos por todas partes en nuestra vida diaria.

El texto de Smaldone fue acortado, ya que tenía una larga extensión que llevaría mucho más tiempo analizar.

Una vez distribuidas las copias, les solicité a los alumnos que mencionen qué notaban del formato del texto, con el fin de que observaran su desorden. Les mencioné que se trata de un texto compuesto por una justificación analítica y exhortativa, y que para ordenarlo debían seguir una estructura. Por esto, con los estudiantes reconstruimos en conjunto en el pizarrón una estructura aproximada de la justificación. Debido a que es un texto con características similares al que se trabajó las clases anteriores, les recomendé guiarse con el cuadro correspondiente al primer punto del cuadro 4 para recordar las funciones de las distintas partes. La estructura reconstruida es la siguiente (cuadro 8):

Cuadro 8. Estructura reconstruida en el pizarrón

Estructura	Función	Número de párrafo
Introducción		
Tesis		
Argumento 1		
Argumento 2		
Argumento 3		
Propuesta		
Refuerzo de tesis		

Más tarde, les entregué las siguientes actividades (cuadro 9):

Cuadro 9. Actividades de la clase 3

Actividades

- 1) Los siguientes fragmentos que forman parte del texto “Por qué es peligroso cualquier sistema de voto electrónico” se encuentran desordenados. Luego de leerlos, señalar qué función cumple cada párrafo teniendo en cuenta la estructura reconstruida. Mientras se realiza la lectura se debe:
 - a. Marcar en el texto los participantes e indicar de qué tipo son (específico o genéricos).
 - b. Marcar las valoraciones presentes en el texto. Luego, indicar a qué tipo pertenecen y cuál es el elemento que valoran.
- 2) Una vez realizadas las actividades del punto anterior, ordenar el texto teniendo en cuenta la estructura trabajada. Las distintas partes se encuentran enumeradas para facilitar la tarea.

El objetivo de las actividades del cuadro 9 fue que los estudiantes se introdujeran en el paso de la construcción de un texto. Para esto, debían ordenar los párrafos del texto presentados en el cuadro 7, es decir, debían reconstruir el texto según la función que cumpliera cada párrafo. Además, debían indicar en el texto las valoraciones y los participantes.

Mientras los grupos resolvían la actividad pasé por todas las mesas para guiarlos en la resolución. Cuando finalizaron, realizamos una puesta en común sobre la actividad, es decir, analizamos la postura del autor y los recursos que utilizó para la producción del texto. Al finalizar, les entregué copias del texto en orden y se realizó una lectura de corrido.

Más tarde, expliqué de forma más detallada la situación del voto electrónico en la Argentina: mencioné cómo se desarrollaron las elecciones de jefe de Gobierno de la Capital Federal en julio de 2015; además, describí de qué manera se utiliza. Esto se hizo con el fin de que los estudiantes conocieran aún más sobre el tema.

Luego, realizamos la lectura en conjunto del texto “Voto electrónico: una opinión a favor de ‘tecnología eficiente’”, publicado en el diario *El Litoral*. Este texto no fue analizado ya que no contábamos con el tiempo requerido, por lo que se hizo especial hincapié en las ideas más importantes y en los elementos lingüísticos más destacados del texto.

Realizar la lectura del segundo texto era esencial para que los estudiantes pudieran conocer ambas posturas acerca del polémico tema. Por un lado, el

texto de Smaldone se pronuncia en contra, mientras que el texto de *El Litoral* se manifiesta a favor de la aplicación del voto electrónico. La lectura y análisis de ambas posiciones favoreció el debate entre los estudiantes.

Por último, se les anticipó que la siguiente clase se destinaría a que ellos produjeran un texto que instanciara el género justificación.

Clase 4

En esta clase se desarrolló la etapa de construcción. Por lo tanto, fue pensada para que los estudiantes realizaran sus propias producciones en parejas. Para esto, se realizó un repaso sobre el tema visto la clase pasada: las diferentes posturas sobre el voto electrónico. También, se retomaron los principales argumentos que se observaron en los discursos que se muestran a favor y en contra del voto electrónico.

A partir de esto, les recordé que esta clase estaba destinada a que ellos produjeran un texto, por lo que les expliqué minuciosamente los detalles a tener en cuenta en cada aspecto que compone el texto: respetar la estructura, tomar una postura definida, que releen lo que escriben, desarrollar las ideas, etcétera.

Como el texto que debían producir trataría sobre el voto electrónico, les propuse armar la introducción al problema entre todos. También, les di varios ejemplos de distintas maneras de empezar las diferentes partes. Los estudiantes habían estudiado los conectores con la profesora a cargo del curso, por lo que se aprovechó el conocimiento de estos elementos y recordamos entre todos los conectores para tener en cuenta a la hora de la escritura. El cuadro que funcionó como guía es el siguiente (cuadro 10):

Cuadro 10. Esquema para la construcción

Título	
Introducción del problema	Actualmente, el modo de votación es un tema que causa polémica en la Argentina. Ciertos sectores sostienen que debe implementarse el voto electrónico mientras que otros aseguran que se debe continuar la forma tradicional.
Tesis	<i>En este trabajo sostenemos que / En el presente trabajo consideramos que</i>
Argumento 1	<i>En primer lugar, ... / Por un lado, ...</i>
Argumento 2	<i>En segundo lugar, ... / Por otro lado, ...</i>
Refuerzo de Tesis	<i>Teniendo en cuenta lo mencionado anteriormente, ...</i>

Debido a que los estudiantes no contaban con el hábito de escritura, decidí que solo trabajarían con la justificación analítica, es decir, debían defender una idea.

Luego, les entregué las consignas a seguir (cuadro 11):

Cuadro 11. Actividades de la clase 4

Actividades
1) Teniendo en cuenta lo trabajado sobre el género de la justificación y sobre el tema del voto electrónico, producir una justificación propia sobre este tema. Para esto, seguir las siguientes indicaciones: <ol style="list-style-type: none">a. Tomar una postura acerca del tema.b. Proponer dos argumentos que sostengan la postura tomada. Dichos argumentos deben cumplir las características vistas: deben ser plausibles y no inventados.c. Colocar valoraciones negativas o positivas acerca de algún elemento que considere importante.d. Respetar la estructura propuesta.e. Desarrollar las ideas sin copiar textualmente los artículos leídos.f. Ejemplificar en la medida de lo posible.

Les indiqué a los estudiantes que debían tomar una postura sobre el tema y proponer al menos dos argumentos para sostenerla. El trabajo de escritura debía realizarse en grupos de dos y ser entregado al final de la clase. Mientras los estudiantes escribían recorrí el aula para guiarlos en el proceso de escritura. Los alumnos fueron muy innovadores al justificar, propusieron argumentos muy sólidos que pensaron a partir de la lectura. Por otra parte, comenzaron a debatir entre ellos por sus diferentes posturas, lo que notablemente enriqueció el texto de los estudiantes aportando distintos argumentos o pensando argumentos de la postura contraria para refutar.

Al terminar la clase, la mayoría de los grupos me entregó el trabajo, es decir, finalizó la etapa de construcción.

Clase 5

El propósito de esta clase fue llevar adelante la etapa de edición. Para esto, me encargué de seleccionar dos textos producidos por los estudiantes en la clase. Los textos se caracterizaban por contener aspectos en la escritura que servían

como ejemplos para que los demás estudiantes imitaran en sus propios trabajos. Por otra parte, también contenían errores generales (en la estructura, en la organización del texto, en el desarrollo de las ideas) que cometieron la mayoría de los estudiantes. Los transcribí fielmente para luego distribuirlos entre los estudiantes y hacer el trabajo de edición conjunta. De esta forma, se modelaría el trabajo para que, posteriormente, los estudiantes editaran individualmente sus propias producciones teniendo en cuenta el trabajo conjunto. Para que los alumnos pudieran corregir de una manera más rápida dejé en las copias un considerable espacio en el interlineado de las oraciones, con el fin de que contaran con más lugar para sus anotaciones. Los textos elegidos fueron los siguientes:

Cuadro 12. Textos utilizados como ejemplos

TEXTO 1

El voto electrónico

Actualmente el modo de votación es un tema que causa polémica en la Argentina. Ciertos sector sostienen que cabe implementarse el voto electrónico mientras que otros aseguran que debe continuar la forma tradicional.

(Tesis): En este trabajo, sostenemos que no estamos de acuerdo con el voto electrónico.

Arg: La gente anciana quizá no podría llegar a entender como funciona el voto electrónico.

Arg 2: Antes de la elecciones las maquinas podrían modificarse para que los votos solo eligan a un candidato.

Arg 3: Los datos podrían perderse si hubiese un apagon o si la maquina fuera hakeada y asi se retrasaría las elecciones.

(Tesis): Por estos motivos muchas personas sostienen que se siga utilizando el sistema actual.

TEXTO 2

El peligro del voto electrónico

Actualmente, el modo de votación es un tema que causa polémica en la Argentina. Cierta personas sostienen que debe implementarse el voto electrónico, mientras que otros aseguran que debe votar de la forma de la forma tradicional.

Tesis = En este trabajo, sostenemo que el voto electrónico no es una buena idea porque

Arg 1 = En primer lugar, confiar nuestro voto a una computadora fácilmente manipulable no es muy seguro. Arg 2 = En segundo lugar, todas las generaciones deben saber controlar todos los pasos esenciales de las elecciones sin tener conocimiento técnico, en algunos casos de personas como ancianos, analfabetos etc. tal vez se dificulte el voto. Arg 3 = En tercer lugar, incorporar tecnología como esta no es moderno, es inseguro y puede resultar extremadamente caro en difundir este tipo de votos.

En la edición conjunta me centré en los problemas presentados por el nivel estructural, es decir, la separación en párrafos, el desarrollo de las ideas principales para que no construyeran párrafos de una sola oración. Asimismo, les indiqué que no es necesario señalar explícitamente las partes de la estructura del texto, que piensen un título para el trabajo, que busquen términos más adecuados para el texto, y que desarrollen con mayor profundidad las ideas y que las ejemplifiquen. Luego, les asigné a los alumnos la tarea de editar sus textos en grupos de a dos. Para esto, entregué la siguiente copia que contenían las consignas a seguir (cuadro 13):

Cuadro 13. Actividades de la clase 5

Actividad

- 1) Teniendo en cuenta la corrección realizada en los trabajos de los compañeros, realizarlas en el trabajo propio. Para esto tener en cuenta:
 - a. Identificar los errores similares cometidos en el trabajo.
 - b. Imitar los aspectos considerados acertados.
 - c. Corregir los errores presentados sobre la estructura. Por ejemplo: no deben aparecer señaladas las partes del texto como “Arg 1, Arg 2”.
 - d. Corregir las oraciones largas.
 - e. Corregir las faltas de ortografía.

Mientras realizaban la tarea, recorrí el aula indicándole a cada grupo correcciones más puntuales. Cuando finalizaron, me entregaron el texto editado y la primera prueba. Si bien ya no tuve más clases con los alumnos, la docente me permitió hacerles una devolución en otra clase.

Conclusiones

La secuencia didáctica pudo realizarse en su totalidad. Si bien no conté con mucho tiempo, fue posible desarrollar las etapas de deconstrucción, construcción y edición.

Al finalizar la secuencia didáctica pude observar un cambio significativo en los alumnos con respecto a la escritura y la manera de afrontar un texto. Los alumnos no tenían el hábito de escribir y, sin embargo, fueron muy buenos los trabajos finales. En ellos se observó que los estudiantes tuvieron en cuenta las correcciones realizadas de forma oral; además, se notó una lectura previa acerca del tema. Como ejemplo, comparto la edición realizada por los estudiantes autores del texto 2 del cuadro 12:

Cuadro 14. Texto editado

El peligro del voto electrónico

Actualmente, el modo de votación es un tema que causa polémica en la Argentina. Ciertos sectores sostienen que debe implementarse el voto electrónico, mientras que otros aseguran que se debe votar de la forma tradicional.

En este trabajo, sostenemos que el voto electrónico no es eficiente para la sociedad, es decir no es un sistema estable.

En primer lugar, confiar nuestros votos a unas computadoras que son fácilmente manipulables no es seguro. Debido a que puede ser fácilmente hackeado.

En segundo lugar, todas las generaciones deben saber controlar todos los pasos esenciales de la votación sin tener conocimientos técnicos. Por ejemplo se les dificultaría el voto a personas como los ancianos, analfabetos, discapacitados visuales, etc.

En tercer lugar, incorporar tecnología como esta no es moderno y puede resultar extremadamente caro en difundir este tipo de votación. Es decir, se gastarían más fondos que de la forma tradicional.

Todos los argumentos mencionados demuestran que difundir este tipo de voto no es eficiente para la sociedad porque no es un sistema estable.

Si bien aún se pueden identificar errores, se puede notar que los estudiantes editaron los principales aspectos corregidos en clases: fragmentaron las oraciones largas en oraciones más breves, desarrollaron más las ideas, reemplazaron algunos términos, etcétera. Durante la edición decidí centrarme en los aspectos de la estructura y no colocar la atención de forma total en la ortografía. Sin embar-

go, a pesar de que no se haya marcado a la ortografía como algo esencial en la corrección, se observa que los mismos estudiantes reflexionaron acerca de ella.

En lo personal, tuve una educación de la lengua desde una perspectiva tradicional, por lo que aplicar esta propuesta fue muy fructífero para mi formación docente, ya que pude observar los cambios de los estudiantes en su manera de abordar y analizar los textos. Además, los estudiantes eran muy participativos y debatían entre ellos, generando ideas que luego plasmaban en el escrito.

No obstante, surgieron dificultades con respecto al dictado de esta área. En primer lugar, algunos de los estudiantes faltaron mucho y se perdían diferentes etapas del proceso, lo que repercutió significativamente en los resultados. En segundo lugar, era un curso numeroso, y no tenía posibilidades de dar una devolución más puntual y detallada en el momento de la escritura, debido a la demanda de todos los alumnos. Sin embargo, resultó una experiencia muy enriquecedora tanto para el curso como para mi formación.

Bibliografía

Textos teóricos

Hood, S. (2011). “Invocación de actitudes: El juego de la gradación de la valoración en el discurso”. *Revista Signos*, 38 (58), pp. 195-220.

Moyano, E. (2006). “Géneros que hablan de ciencia”. En Pereira, M. C. (coord.), *La lectura y la escritura en el ciclo de pre-grado universitario*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.

— (2015). *La sección Discusión del artículo científico como género: Construcción del nuevo conocimiento y construcción del autor*. Tesis doctoral. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.

Moyano, E. et al. (2013). *Aprender Ciencias y Humanidades: una cuestión de lectura y escritura*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.

Textos analizados

Balza, N. (martes 31 de octubre de 2017). “Voto electrónico: una opinión a favor de ‘tecnología eficiente’”. *Diario El Litoral*. Tomado de <https://www.ellitoral.com>.

com/index.php/id_um/158482-voto-electronico-una-opinion-a-favor-de-tecnologia-eficiente-reforma-electoral-el-debate-que-viene-politica.html.

Instituto Nacional de las Mujeres (2007). “El impacto de los estereotipos y los roles de género en México”. *Boletín estadístico*, México, agosto, p. 1. Tomado el 14 de noviembre de 2011 de http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/100893.pdf.

Smaldone, J. (martes 28 abril de 2015). “Por qué es peligroso cualquier sistema de voto electrónico”. *Diario Perfil*. Tomado de <https://www.perfil.com/noticias/politica/por-que-es-peligroso-cualquier-sistema-de-voto-electronico-20150428-0050.phtml>.

“¿Qué te pareció la obra?”

Los géneros persuasivos: la reseña

Lidia Sequeira

*Existe una tendencia a creer que la literatura fantástica argentina comenzó con Borges –tal vez con Lugones–. O, en todo caso, que la tradición anterior al siglo XX es escasa. Poco a poco, la larga producción del género en el país se va develando. Y ahora el imprescindible libro de Carlos Abraham, *La literatura fantástica argentina en el siglo XIX*, historiza un período de la literatura nacional que no ocupa tanto espacio en la crítica académica, funciona como contra-canon y también se encarga de recuperar a autores, muchos ignotos o totalmente olvidados, cuyas obras son por demás interesantes y originales: desde los más conocidos como Eduardo L. Holmberg y Juana Manuela Gorriti hasta anónimos jesuitas cordobeses que, desde su monasterio, escribían sobre fantasmas y el mago Merlín.*

Fernando Bogado

Presentación

La reseña se encuentra entre los géneros persuasivos. Todo el tiempo estamos dando nuestro parecer sobre las cosas que nos rodean: la familia, la escuela, el trabajo, la comida, la economía y un largo etcétera. Cuando escribimos una reseña acerca de algún tema específico, expresamos nuestro parecer a través de valoraciones y argumentos sólidos. De este modo, nuestro propósito es conven-

cer al interlocutor de que comparta nuestro criterio. Al respecto, los *documentos curriculares de la provincia de Buenos Aires* correspondientes al segundo año de la escuela secundaria afirman, en el eje de la formación ciudadana, que los alumnos deben leer críticamente las informaciones con opinión en los distintos medios. Y, en las orientaciones didácticas, agrega que el docente tiene que enseñar elementos que les permitan a los alumnos utilizar estrategias persuasivas, tanto aquellas que se realizan de manera explícita como implícita (2007: 389).

Los contenidos de la secuencia didáctica titulada “la puesta en escena” fueron establecidos por la docente coformadora, quien asignó dieciséis módulos para el desarrollo de las clases de práctica más uno extra destinado a la evaluación. La primera decisión que tomé fue dividir la secuencia en dos partes y fragmentarla mediante una prueba escrita. En la primera parte vimos los contenidos relacionados a Literatura, donde trabajamos los orígenes del teatro como género literario autónomo y realizamos un acercamiento a la historia del teatro griego; reconocimos las partes del teatro y del escenario; advertimos la duplicidad del texto teatral; la organización del texto dramático e identificamos las características de la tragicomedia en *Prohibido suicidarse en primavera*. Luego de la prueba escrita, di inicio a la parte de Prácticas del Lenguaje. Los contenidos a trabajar designados por la docente coformadora fueron el género reseña académica: **características y estructura, producción escrita**, la cita directa y la cita indirecta.

Mi práctica docente la realicé en un establecimiento de gestión privada, la Escuela Modelo de Bella Vista. Los alumnos de segundo año tenían cuatro módulos de Prácticas del Lenguaje dictados dos veces por semana. El día martes, las dos horas estaban divididas por el recreo; en cambio, el día viernes tenían ambas horas seguidas. Esto representaba un desafío en cuanto a la organización del contenido a dictar en dicha clase pero, contrariamente a mi preocupación, terminó funcionando bien ya que se trataba de las dos primeras horas y los alumnos se encontraban más concentrados. En cambio, los días viernes, era evidente su cansancio y se encontraban más dispersos.

El curso constaba de treinta y un alumnos, de los cuales doce eran niñas y el resto, varones. Los alumnos poseían un muy buen nivel de lectura; se ofrecían espontáneamente y de forma numerosa cuando se la presentaba como actividad; en esos momentos la mayoría del curso seguía el hilo del texto y estaba atento. Era un grupo numeroso y extrovertido, en el cual no se observaron problemas de asistencia. Estas cualidades resultaron provechosas para la actividad de lectura que, como señalamos en otro capítulo de este volumen, con el correr de

los encuentros fue adquiriendo el tono de un ensayo de la obra dramática. En relación con la participación en clase durante otro tipo de actividades, poseían conductas desparejas; había alumnos que preguntaban durante la exposición y otros preferían los momentos destinados a la resolución de las actividades para preguntar acerca de sus dudas.

Para abordar el armado de esta parte de la secuencia didáctica, las docentes de la residencia me ofrecieron dos artículos como material bibliográfico. El primero, “La reseña académica” de Federico Navarro y Ana Luz Abramovich, me brindó información acerca del género; por ejemplo, los diferentes ámbitos de circulación, los pasos en el que se realiza, los recursos lingüísticos, entre otros, y el segundo artículo, “Invocación de actitudes: el juego de la gradación de la valoración en el discurso” de Susan Hood y James R. Martin, me permitió centrarme en un recurso importante presente en la reseña: la valoración y las formas en las que esta se realiza en el texto. Estos textos teóricos me permitieron un mayor acercamiento al género en cuestión a partir del modelo australiano de la lingüística sistémico-funcional. La reseña que seleccioné para trabajar conjuntamente con los alumnos fue “En el país de los escritores fantásticos” de Fernando Bogado y la extraje del suplemento Radar de *Página 12*, que se centra en el desarrollo del género fantástico en la Argentina durante el siglo XIX; los alumnos habían estudiado recientemente dicho género, lo cual me permitiría abordar un contenido conocido por ellos. El trayecto sobre la obra de teatro en el primer tramo de la secuencia didáctica les serviría de insumo para una producción escrita que, además, permitiría evaluar el aprendizaje de los contenidos, tanto en Literatura como en Prácticas del Lenguaje.

La secuencia se basó en una adaptación del modelo australiano realizado por Estela Moyano (Moyano 2007; 2013; este volumen). Esta propuesta de enseñanza de lectura y escritura basada en géneros supone el desarrollo de tres etapas de trabajo. A continuación y a grandes rasgos, describiremos los pasos. La primera fase es la deconstrucción de un texto modélico del género que se pretende que los estudiantes produzcan; a través de su lectura se aborda la comprensión del texto y la identificación de los recursos de lenguaje, su estructura esquemática y el modo en que estos producen significados para lograr el propósito social requerido. La segunda etapa es la construcción de textos del mismo género precedido por la subetapa de diseño del texto, donde se discute la estructura, la información y los recursos que se incluirán en él. Finalmente, en la etapa de edición, los alumnos volverán sobre los textos producidos a fin de discutir y reflexionar sobre ellos y tendrán la posibilidad de modificarlos

hasta lograr su versión final. Las tres etapas están mediadas por la negociación del campo y la determinación del contexto. Es importante mencionar que cada etapa supone tres momentos: inicialmente se trabaja de manera conjunta con el docente y el grupo; luego, en pequeños grupos y, por último, de manera individual. De este modo, el docente retira gradualmente el andamiaje. Este trabajo debe ser consciente tanto para el docente como para los alumnos: todo lo que se trabaje debe ser de manera explícita, a fin de que los alumnos vayan logrando progresivamente mayor control del género a través del modelaje y monitoreo de las actividades por parte del docente y de una “reflexión metacognitiva” por parte de los primeros.

Desarrollo de las clases

En el cuadro 1 sintetice, como se anticipó en el apartado anterior, los objetivos, contenidos y corpus de textos utilizados en la secuencia para lengua de Prácticas del Lenguaje:

Cuadro 1. Contenidos, objetivos y corpus de la secuencia didáctica

Objetivos	Contenidos	Corpus
Que los alumnos: - Deconstruyan un texto modélico y reconozcan los pasos de la estructura esquemática, sus funciones y los recursos lingüísticos del género reseña mediante la guía del docente. - Diseñen el texto a producir seleccionando la información pertinente y planifiquen su distribución en el texto. - Construyan reseñas sobre la obra <i>Prohibido suicidarse en primavera</i> .	Género reseña: pasos, funciones y recursos. Reseñador y reseñado. Recursos: la cita directa y la indirecta; la valoración implícita y la explícita. Verbos de decir e introducción de voces ajenas en el texto.	“En el país de los escritores fantásticos”, de Fernando Bogado. “La reseña académica”, de Federico Navarro y Ana Luz Abramovich. “Invocación de actitudes: el juego de la gradación de la valoración en el discurso”, de Susan Hood y James R. Martin. “A mis pobres amigos los suicidas”, de Neldys María Ramírez Vázquez.

A continuación paso a detallar el desarrollo de las clases.

Clase 1

La primera clase tenía varios objetivos. En primer lugar, me interesaba que los alumnos conocieran el género reseña y los pasos en los cuales se realiza. Para ello diseñé actividades centradas en la deconstrucción de un texto modelo, a partir de la lectura y el trabajo conjunto. En segundo lugar, me interesaba reflexionar sobre los ámbitos de circulación de dicho género. Por último, pretendía distinguir las figuras del reseñador y del reseñado. Anteriormente, mencioné que una de las razones por las cuales seleccioné la reseña de Bogado fue el contenido; otra de ellas tenía que ver con los recursos que se podían trabajar en el texto seleccionado: la cita y la valoración. El texto era de extensión considerable –seis carillas– e incluía una fotografía y una ilustración original de un cuento recopilado en el libro reseñado; por esta razón tomé la determinación de reducirlo. Eliminé dos citas y la ilustración. Aparte, imprimí varias copias de la foto de la tapa del libro con el epígrafe para que circularan en el aula, ya que no teníamos el libro original reseñado.

La clase se inició repartiendo las copias de la versión definitiva de ocho párrafos del texto. Comencé presentando el género a trabajar, su propósito social y las características que lo distinguen de otros géneros cercanos como el resumen o el informe de lectura. También, les pedí a los estudiantes que fueran marcando en sus copias todo lo que fui señalando en el proceso de deconstrucción conjunta. Luego, exploramos los paratextos, ya que la reseña tenía formato de nota periodística, y los fuimos anotando. Observamos los íconos propios de la versión digital que no aparecen en un diario impreso. Esto nos permitió diferenciar otros ámbitos de circulación, por ejemplo, una revista científica. Finalmente, los paratextos quedaron señalados de la siguiente manera:

RADAR LIBROS**NOMBRE DEL SUPLEMENTO**DOMINGO, 25 DE OCTUBRE DE 2015 **FECHA DE PUBLICACIÓN**

LA LITERATURA FANTÁSTICA ARGENTINA EN EL SIGLO XIX

TÍTULO DEL LIBRO

EN EL PAÍS DE LOS ESCRITORES FANTÁSTICOS

TÍTULO DE LA RESEÑA

Existe una tendencia a creer que la literatura fantástica argentina comenzó con Borges –tal vez con Lugones–. O, en todo caso, que la tradición anterior al siglo xx es escasa. Poco a poco, la larga producción de género en el país se va develando. Y ahora el imprescindible libro de Carlos Abraham, *La literatura fantástica argentina en el siglo XIX*, historiza un período de la literatura nacional que no ocupa tanto espacio en la crítica académica, funciona como contra-canon y también se encarga de recuperar a autores, muchos ignotos o totalmente olvidados, cuyas obras son por demás interesantes y originales: desde los más conocidos como Eduardo L. Holmberg y Juana Manuela Gorriti hasta anónimos jesuitas cordobeses que, desde su monasterio, escribían sobre fantasmas y el mago Merlín. **COPETE**

**ÍCONOS**

Por Fernando Bogado

AUTOR DE LA RESEÑA

Cuando llegamos al autor de la reseña, Fernando Bogado, lo distinguimos de Carlos Abraham, el autor del libro reseñado. La diferenciación era necesaria pues era fundamental que los estudiantes tuvieran muy claro cuándo estaba hablando Fernando Bogado y cuándo se hacía hablar a Carlos Abraham en el mismo texto. También me interesaba que distinguieran los dos textos en cuestión: el libro reseñado y la reseña de ese libro. Brindé breves datos biográficos de ambos autores. En el pizarrón realizamos la siguiente actividad que sintetizaba estas observaciones:

Fernando Bogado	Escribió una reseña titulada _____
	y se publicó en el suplemento _____ del diario <i>Página 12</i> .



Carlos Abraham	es el autor del libro reseñado, titulado _____

Dada la extensión de la reseña, les propuse numerar los párrafos para agilizar las actividades. A medida que íbamos avanzando en el texto, realicé preguntas a los alumnos a fin de explorar aquello que supieran sobre el tema de la reseña, el género fantástico, y aclarar las dudas que se presentaran. La segmentación de la lectura coincidía con los pasos en que se realiza la reseña. De esta manera, el trabajo se realizó en este orden: leíamos una sección, hacíamos preguntas comprensivas sobre el texto, realizábamos las actividades previamente preparadas y las corregíamos de manera grupal. En los cuadros 3, 4 y 5 presentaré las actividades de la deconstrucción y luego explicaré los objetivos a los que apuntaban las mismas. En esta parte de la secuencia, utilizamos mucho el pizarrón. En él escribía las actividades y plasmaba las respuestas que brindaban los alumnos. Simultáneamente, los alumnos trabajaron en su fotocopia, marcando con colores los conceptos que fui destacando.

En el artículo de Navarro y Abramovich (2012) se establece que la reseña se realiza en cuatro pasos: contextualización, descripción, evaluación y, por último, una conclusión. En el cuadro 1 se detalla la función que cumple cada paso dentro de la reseña. El cuadro se confeccionó en base al artículo ya mencionado. En la última columna se enumeran los párrafos de la reseña de Fernando Bogado correspondientes a cada paso. Cabe aclarar que se pueden presentar variaciones puesto que los géneros no son esquemas fijos en los que acomodamos el texto; por ejemplo, en esta reseña se observan los paratextos propios del género noticia ya que fue publicada en el suplemento cultural de un diario.

Cuadro 2. Los pasos del género reseña y sus funciones

Pasos de la reseña	Función	Número de párrafo
Contextualización	Contextualización del libro en el tema, en la disciplina, en la obra y trayectoria del autor, etc.	1
Descripción y valoración	Descripción detallada de los capítulos del libro o los temas que aborda y demás datos (editorial, número de páginas, etc.)	2 al 6
Conclusión	Breve resumen y conclusión de lo dicho. Se contextualiza el libro a futuro, por ejemplo, los cambios que traerá a la disciplina. Finalmente se recomienda o no su lectura.	7 y 8

A continuación, detallaré las actividades que realizamos. Leídos los párrafos que luego denominamos “contextualización”, observamos que al libro reseñado se lo sitúa dentro de la disciplina misma ya que trae un aporte novedoso para ella. En este caso se la ubica dentro del género fantástico. En el paso de la contextualización se sitúa la obra a través del tema que trata, de la disciplina en la que pretende hacer pie, dentro de la trayectoria del autor, etcétera. El enfoque suele ser general y se reponen datos que no suelen estar en el libro reseñado. Pregunté a los alumnos si conocían algunos de los autores nombrados, específicamente, a Jorge Luis Borges, ya que el reseñador utiliza la posición literaria de dicho autor para analizar un conflicto entre la literatura fantástica y la realista dentro de la literatura argentina. En el cuadro 2 se detalla la actividad realizada para dar cuenta del mencionado conflicto y las posiciones que se adoptan:

Cuadro 3. Conflicto interno de la literatura argentina en el siglo XIX

Prólogo Posición literaria de Jorge Luis Borges	Línea uno:	<i>Literatura argentina</i>
	Línea dos:	Conflicto interno de la disciplina

Cada vez que en el texto se nombraban los apellidos de diferentes autores, mencioné breves datos biográficos sobre ellos. Esto me permitía situar a los alumnos respecto de dos aspectos: el momento histórico en que vivieron y la nacionalidad de los autores. Asimismo, era importante de destacar ya que la mayoría de ellos eran argentinos y, como ya mencionamos, el libro reseñado trata sobre la literatura fantástica del siglo XIX en nuestro país. Además, Borges es posicionado jerárquicamente respecto de los demás. Luego, trabajamos en la siguiente oración:

Y es que tanto Borges como nosotros desconocemos, o mejor, desconocíamos hasta el momento, la larga producción fantástica que, por lo menos durante el siglo XIX, tuvo lugar en nuestro país.

Nos detuvimos en las palabras subrayadas y volvimos al título del libro reseñado, preguntamos ¿Por qué el autor de la reseña se incluye dentro de los que ignoraban la producción fantástica local? De esta manera, reflexionamos acerca del porqué se le brindan estos datos al lector si las obras de Borges no se trabajan en el libro. Observamos que este “dato extra” ayuda a contextualizar el libro de

Abraham dentro de la producción local y específicamente, dentro del siglo XIX, puesto que nosotros no pertenecemos a esa época y no tenemos por qué saber la situación literaria de dicho siglo si no somos especialistas; es decir, se trata de un conocimiento especializado, propio de la disciplina literaria. Además, este “dato extra” le permite reponer información al lector no especializado.

Luego, leímos la sección que posteriormente denominamos “descripción y evaluación”. En este paso se detallan los capítulos o los temas que se abordan en el libro reseñado; las evaluaciones suelen estar bien fundamentadas pero si se trata de evaluaciones negativas siempre se realizan de manera sutil y de modo cortés. En este punto volvimos al epígrafe de la foto del libro para comparar los datos que aparecen en él y en el párrafo que seleccionamos para la actividad. En ambos resaltamos, con el mismo color, los datos duplicados y destacamos los nuevos, en otro color. A partir de preguntas resalté cómo el autor describe las tres partes en que se organiza el libro reseñado y sus propósitos, y los resaltamos en negritas. Con un subrayado simple destacamos los dos aportes novedosos que destaca Bogado sobre el libro reseñado. Dado que no sabía si ya habían trabajado o si recordaban qué son las conjunciones internas (aquellas que establecen relaciones entre las partes de un texto), las identificamos en el párrafo seleccionado y las subrayamos con una línea sinuosa. También diferenciamos autores literarios de críticos literarios ya que el texto menciona a dos de estos últimos: Ana María Barrenechea y Tzvetan Todorov. En el cuadro 4 se detallan las marcas mencionadas en el párrafo trabajado y el epígrafe.

El imprescindible libro de Carlos Abraham, *La literatura fantástica argentina en el siglo XIX*, no solo historiza un período de la literatura nacional que no ocupa tanto espacio en los proyectos historiográficos o en la crítica académica, sino que también se encarga de recuperar a autores ignotos cuyas obras son por demás interesantes y originales, palabra que tantos problemas trae a la hora de hablar de un planteo literario. Así, el libro se propone partir de tres tipos de discurso que encara con solvencia: por un lado, el interés por realizar una historia de la literatura de lo que siempre pareció marginal. Por el otro, establecer un marco teórico que no solo se apoye en ciertas afirmaciones teóricas destacables (como el clásico de Tzvetan Todorov, *Introducción a la literatura fantástica*; o el trabajo de Ana María Barrenechea, “Ensayo de una tipología de la literatura fantástica”, de 1972), sino también articular todas esas afirmaciones y hacer una síntesis que aporte lo suyo. Y, finalmente, realizar una suerte de pequeñas biografías de escritores poco conocidos o totalmente ignorados que recupere esas obras producidas (y desconocidas).

Cuadro 4. La contextualización en la reseña “En el país de los escritores fantásticos”

EPÍGRAFE: *La literatura fantástica argentina en el siglo XIX.* Carlos Abraham.

Ciccus, 736 páginas.

Pasamos a analizar el párrafo 3, donde se realiza un recorrido histórico sobre las influencias en el ambiente literario local y las razones del por qué, en cada período nombrado, se dejó de lado “lo fantástico” y triunfó el modelo realista. Para sistematizar estos datos les propuse que utilizáramos el formato que se observa en el cuadro 5:

Cuadro 5. Un recorrido histórico sobre las influencias en el ambiente literario local

Período	Razones
Literatura hispánica	
Ricardo Rojas	
Adolfo Prieto y David Viñas	
Las estéticas de izquierda	
Complicación	

En dicho párrafo aparecen frases con comillas. Pregunté a los alumnos si conocían el uso que se le da a este signo ortográfico. Una vez establecido el uso de este recurso gráfico, les pregunté si podían detectar quiénes eran los autores de las afirmaciones entrecomilladas: ¿Bogado o Abraham? Estas preguntas nos permitieron distinguir las voces presentes en el texto así como trabajar la autoría de los conceptos introducidos, por ejemplo, el nombre de la obra *Sueños y realidades* (1865), de Juana Manuela Gorriti, considerada pivote de lo que luego sería el género fantástico. Después de leer el párrafo 4, nos detuvimos en reconocer lo que el autor reseñado denomina como “literatura de lo insólito” y qué géneros literarios abarca según el reseñador; nuevamente indagamos por qué el reseñador dice que, en nuestro territorio, se pueden recuperar algunas obras que podrían considerarse como las primeras manifestaciones de lo que luego se denominará el fantástico. No realizamos ninguna actividad con el párrafo 5 y continuamos con el párrafo 6. Trabajamos con las primeras dos

oraciones que permitían inferir cierta información sobre el trabajo de archivo de Abraham. Además, presentaría el recurso de la valoración, que permite realizar evaluaciones sobre algún tema que puede ser positiva o negativa. La valoración se puede realizar de manera directa e indirecta. Pregunté a los alumnos: ¿les parecen positivas o negativas estas valoraciones? Recordé que, en párrafos del paso de la descripción, Bogado realizó valoraciones sobre el libro de Abraham, las identificamos y nuevamente les pregunté: ¿eran positivas o negativas? ¿Se pueden reconocer fácilmente? ¿Qué palabras les permitieron hacerlo?

Por último, leímos los párrafos 7 y 8, que corresponden al paso de la “conclusión”. En este paso se hace una especie de resumen, retomando los temas que se presentaron en el primer párrafo. Pregunté a los alumnos: según Fernando Bogado, ¿cuál es la propuesta del libro? ¿Cuál es el otro canon que propone Abraham? ¿Qué autores lo integran? ¿Qué era lo que desconocía Borges? ¿A qué siglo pertenece la única influencia fantástica local de Borges? Les pedí a los alumnos que compararan estas respuestas con el nombre del libro reseñado e indagué: ¿pueden comprender mejor de qué se trata el libro? En este punto, les pedí que releyeran las valoraciones que realizó el reseñador: ¿les parecieron positivas o negativas?

En el pizarrón habíamos escrito el cuadro 2 y, a medida que íbamos señalando los pasos de la reseña y la función que cumple cada uno, colocamos en la última columna el número de párrafos que le correspondían. Una vez concluido el cuadro 2, les pedí a los alumnos que lo copien en sus carpetas.

La primera clase fue abrumadora dado que teníamos mucho contenido por ver, pero se logró trabajar de manera cómoda ya que lo hicimos en primera instancia con el contenido y la estructura y luego fuimos comentando los recursos lingüísticos paso a paso. Llevamos adelante una charla continua sobre el texto, realicé muchas preguntas orientadoras de modo que los estudiantes solo debieran volver al texto para responderlas. El trabajo fue bien recibido por los alumnos y participaron activamente de las consignas.

Clase 2

La clase se desarrolló en tres módulos y no en dos como usualmente sucede porque una de las clases estaba cortada por un acto. La docente coformadora, amablemente, cedió un módulo para que las dos clases siguientes se desarrollaran como se había planificado. El objetivo de la clase era que los alumnos

trabajaran, puntualmente, las estrategias para incluir otras voces en un texto: la cita y el uso de las comillas. Nuevamente utilizamos la fotocopia del texto. Específicamente, observamos los párrafos 2, 3, 4, 6 y 7 y subrayamos los enunciados que aparecían entre comillas simples o dobles. Indagamos acerca de la manera en que el autor de la reseña delega la autoría de dichas afirmaciones a través de cierto tipos de palabras. Remarqué que estas afirmaciones se denominan citas y son las ideas de otras personas incorporadas en el texto a través de diferentes estrategias. Hablamos sobre los verbos del decir que observamos en los párrafos trabajados, como “dice” o “especifica”, y les pedí a los alumnos que brinden otros ejemplos que conocieran. Luego, les entregué una fotocopia con los enunciados a, b, c, d y e, que figuran más abajo y escribí en el pizarrón las siguientes preguntas:

- ¿El primer enunciado es una cita? ¿Por qué?
- Observe los subrayados de los enunciados **b** y **c**. ¿Son citas? ¿Por qué?
- En los enunciados **b**, **d** y **e**, al principio o al final de la frase entrecomillada, aparecen verbos. Subráyelos ¿Qué tipos de verbos son?
 - a. Establecer un marco teórico que no solo se apoye en ciertas afirmaciones teóricas destacables (como el clásico de Tzvetan Todorov, *Introducción a la literatura fantástica*; o el trabajo de Ana María Barrenechea “Ensayo de una tipología de la literatura fantástica”, de 1972) (**párrafo 2**).
 - b. “La idea de poner por encima el modelo realista al fantástico tiene sus orígenes en lo que podríamos denominar la ‘ideología ortodoxa’ de la crítica literaria de origen español, entre cuyos cultores están Marcelino Menéndez y Pelayo o Ramón Menéndez Pidal”, agrega Abraham (**párrafo 3**).
 - c. También deben recordarse las estéticas de izquierda que, en especial entre los años 1945 y 1970, propugnaban una literatura “comprometida políticamente”. (**párrafo 3**).
 - d. “Los primeros textos que estudio datan de 1756”, especifica Abraham cuando tiene que establecer los inicios de su trabajo (**párrafo 4**).
 - e. Dice Abraham: “Comencé esta investigación en 1999, cuando descubrí la utopía futurista *En el siglo xxx* de Eduardo de Ezcurra. Busqué datos sobre la obra y el autor, pero no figuraba en ninguna historia de la literatura argentina. (**párrafo 6**).

Esta selección de enunciados nos permitían diferenciar varios tipos de usos de las comillas: para nombrar artículos o capítulos de un libro; para señalar palabras o expresiones literales y para citar las palabras de otra persona. Una vez establecidos estos usos de las comillas nos enfocamos en el modo de intro-

ducirlas en el texto. A partir de la última pregunta de la actividad, retomamos lo que habíamos hablado sobre los verbos de decir: son verbos que ayudan a introducir en un texto las frases o palabras ajenas. Luego trabajamos con las citas referidas introducidas a través de las circunstancias de ángulo y que se introducen a través de preposiciones, para ello realizamos la siguiente actividad:

Relea el siguiente fragmento del párrafo 4:

En las “literaturas de lo insólito” se pueden contar: la ciencia ficción, la literatura de lo extraño, el fantástico y el género maravilloso. Si bien cada uno de estos géneros tiene su historia particular, la manera en la cual se articulan en nuestro territorio, combinándose u oponiéndose, permite recuperar algunas obras como antecedentes del período recortado y, sobre todo, como las primeras manifestaciones de algo que, desde la perspectiva del autor, alcanzó su cenit en el siglo XIX recién en el último tercio, considerando como obra pivote el libro *Sueños y realidades* (1865), de Juana Manuela Gorriti.

Respondan:

- En la frase subrayada, ¿hay algún verbo del decir?
- Observe la frase en negrita, ¿a qué autor se refiere, a Bogado o Abraham?
- Dicha frase inicia con la palabra “desde”, ¿a qué clase de palabra pertenece?

Este ejercicio, además, sigue trabajando con la diferenciación de voces. Este recurso es sumamente explotado en el texto. Como dijimos anteriormente, la elección del texto se debía a las diversas formas de citas que en él se observan.

Otro objetivo de esta clase era que los alumnos identificaran los diferentes modos de expresar una valoración en este texto. Para ello, retomamos el concepto de valoración presentado en la deconstrucción y trabajamos en el texto los tipos de palabras y frases valorativas y por último con la manera, explícita o implícita, en que se puede realizar una valoración. La actividad comenzaba analizando el siguiente fragmento del párrafo 2:

El **imprescindible** libro de Carlos Abraham, *La literatura fantástica argentina en el siglo XIX*, no solo historiza un período de la literatura nacional que no ocupa tanto espacio en los proyectos historiográficos o en la crítica académica, sino que también se encarga de recuperar a autores **ignotos** cuyas obras son **por demás interesantes** y **originales**, palabra que tantos problemas trae a la hora de hablar de un planteo literario. Así, el libro se propone partir de tres tipos de discurso que encara con **solvencia**: por un lado, el interés por realizar una historia de la literatura de lo que siempre pareció marginal. Por el otro, establecer un marco teórico que no solo se apoye en ciertas afirmaciones

teóricas **destacables** (como el clásico de Tzvetan Todorov, *Introducción a la literatura fantástica*; o el trabajo de Ana María Barrenechea, “Ensayo de una tipología de la literatura fantástica”, de 1972), sino también articular todas esas afirmaciones y hacer una síntesis que aporte lo suyo. Y, finalmente, realizar una suerte de pequeñas biografías de escritores poco conocidos o totalmente ignorados que recupere esas obras producidas (y desconocidas).

En el pizarrón escribimos la siguiente lista, donde se enumeran diferentes apreciaciones sobre los elementos que integran el libro de Carlos Abraham, les pedimos que la copien en sus carpetas y que luego coloquen en el espacio vacío la descripción que le otorga el reseñador a cada uno.

- El libro de Carlos Abraham es _____
- Los autores que recupera Abraham son _____
- Las obras de estos autores son _____
- El libro parte de tres discursos que encara con _____
- Las afirmaciones de los teóricos en los que se apoya el libro son _____

Les pedimos a los alumnos que una vez completado el ejercicio nos digan si las calificaciones que rodean al libro de Carlos Abraham les parecen positivas o negativas colocando un signo + para las primeras y un signo – para las segundas. Esto posibilitó destacar que la mayoría eran positivas y que el conjunto nos permite inferir que el libro es bueno. Además, identificamos a qué clase pertenecen las palabras marcadas en negritas. Nuevamente usamos el pizarrón para escribir primero la lista de las clases de palabras y les pedimos a los alumnos que nos brinden ejemplos del párrafo trabajado.

- Adjetivos: imprescindible, ignotos, interesantes, originales, destacables
- Locución adverbial: por demás (que podría parafrasearse por el adverbio “excesivamente”)
- Sustantivos: solvencia, que viene del verbo transitivo solventar, es decir, dar solución a un asunto difícil.

Luego, les pedimos a los alumnos que busquen en los párrafos 4, 5 y 6 frases que le parezcan evaluativas. Las marcamos y nos detuvimos a analizar si las frases subrayadas eran positivas o negativas. Nos enfocamos en estos tres ejemplos:

- Esta breve cuota de relativismo le permite proponer ideas sin caer en absolutismos, algo que habla muy bien del acercamiento crítico y estrictamente filológico que tiene hacia su objeto.
- Es interesante notar que la mayor parte de los textos fantásticos o proto-fantásticos tenían una clara intención política, un llamado a la intervención de la palabra escrita sobre el proscenio de la acción ciudadana.
- La atención por el archivo es, sin dudas, una característica determinante a la hora de pensar cualquier trabajo crítico que tenga cierta seriedad; cierto grado de querer alcanzar lo impensable, también. Y no tiene que ver con esta manía medio de “carpetazo” que algunas veces tiene la crítica: buscar textos para poder rebatir a una figura histórica por lo que dijo o hizo en determinado momento (cosa que la divulgación historiográfica hace siempre que puede).

Para sistematizar el uso de este recurso en el texto, escribimos en el pizarrón el cuadro 6 y les pedí a los alumnos que lo copien en sus carpetas y que luego lo completen con ejemplos extraídos de los párrafos trabajados:

Cuadro 6. El recurso de la valoración

Explícita	Valoración	Implícita
Todo lo que se quiere decir es de forma directa, sin rodeos y se expresa a través de: Adjetivos: Adverbios:	Es una evaluación sobre algún tema, en donde se incluye una opinión sobre el mismo. Puede ser positiva o negativa.	Es todo aquello que se entiende pero que no está dicho de forma directa. Se realizan a través de: Sustantivos: Verbos: Frases:

Clase 3

El objetivo principal de esta clase era que los alumnos trabajaran en el diseño y la construcción de una reseña. Aunque inicialmente había contemplado que los alumnos trabajaran con una obra que habían presenciado en la escuela, descarté esta idea por el tiempo transcurrido entre la visualización y el momento del trabajo. En su lugar, elegí continuar trabajando con el libro de Alejandro Casona. Cabe aclarar que esta clase solo contó con 17 alumnos porque el resto se encontraba en una jornada de competencia deportiva. Di inicio a la clase explicando el trabajo que iban a realizar y que trabajarían de a pares ya que era

necesario terminar la reseña en la clase para poder seleccionar los textos que nos servirían de ejemplos en la siguiente clase. La consigna de trabajo era la siguiente:

Confeccionen, de a pares, una reseña sobre la obra dramática *Prohibido suicidarse en primavera*. Esta deberá respetar las siguientes pautas:

- Incluir los siguientes paratextos: título de la reseña, foto con epígrafe, ficha técnica (título de la obra, autor, editorial y número de páginas).
- Contener información sobre la obra (organización interna, referencias literarias, la puesta en escena, etcétera).
- Expresar una opinión favorable o desfavorable sobre la obra en general o sobre algunos de sus aspectos

Previamente confeccioné un afiche con el diseño del texto basándome en el artículo de Navarro y Abramovich, que contenía preguntas orientadoras para el desarrollo de los pasos. El afiche contenía el cuadro 7:

Cuadro 7. Pasos de la reseña y preguntas orientadoras

Pasos de la reseña	Número de párrafos	Preguntas orientadoras
Contextualización	[1]	¿Cuál es el título del libro? ¿Quién es su autor? ¿Cuándo y dónde se publicó? ¿Qué importancia tiene el libro?
Descripción y valoración	[2] Descripción de la trama [3] Valoración a través de una cita	- Relaten brevemente la historia que se desarrolla. - ¿Qué temas se abordan? - Mencionen puntos débiles o fuertes de la trama. - Elijan una de las afirmaciones de los estudios críticos, e introdúzcanla en su texto a través de una cita. ¿Están de acuerdo con lo que dice el autor de la cita?
Conclusión	[4]	¿Cuál es su visión sobre la trama, sobre las referencias literarias, sobre los personajes, sobre los temas que trata la obra? ¿Es recomendable? ¿Por qué?

Pegué el afiche y expliqué el cuadro 7. Leímos las preguntas orientadoras y pregunté si tenían alguna duda. También les comenté que en el momento de la escritura iba a ir pasando por las mesas para las diferentes consultas. A continuación, presenté datos biográficos de Alejandro Casona y dos citas como insumo para que luego las incluyeran en el texto. Las citas pertenecen a “A mis pobres amigos los suicidas”, una reseña de Neldys María Ramírez Vázquez sobre el mismo libro. Luego pasamos a realizar, de manera conjunta, la ficha técnica y el paso llamado contextualización para que ellos dispusieran de tiempo necesario para escribir los siguientes pasos: descripción, evaluación y conclusión. Una vez concluidas estas actividades dimos paso a la escritura. Al finalizar la hora, se retiraron los trabajos de escritura para poder seleccionar aquellos más representativos para la clase de edición. Los trabajos no presentaban faltas de ortografía ni problemas de coherencia; la mayoría de ellos no llegó a escribir el último paso; solo una alumna logró terminar la reseña, que se apegó estrictamente a las preguntas orientadoras.

Clase 4

La última clase fue la de edición conjunta, que tenía por objetivo editar los textos realizados en la clase anterior. Se seleccionaron cuatro de ellos, los cuales fueron transcritos fielmente en un documento de Word, no se les colocó el autor y se les agregó un título: texto 1, texto 2, etcétera. Para trabajar de manera conjunta con los alumnos también se confeccionaron afiches con la misma metodología. Esto permitió aprovechar el mayor tiempo posible en el trabajo de edición.

Al inicio de la clase hice un breve repaso para contextualizar a los alumnos ausentes en la clase anterior y les enseñé la lámina con la estructura de la reseña. Luego coloqué dos láminas con los primeros dos textos seleccionados. Observamos que el primer texto respetaba la estructura esquemática de la reseña, incluía una cita y expresaba una valoración. Este punto debía reforzarse pero en líneas generales estaba bien orientada. Hice hincapié en que observaran aquello que visualmente les llamara la atención. El texto estaba confeccionado con viñetas a modo de lista. Rápidamente los alumnos notaron este hecho y destacaron que tendríamos que sacarlas ya que recordaron que en la reseña trabajada no se organizó el texto con viñetas. A medida que releíamos los pasos, les pedí que identificaran las funciones de cada uno. Todo el tiempo trabajamos con el afiche de la estructura de la reseña y el afiche del texto a editar. Dado que

este ejemplo no presentaba problemas en cuanto al esquema solo sugerimos ciertas modificaciones en algunas cláusulas para reorganizar la información. El repaso demandó mucho tiempo; solo llegamos a trabajar con el primer texto que presentaba todos los pasos de la reseña.

En la siguiente hora opté por trabajar con el último texto seleccionado ya que presentaba claramente una valoración y quería complementarlo con el texto trabajado en la hora anterior. Consideramos que este texto presentaba los pasos de manera escueta y que se podría agregar más información para que se entendiera aún más. Les pedí que sugirieran ejemplos que fui anotando en el pizarrón. De este modo, logramos agregar más contenido en los pasos. El recurso de la valoración estaba bien logrado y pudimos resaltarlo. La clase fue dificultosa, los alumnos estaban muy dispersos y fue necesario pedir en reiteradas oportunidades que hagan silencio. Al finalizar la clase, la docente coformadora me comunicó que preferiría que los alumnos realizaran la escritura individual de la reseña, de manera presencial en la siguiente clase y no de manera electrónica como había propuesto.

Conclusiones

Al finalizar la secuencia, pude observar una apropiación significativa de los contenidos por parte de los alumnos. Si bien algunos de ellos no mostraban especial entusiasmo por la asignatura, en las tareas grupales advertí que lograron tener un acercamiento a la propuesta. Lamentablemente, no se pudo evaluar individualmente el aprendizaje de los contenidos abordados en el trabajo con el género reseña académica. Hubo interrupciones en el desarrollo de la parte de lengua en la secuencia didáctica –un acto y una jornada de competencia– y el tiempo no fue suficiente.

Una de las dificultades principales en el desarrollo de las clases consistió en la extensión del texto elegido como modelo. Aunque había observado esta dificultad para desarrollarlo en pocas clases, en el momento de su elección pesó más que fuera rico en recursos que me servían para extraer ejemplos para las actividades. Si tuviera que volver a hacer la selección, pensaría en la posibilidad de tomar dos reseñas cortas que se complementen en recursos –por ejemplo, que en uno se observen claramente elementos valorativos y en otro los tipos de citas–, lo que además, me permitiría mostrar a los alumnos dos ejemplos modélicos y no solo uno.

No obstante, también hubo ventajas derivadas de la situación en que se desarrollaron las prácticas. Una de ellas tuvo que ver con que una gran parte de los alumnos resolvía las actividades con mucho cuidado e incluso me pedían que me acercara para corregir sus escritos. En la actividad de construcción, como explicamos anteriormente, la clase contó con pocos alumnos; pero al tratarse de un grupo numeroso este inconveniente posibilitó que pudiera detenerme más tiempo en cada banco y que se logaran así buenos resultados. He mencionado que el grupo tenía buen nivel de lectura, lo que facilitó la comprensión del texto y que pudiéramos avanzar a paso sostenido y detenernos más tiempo en las actividades.

En lo que respecta a mi formación como docente, la experiencia me resultó enriquecedora. En mi caso particular, nunca había trabajado en este rol y fue un reto ponerme al frente de un grupo tan numeroso. Las prácticas, tanto en su desarrollo como en su preparación y su evaluación posterior, me sirvieron para tener “un ida y vuelta” acerca de mi trabajo y actuación frente al grupo; aunque falta mucho por mejorar, esta experiencia me permitió tener ideas claras de aquello que debo cambiar y de lo que debo mejorar.

Bibliografía

Fuente documental

DGCYE (2007). *Diseño curricular para 2º año (SB). Prácticas del Lenguaje*. La Plata: DGCYE.

Textos teóricos

Hood, S. y Martin, J. R. (2005). “Invocación de actitudes: El juego de la gradación de la valoración en el discurso”. *Revista Signos*, 38 (58), pp. 195-220. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342005000200004>

Moyano, E. (2007). “Enseñanza de la lectura y escritura basada en la teoría de género y registro de la LSF: resultados de una investigación”. *Revista Signos*, 40 (65): 573-608.

— (2013). “Una didáctica de las ciencias basada en los géneros textuales: acceso a las disciplinas a través de la apropiación del discurso”. En Moyano, E.

(comp.), *Aprender ciencias y humanidades. Una cuestión de lectura y escritura*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.

Navarro, F. y Abramovich, Ana Luz (2012). “La reseña académica”. En Natale, L. (comp.), *En carrera: escritura y lectura de textos académicos y profesionales*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.

Textos analizados

Bogado, F. (2015). “En el país de los escritores fantásticos”. *Radar*. Página 12, 25 de octubre de 2015.

Ramírez Vásquez, N. M (2012). “A mis pobres amigos los suicidas”. Reseña de *Prohibido suicidarse en primavera*, de Alejandro Casona. *InterSedes: Revista de las Sedes Regionales*, XIII. Fecha de consulta: 8 de marzo de 2018. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=66624662013> .

Estar en el momento justo. Crónicas periodísticas

Micaela Veneri

*La mejor noticia no es siempre la que se da primero,
sino muchas veces la que se da mejor.*

Gabriel García Márquez

Presentación

Para armar la secuencia didáctica centrada en el género crónica nos basamos en la propuesta didáctica de Estela Moyano (Moyano, 2007; cfr. este volumen), que adapta la de James Robert Martin (1999). Esta teoría se basa en la enseñanza de géneros a través de los textos. Propone tres etapas para abordar cada nuevo género. La primera consiste en la deconstrucción del texto donde se observa el campo, la estructura y los recursos lingüísticos que se consideran característicos del género. Un segundo momento donde se realiza la escritura de un texto del género abordado, en una etapa llamada construcción. Por último, la reflexión por medio de la edición conjunta, en la cual se orienta a los alumnos para hacer la edición individual del texto. Un aspecto relevante de la teoría es la idea de que los alumnos deben ir de un aprendizaje conjunto a uno autónomo. Para lograrlo, deben tener acompañamiento del docente a modo de andamiaje y luego espacios de trabajo en pequeños grupos de estudiantes hasta llegar a una autonomía. Este proceso tiene que repetirse con cada género debido a que poseen características específicas.

A lo largo de la secuencia nos planteamos algunos objetivos. Para la primera parte, la deconstrucción, nuestro objetivo era que los estudiantes se familiarizaran con el género y conocieran algunos de los recursos lingüísticos característicos. En la construcción, el objetivo era que pudieran aplicar lo aprendido en la deconstrucción y lograran escribir de forma conjunta un primer borrador de una crónica. Luego de eso, se haría una edición conjunta, con el objetivo de poder encontrar entre todos la forma de mejorar lo que habían escrito algunos de los alumnos, a fin de que obtuvieran herramientas para hacer la edición individual de su propio texto.

Consideramos esta propuesta de gran importancia debido a que brinda herramientas a los alumnos para poder realizar lecturas comprensivas sobre los textos, interpretar consignas y conocer elementos discursivos y gramaticales que son característicos de cada género. A pesar de que los documentos curriculares proponen la enseñanza de géneros, pensamos que esta teoría es innovadora en las escuelas de Argentina ya que el método no es conocido. Fue aplicado de forma satisfactoria en Australia observando en los estudiantes avances considerables (Rose y Martin, 2012).

La enseñanza de los géneros periodísticos se encuentra en los documentos curriculares de la provincia de Buenos Aires de la escuela secundaria básica. Consideramos importante el conocimiento acerca de estos géneros ya que los ciudadanos estamos en constante contacto con ellos y es relevante tener una lectura crítica. La práctica docente que realizamos fue en la Escuela Secundaria N° 20, de gestión pública, ubicada en Bella Vista. El curso con el que trabajamos fue primer año con 29 estudiantes. Las cuatro horas de clases estaban distribuidas en dos días de dos horas. Las prácticas dedicadas a lengua duraron un mes.

La secuencia didáctica la planificamos en conjunto con la docente coformadora y con los docentes de la Residencia. Nos reunimos con la primera para que pudiera mostrarnos la planificación anual, que se basaba en los documentos curriculares de la provincia de Buenos Aires, y nos indicó qué temas quería que abordáramos. Siempre estuvo predispuesta frente a cualquier duda. Decidimos juntas que el tema fuera la crónica, ya que en clases anteriores habían visto el género noticia; así podríamos utilizar esos conocimientos adquiridos, comparar los géneros y profundizar en similitudes y diferencias. Una vez acordado el tema, le contamos que aplicaríamos la teoría sistémico funcional y cuál sería nuestra forma de trabajar con los alumnos. Otro acuerdo que hicimos fue desarrollar primero la secuencia de lengua para continuar con los contenidos vistos. Las clases de lengua se realizaron de forma ininterrumpida ya que era

una metodología nueva de trabajo y así los estudiantes se podrían familiarizar con el método.

A la hora de planificar buscamos la manera de aprovechar todos los materiales que los estudiantes secundarios tuvieran a disposición. Por este motivo, elegimos usar las crónicas que estaban en el cuadernillo que la profesora les preparó a principio de año. Al leerlas, nos pareció que servían para los contenidos que la docente nos había pedido desarrollar. Habíamos elegido para analizar tres crónicas. Y la última sería el enlace para la parte de construcción. El corpus estaba compuesto por tres crónicas. Para deconstruir, utilizamos “El carnaval de Corrientes, el primero del país” y “Titanic, la vida color de rosa”, que sería parte de la consigna de construcción, y, por último, “Quino: un masivo acto de amor” fue la elegida para realizar un trabajo integrador.

A partir de lo que habíamos podido observar, los alumnos eran participativos, a pesar de que hablaban entre ellos y, por momentos, se distraían. Al proponer actividades de lectura intervenían participando de forma activa incluso disputándose ser los elegidos para leer. Cuando se realizaban actividades de comprensión también demostraban interés. Todos estos elementos fueron tomados en cuenta a la hora de planificar la secuencia. A nuestro parecer, era una ventaja que el curso tuviera estas características y las usamos a nuestro favor. Consideramos positivo también que el aula fuera grande, ya que nos permitía desplazarnos con comodidad estando cerca de los estudiantes para poder observarlos y responder sus dudas; también nos permitió proponer actividades en grupos.

Desarrollo de las clases

Sintetizamos en el cuadro 1 los objetivos, contenidos y corpus de textos utilizados en la secuencia para lengua de Prácticas del Lenguaje.

Cuadro 1. Secuencia didáctica sobre la crónica

Objetivos	Contenidos	Corpus
<p>Que los estudiantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconozcan el género crónica. - Reconozcan los recursos característicos del género. - Construyan una crónica de forma conjunta. - Reconozcan formas de mejorar la crónica escrita por ellos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocimiento del campo en las crónicas “El carnaval de Corrientes, el primero del país” y “Titanic, la vida color de rosa”. -Recursos: <ul style="list-style-type: none"> Participantes. Referencia. Elipsis. Valoración. -Construcción de una crónica. -Edición conjunta de las crónicas de los compañeros. - Edición individual de la crónica. - Similitudes y diferencias entre la noticia y la crónica a partir de “Quino: un masivo acto de amor”. 	<ul style="list-style-type: none"> -“El carnaval de Corrientes, el primero del país” -“Titanic, la vida color de rosa” -“Quino: un masivo acto de amor”

Clase 1

Objetivos de la clase	Contenidos a desarrollar
<p>Que el estudiante reconozca los participantes en la crónica.</p>	<p>Deconstrucción:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconocimiento del campo en la crónica “El carnaval de Corrientes, el primero del país”, a través del reconocimiento de los participantes y las relaciones entre ellos.

En la primera clase, nos presentamos y contamos a los estudiantes cómo sería la forma de trabajo a lo largo de las clases. Nos pareció importante explicitar todo lo que íbamos a hacer, ya que de esta manera los alumnos conocerían todo el recorrido y también qué se esperaba de ellos en cada actividad. Les contamos que primero trabajaríamos con la parte de lengua porque las clases anteriores habían trabajado con la noticia, géneros periodísticos que se relacionan entre sí.

La clase comenzó con esta presentación. Luego les pedimos que buscaran el cuadernillo y la primera crónica para empezar a trabajar, titulada “El carnaval de Corrientes, el primero del país”.

Leímos el título, y les hicimos preguntas orales sobre el carnaval, a fin de construir el campo del texto, es decir, la actividad a la que el texto se refiere:

- ¿Qué conocen sobre el carnaval?
- ¿Tienen alguna experiencia para contar?
- ¿Cómo es el clima en los carnavales?
- ¿Conocen otros carnavales además de los que hay en Argentina?

Al finalizar la charla, leímos la crónica completa y la comentamos. Hicimos una aclaración sobre el trabajo que hace un cronista. En cuanto a la tarea a realizar en las carpetas, propusimos marcar en el texto los recursos analizados con diferentes colores, que en esta primera clase eran los participantes (Martin y Rose, 2007). Una dificultad de esta estrategia de estudio fue que, para que resultara efectiva, todos debían cumplirla y tener el texto completo marcado. Para ello fue necesario que pasáramos por los bancos revisando que lo hicieran y, si hacía falta, ayudarlos para que lo pudieran realizar.

Para iniciar el trabajo, dimos una explicación oral sobre qué son los participantes, buscamos en el texto cuáles son, los marcamos con color y luego los copiamos en el pizarrón. Este reconocimiento sirvió para tres objetivos: primero para comprender las relaciones entre participantes en el texto, en lo que sería la construcción de campo; segundo, para poder reconocer que el cambio de participantes tiene una función textual en esta crónica: la organización de la información, iniciando párrafos en las que cada comparsa es protagonista; tercero, para reconocer sobre qué objetos, personas, grupos, el autor de la crónica hace valoraciones.

Actividad 1. Buscar en la crónica todos los participantes y marcarlos con color azul. Luego copiarlos en la carpeta.

Copiado en el pizarrón:

Cronista: estaba en el lugar del hecho, cuenta testimonios de las personas que participan para dar mayor veracidad al texto.

Participantes: personas o grupos y cosas representados en el texto.

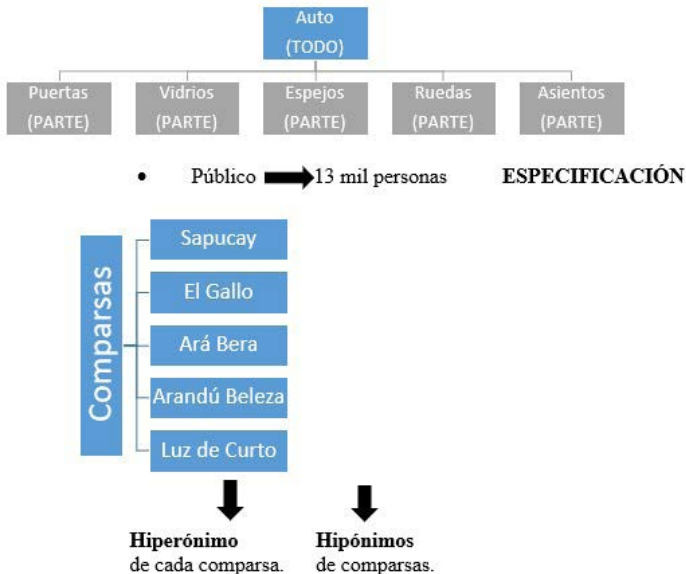
Relación **PARTE-TODO**

Todo: una unidad que está compuesta por varios elementos.

Parte: cada elemento conforma una unidad, un todo.



Otro ejemplo:



Conceptos:

Los **hiperónimos** designan un conjunto o clase. Por ejemplo, comparsa es el hiperónimo de Sapucay, El Gallo, Ará Bera, Arandú Beleza y Luz de Curto.

Los **hipónimos** son los elementos que forman los grupos o conjuntos. Por ejemplo, Sapucay, El Gallo, Ará Bera, Arandú Beleza y Luz de Curto son los hipónimos de comparsas.

Actividad 2. Pensar dos ejemplos de hiperónimos con sus respectivos hipónimos.

Al finalizar hicimos una puesta en común sobre los ejemplos elegidos.

El objetivo de esta clase era un primer acercamiento al campo del texto, en el que reconocieran el tema de la crónica y el concepto de participantes. Vimos cómo a partir de ellos se va conformando el campo y, a su vez, cómo cumplen la función de organización textual, ya que cada párrafo comienza con el nombre de una comparsa. Marcamos los participantes en el texto, vimos las relaciones de hiponimia e hiperonimia que había entre ellos y luego pensamos otros ejemplos para corroborar que habían entendido el tipo de relación. En la puesta en común, no se presentaron mayores dificultades, los estudiantes pudieron identificar en la crónica los participantes y entendieron la relación entre ellos a partir de los ejemplos que propusieron.

Clase 2

Objetivos de la clase	Contenidos a desarrollar
Que el estudiante reconozca la referencia en la crónica.	Deconstrucción: Referencia.

Al comenzar la clase, recordamos lo que vimos la clase anterior: sobre qué trata la crónica, y los participantes que intervienen, sus relaciones taxonómicas (hiperónimos, hipónimos y la relación parte-todo). En esta clase se abordó el tema de la referencia en el texto, como recurso de cohesión. El objetivo fue que los estudiantes pudieran reconocer este recurso. En el cuadro 2, quedaron resumidas las dos maneras en las que la referencia puede aparecer en los textos: anafórica y catafórica. Al reconocer el recurso en el texto pudimos verificar que los estudiantes habían comprendido lo que estuvimos analizando. Además, reflexionamos acerca del significado que construye el recurso. Por ser el primer acercamiento se realizó la actividad de completar el cuadro 2 de manera conjunta.

Luego de repasar los conceptos de la clase anterior, comenzamos con un diálogo en donde nos propusimos que, en ejemplos cotidianos, identificaran el uso de la referencia, para luego dar la explicación teórica de manera oral y luego de forma sintetizada en el pizarrón.

Copiado en el pizarrón:

REFERENCIA: es un tipo de relación que se establece entre un elemento que no tiene significado propio y otro que se lo brinda el referente.

Ejemplo:

- **María** tenía una habitación muy grande. **Su** cama ocupaba una parte de la pieza.

La referencia usa elementos lingüísticos para reemplazar los elementos que ya fueron nombrados en el texto o que van a ser nombrados luego. Los elementos eran:

Pronombres personales: yo, él, mí, lo, la.

Determinativos: esta, estas, este, estos.

Adverbios: aquí, allá.

Cuadro 2. Referencia

-----	Anafórica	Catafórica
-----	Se llama así cuando el referente está antes de la referencia.	Se llama así cuando el referente está después de la referencia.
Transcribir dos ejemplos de la crónica		

En esta clase se repitió el modo de trabajo en conjunto ya que fue el primer acercamiento al texto a partir de estos conceptos. Por lo tanto, buscamos las referencias entre todos en la crónica. Las marcamos con otro color e hicimos una flecha de la referencia al referente. Este concepto fue importante ya que es un recurso muy usado en la escritura y poder identificarlo cuando se lee ayuda a la comprensión de texto.

Actividad 1. Marcar en la crónica las referencias que encuentren con color rojo y luego identificar con qué elemento guarda relación. Luego completar el cuadro con dos ejemplos de cada una de las formas de referencia.

Al finalizar la clase, leímos entre todos las referencias que habían marcado los estudiantes en el texto para ver si eran correctas y si coincidían entre ellos.

La clase se desarrolló sin mayores problemas, y a pesar de ser un tema nuevo supieron reconocer el recurso luego del intercambio. En la puesta en común pudieron dar cuenta de que habían entendido el tema y los ejemplos estaban bien marcados en la crónica. Por otro lado, fue necesario pasar banco por banco controlando que cada uno tuviera su texto marcado y de forma correcta con su referente.

Clase 3

Objetivos de la clase	Contenidos a desarrollar
Que el estudiante reconozca la elipsis nominal y verbal en la crónica.	Deconstrucción: Elipsis nominal y verbal.

La clase comenzó con un repaso de los temas de la clase anterior y la recuperación del tema de la crónica. Luego, oralmente elaboramos ejemplos sobre la rutina, donde pudimos identificar de manera conjunta que había elipsis nominales. En el intercambio, hicimos hincapié sobre esas omisiones. Son tan usuales en la lengua que no nos damos cuenta de su uso, por eso era importante que las marcáramos en el texto, ya que iba a servirles para la lectura y escritura en todos los géneros.

A continuación del diálogo, en el pizarrón pusimos la definición con los tipos de elipsis para que los alumnos tuvieran los conceptos anotados de forma clara en la carpeta.

Copiado en el pizarrón:

Elipsis: es la omisión de un elemento ya nombrado, cuando no es necesaria su mención porque puede reponerse por el contexto.

Por ejemplo:

María volvió a su casa. Al llegar, **terminó** un trabajo práctico pendiente.

En la primera oración el sujeto es María, entonces no es necesario repetirlo en la segunda.

Por lo tanto, esta es una de las formas que adopta la elipsis y es llamada NOMINAL.

Otro caso, es la ELIPSIS VERBAL, en la que el verbo se deduce por el contexto y por eso no resulta necesaria su repetición.

Por ejemplo:

Marta no habla inglés, Romina tampoco.

Actividad en pequeños grupos. Marcar en el texto las **elipsis nominales** y cuál es el elemento elidido.

Al finalizar la actividad hicimos una puesta en común de lo que habían marcado identificando los elementos que eran elididos.

Este tema presentó dificultades, ya que la elipsis es un recurso que tenemos incorporado como hablantes nativos de español y eso hizo que visibilizarlo se volviera más complejo. Para que los alumnos comprendieran, se brindaron más ejemplos cotidianos en donde la elipsis resulta fácil de identificar.

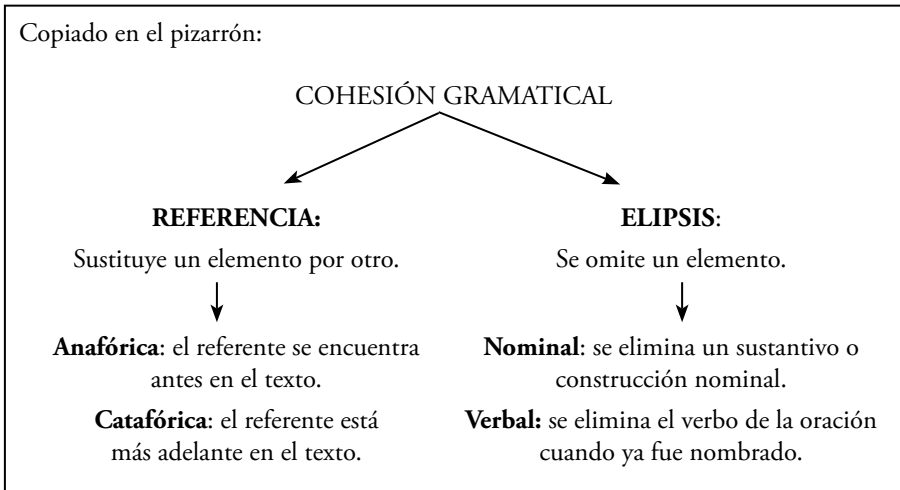
Clase 4

Objetivos de la clase	Contenidos a desarrollar
Que el estudiante reconozca la valoración dentro de la crónica.	Deconstrucción: valoración.

El tema de esta clase fue la valoración, una característica específica de este género, en donde se manifiesta el punto de vista del cronista. Hicimos una distinción entre las formas de aparición en el texto: explícita o implícita. El objetivo era que los alumnos pudieran reconocer el recurso en la crónica con la que estaban trabajando.

Para comenzar la clase hicimos un breve repaso sobre los recursos que habíamos analizado hasta el momento, haciendo uso de la carpeta de los estudiantes. Luego, hicimos de manera conjunta en el pizarrón el cuadro 3, que sintetiza los recursos vistos hasta aquí: elipsis y referencia.

Cuadro 3. Recursos: Referencia y elipsis



Luego tuvimos un diálogo en el que se presentaron ejemplos en los que pudieran reconocer valoraciones que usamos en la vida cotidiana y destacamos que puede ser positiva o negativa. Entendemos la valoración según Susan Hood y James R. Martin (2005), como formas en que expresamos valores y actitudes. Reflexionamos sobre los recursos que tenemos para hacerlo directa o indirectamente y en las maneras en las que ajustamos tales expresiones, graduándolas para imprimirles mayor o menor intensidad. Sintetizaremos esta información en el cuadro 4.

A continuación leímos la crónica de forma conjunta para tener un primer acercamiento al recurso, observando detenidamente, para reconocer las valoraciones. Cuando no pudieron detectarlas, las señalamos. Revisamos cada una, pensando el significado que tienen y qué elemento del texto estaba valorando. También destacamos que, en el texto que se estuvo trabajando, “El carnaval de Corrientes, el primero del país”, la valoración era estética, es decir, de apreciación. El cronista evalúa lo vistoso, el canto, el baile, los trajes y su desempeño de acuerdo a lo que significa el carnaval.

Copiado en el pizarrón:

Valoración: evaluación sobre algún tema, donde se incluyen opiniones. Puede ser positiva o negativa.

Esto tiene relevancia en la crónica ya que el cronista hace una evaluación sobre lo que vio y lo manifiesta.

Cuadro 4. Valoración

VALORACIÓN	
Explícita	Implícita
Todo lo que se quiere decir es de forma expresa. Se realizan a través de: Adjetivos: increíble, espectacular Adverbios: muy, gran	Es todo aquello que se entiende pero que no está dicho de forma directa. Se realizan a través de: Sustantivos: pena, alivio, alegría Verbos: estimar, deslumbrar, distinguir, sorprender, destacar, sobresalir Frases: “es una pena”, “fue una farsa”, “me indignó la situación”.
Ejemplos del texto:	
<p>Actividad 1. Marcar en el texto las palabras o frases que consideren que tienen valoración con <i>cursiva</i>.</p> <p>Ejemplos de la crónica:</p> <p>En la noche <i>más intensa</i> del carnaval correntino de 2012, el público <i>tomó por asalto</i> la fiesta y el sábado el corsódromo fue un <i>hervidero a punto de ebullición</i>.</p>	

Al finalizar la actividad, volvimos a leer qué había marcado cada uno y entre todos decidir si era una valoración positiva o negativa, a qué elemento evaluaba, qué significado tenía y si era explícita o implícita.

La clase concluyó con la puesta en común y una charla que integró los cuatro recursos vistos a lo largo del análisis de la crónica: “El carnaval de Corrientes, el primero del país”. La clase se desarrolló de manera fluida y, con los ejemplos iniciales, pudieron identificar la mayoría de las valoraciones que había en el texto y las que no había las marcaron en la puesta en común. Como en todas

las clases, pasamos por los bancos para verificar que tuvieran el texto marcado y ayudarlos si lo tenían incompleto.

Clase 5

Objetivos de la clase	Contenidos a desarrollar
Que el estudiante reconozca la estructura de la crónica 1.	Deconstrucción: estructura de la crónica.

El objetivo de esta clase era que, a partir de la deconstrucción, los estudiantes de forma conjunta identificaran la estructura de la crónica.

La clase comenzó con una lluvia de ideas que reflejó en el pizarrón un repaso sobre todos los recursos vistos hasta el momento. Luego de eso, volvimos a la crónica para identificar el tema general. A continuación, tratamos de identificar la estructura según el tema de cada párrafo. Los alumnos debían marcar en el texto cada una de las partes y señalarlas de forma clara en los márgenes. En el pizarrón de manera sintética se hizo el cuadro 5 con la estructura del texto.

Cuadro 5. Estructura de la crónica

Actividad 1. A partir de la deconstrucción realizada hasta el momento, identificar las partes del texto a partir del tema.

Copiado en el pizarrón:

Título	
Copete de la crónica	
Hecho. Especificación del público.	Primer y segundo párrafo.
Desarrollo	Introduce comparsas: primera oración del tercer párrafo. Valoración sobre comparsa 1 y 2: párrafo 3. Valoración sobre comparsa 3: párrafo 4. Valoración sobre comparsa 4 y 5: párrafo 5.

Al finalizar la actividad y hacer la puesta en común, verificamos que los textos estuvieran marcados de manera correcta y que los alumnos que tuvieran dudas

podieran expresarlas. Hicimos hincapié sobre el hecho de que la crónica completa explica en su desarrollo el título, es decir, por qué el carnaval de Corrientes es el primero del país.

La clase tuvo sus dificultades para identificar la estructura del texto pero en la reiteración de la explicación, los alumnos pudieron superar sus dudas. Esa clase completó el proceso de deconstrucción de la crónica “El carnaval de Corrientes, el primero del país”, que habíamos comenzado cinco clases atrás. Este primer análisis fue la base para abordar un nuevo texto y para el momento de construcción, ya que no solo se observó su estructura sino que se relevaron recursos discursivos relevantes para la comprensión del contenido. Al finalizar la clase los alumnos debieron identificar los recursos que habíamos visto junto con la estructura de la crónica.

Clase 6

Objetivos de la clase	Contenidos a desarrollar
Que el estudiante aplique los conocimientos vistos para una nueva deconstrucción.	Deconstrucción en grupos pequeños: “Titanic, la vida color de rosa”

Esta clase tuvo como objetivo que los alumnos pudieran reconocer los recursos aprendidos en un nuevo texto titulado “Titanic, la vida color de rosa”. El análisis fue abordado de forma conjunta para poder guiar a los alumnos. Luego lo hicieron en pequeños grupos.

La clase comenzó recordando todos los recursos vistos haciendo una pequeña lista con ellos en el pizarrón. Luego leímos el título y hablamos sobre el tema.

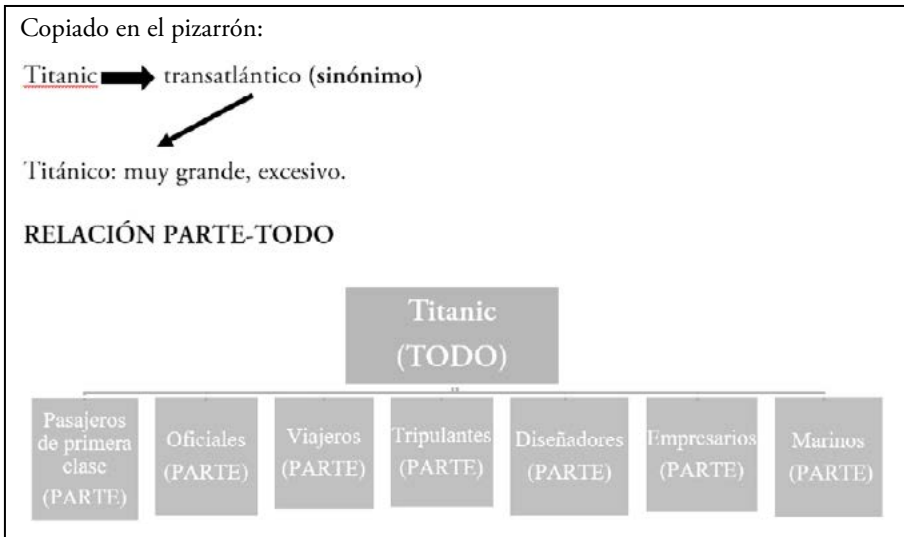
Preguntas orales:

- ¿Qué conocen sobre el Titanic?
- ¿Vieron la película?
- ¿Qué saben sobre las innovaciones que tenía y qué objetivos tenían?

Lectura conjunta de la crónica.

Actividad 1. Reconocer los participantes de forma conjunta en la crónica. Hicimos una lista que corresponde al cuadro 6.

Cuadro 6. Participantes de la crónica: “Titanic, la vida color de rosa”



Luego de este intercambio les entregamos el trabajo práctico, que realizaron en parejas. Decidimos hacerlo de esta forma para que puedan intercambiar los conocimientos que fueron adquiriendo en la deconstrucción. Las consignas fueron pensadas a partir de las dificultades que se presentaron en la primera deconstrucción. Por ejemplo, en el trabajo práctico están marcados los lugares donde hay elipsis y ellos debían indicar qué elemento se estaba elidiendo.

Las consignas y el texto fueron entregados en fotocopias, tal cual está a continuación.

Trabajo práctico

1. A partir de lo visto sobre valoración subrayar en el texto las palabras o frases que la indiquen. Recordar que pueden ser implícitas o explícitas.
 - a. Las referencias están marcadas con negritas y subrayado. Deben indicar de qué otro elemento toman significado.
 - b. Con una flecha negra está marcada la elipsis nominal. Escribir a qué elemento está elidiendo.
 - c. Donde están las flechas grises hay elipsis verbal. Indicar a qué verbo está elidiendo.

TITANIC, LA VIDA COLOR DE ROSA

El Titanic salió de Southampton la mañana del miércoles 10 de abril. A media tarde estaba en Cherburgo y, el jueves, atracó en el puerto de Queenstown. Ese mismo día, salió de **allí** y enderezó hacia Nueva York. Según las estimaciones, llegaría a su destino el miércoles de la semana siguiente o, en el peor de los casos, el jueves a la mañana.

Contra lo que se creyó habitualmente, la velocidad no era el principal argumento de propaganda del *Titanic*, sino **su** lujo, **su** confort y –sobre todo– **su** seguridad. Como todos sabemos, el domingo a las 23.40 el Titanic fue herido de muerte por un iceberg y el lunes a las dos y veinte de la mañana, se hundió en las aguas del Atlántico. O sea que, en menos de tres horas, el transatlántico que “ni Dios podía hundir” se fue a pique, un destino que los elegantes pasajeros de primera clase y los bizarros oficiales a cargo de la conducción no imaginaron ni en sueños. Tan seguros estaban los diseñadores, empresarios y marinos que ni siquiera se preocuparon por disponer de un número de botes acorde con la cantidad de viajeros y tripulantes [...] (<http://www.rogelioalaniz.com.ar>, fragmento).

Indicaciones: Elipsis verbal ↓ Elipsis nominal ↓

Referencia

Antes de comenzar leímos las consignas para explicar cada una y que comprendieran las indicaciones que tenían marcadas en el texto. Acompañamos la resolución del trabajo, pasando por los bancos y observando si alguien necesitaba ayuda o tenía alguna duda. Lo corregimos de forma oral hacia el final de la clase, y en la exposición no vimos mayores dificultades. Luego, nos los llevamos para corregir y poner una nota. La clase terminó con tarea que serviría para la clase siguiente donde se comenzaría la construcción.

Tarea. Ver la película *Titanic* de 1997. Observar en ella y tomar nota de los siguientes aspectos:

- a. Dimensiones del barco.
- b. Tipo de innovaciones y lujos.
- c. Listar los pasajeros de diferentes clases y a qué se dedicaban.
- d. Listar la tripulación y qué tareas realizaban.
- e. Partes del barco. Cómo estaban ambientadas. Qué actividades había para entretenerse.

La pueden ver en la página: PELISPLUS.TV

Clase 7

Objetivos de la clase	Contenidos a desarrollar
Que el estudiante aplique los conocimientos vistos para escribir su propia crónica.	Construcción conjunta y en pequeños grupos.

Esta clase comenzó con una puesta en común de lo que vieron en la película, lo que anotaron y todo lo que recordaban. Llevamos a la clase datos del accidente verídico para que se generara un intercambio más rico. Copiamos en el pizarrón todo lo que fuimos hablando para tener como datos para la futura construcción.

La etapa de construcción es el momento en el que el alumno, con las herramientas obtenidas a partir de la deconstrucción, escribe su propio texto como ejemplar del género analizado. Consideramos mejor que lo hicieran en pareja, ya que era la primera vez que trabajaban con esta metodología. Lo primero fue recordar la estructura para poder organizar el texto en un primer esquema de escritura (cuadro 7).

Cuadro 7. Estructura de la crónica

Consigna de construcción. Escribir una crónica imaginando ser un cronista que estaba en el Titanic y sobrevivió al accidente. Aplicar los recursos estudiados.	
Copiado en el pizarrón:	
Título	
Copete: Anticipación del hecho	
Hecho	Primer párrafo
Experiencias/Vivencias	Introduce experiencias: Primera oración del segundo párrafo. Experiencia 1: Párrafo 2. Experiencia 2: Párrafo 3. Experiencia 3: Párrafo 4.

Elaboramos de manera conjunta el primer párrafo de la crónica, donde se presenta el hecho. Escribimos en el pizarrón a partir de lo que discutimos con el grupo de estudiantes. Acordamos la información que no podía faltar, como la descripción del hecho con algunos datos verídicos sobre el acontecimiento. Además debían incluir el cuándo, dónde, qué y algunos detalles relevantes para

contar los acontecimientos. Luego de eso, de a dos, pensar tres experiencias de tripulantes del Titanic, en lo posible que sean diversas. Antes de comenzar a escribir armar un borrador, y si iban a contar de forma narrativa un pequeño episodio, también armar un pequeño esquema.

Luego del armado del esquema borrador con sus ideas, escribieron la primera versión de la crónica y nos la entregaron para que la pudiéramos leer.

Clase 8

Objetivos de la clase	Contenidos a desarrollar
Que el estudiante aplique los conocimientos vistos para editar su propia crónica.	Edición conjunta y en pequeños grupos.

El objetivo de esa clase fue realizar una edición de las crónicas. Eso lo lograron a partir de algunos ejemplos que seleccionamos de los textos para poder ver los errores comunes y luego revisar sus propios escritos. Además comentamos los logros habían tenido, como la creatividad y las ideas que se les habían ocurrido.

La clase comenzó con el repaso en el pizarrón de la estructura de la crónica. Destacamos que la mayoría la respetó, lo que representó un gran logro por parte de los estudiantes. También resaltamos que tuvieron ideas muy originales que demostraron que tienen gran imaginación.

Luego les comentamos cómo era el trabajo en esa clase, en qué consistía la edición conjunta, ya que, al ver sus escritos en una fotocopia compartida, podían sentirse mal. Para que eso no sucediera, aclaramos en todo momento que esa era una instancia de aprendizaje y que se trataba de fragmentos que entre todos íbamos a mejorar. Entregamos la fotocopia y leímos uno por uno los ejemplos seleccionados. Cada uno de ellos fue elegido porque representaba errores frecuentes en los textos escritos por los alumnos, y por eso los creímos pertinentes. Las crónicas no fueron marcadas con ninguna corrección ya que la idea era que los mismos alumnos pudieran reconocer los errores a partir de los ejemplos para poder editar los textos individualmente.

Copiado en el pizarrón:

Recordamos cuál es la estructura de la crónica en el cuadro 7 y que no había que olvidar poner un título.

Título	
Copete: Anticipación del hecho	
Hecho	Primer párrafo
Experiencias/Vivencias	Introduce experiencias: Primera oración del segundo párrafo. Experiencia 1: Párrafo 2. Experiencia 2: Párrafo 3. Experiencia 3: Párrafo 4.

Fotocopia:

A continuación presentamos cinco fragmentos de los escritos de los compañeros, cada uno con algunas dificultades. Entre todos veríamos cuáles eran.

Recordemos que hicimos ese ejercicio para ver las dificultades que se presentaban al momento de escribir nuestra crónica.

1. En el barco **viajo** [*Ortografía*] el famoso escritor [...] con su familia, ellos intentaban salvarse **hasta** que pudieron llegar **hasta** los botes. [*Repetición*] Como eran de primera clase se pudieron subir a los **bote** [*Concordancia*] e irse con muchas otras **personas** algunas **personas** [*Repetición*] se morían **aogadas**. [*Ortografía*]
2. Una niña deambulaba cuando el agua **empeso** a tocarle los tobillos estaba tan desesperada ya que se **avian se rado** las puertas [...] [*Ortografía*]
3. **Yo** [*Uso de la primera persona*] salí afuera para ver porque se movio [*Ortografía*] el barco. Y el capitán **me** [*Uso de la primera persona*] dijo que evacuemos.
4. Estaba ella **hay** [*Ortografía*] tan triste **por que** [*Ortografía*] su familia impedía estar con quien ella quería mientras por atrás entra su amado y la abraza. Luego de repente sienten como **el barco** se empiesaa undirel **barco** [*Ortografía y repetición*] y se despiden con un beso de amor.
5. **La gente** estaban [*Concordancia*] tomando café en la cafetería. [...]

Copiado en el pizarrón:

Debían escribir en tercera persona porque estaban simulando ser cronistas.

Ejemplo: De pronto vi un grupo de personas correr por el pasillo. Me dijeron que el barco se hundía.



De pronto apareció un grupo de personas corriendo por el pasillo y se oyó un grito diciendo que el barco se hundía.

¡Cuidado! Varios usaron “la gente” y luego el verbo en plural.

Ejemplo: La gente estaban gritando por el barco.



La gente estaba gritando por el barco.

Luego de haber revisado los fragmentos y de haber resaltado los aspectos positivos y los que debían mejorar, intercambiaron con otro grupo su crónica para que los propios compañeros les marcaran los aspectos a mejorar. Una vez que terminaron, volvieron a tener cada grupo su escrito y lo revisaron para poder reescribir. Siempre estuvimos a disposición de los alumnos para las dudas que fueran surgiendo. Una vez que los terminaron, los entregaron para la corrección final.

Clase 9

El objetivo de esa clase fue que los alumnos integraran los contenidos vistos en esa secuencia con sus saberes previos sobre el género noticia, notando las diferencias y similitudes entre los dos géneros. Para llevar a cabo la comparación hicimos una deconstrucción de la crónica: “Quino: un masivo acto de amor”.

Al finalizar, sintetizamos en el pizarrón las características de cada uno de los géneros periodísticos que habían estudiado (cuadro 8).

Cuadro 8. Características de cada género

Crónica	Noticia
<ul style="list-style-type: none"> • Contestar las preguntas: qué, cuándo, dónde, cómo. • Información organizada en forma de pirámide invertida. • A pesar de que ambos tienen sus particularidades, un periodista puede escribir una crónica o un cronista puede escribir una noticia. 	
<ul style="list-style-type: none"> • Mayor evidencia del enunciador. • Podemos verlo a través del uso de: <ul style="list-style-type: none"> – la valoración. – selección de contenido: datos de color o detalles que pueden darse ya que el cronista estuvo en el lugar del hecho. • Cronista 	<ul style="list-style-type: none"> • Pretende ser objetiva (aunque siempre va a tener un poco de subjetividad). • El contenido se remite al relato de los hechos, a partir de una serie de eventos relacionados temporalmente. • Periodista

Conclusión

En la secuencia planificada trabajamos con la teoría sistémico-funcional aplicada a la enseñanza de la lectura y la escritura basada en géneros, tal como se desarrolló en la presentación. Era una metodología nueva, por eso al comenzar

las prácticas les explicitamos a los alumnos que íbamos a abordar el tema de una forma diferente y que por eso se iba a trabajar de manera conjunta en cada una de las etapas. Siempre estuvimos a disposición de los alumnos frente a las inquietudes o dificultades que se presentaron a lo largo de las prácticas. Se generó un buen espacio de trabajo donde los estudiantes pudieron consultar con confianza todas sus dudas y donde a pesar del bullicio no se levantó la voz. Para generar un vínculo, aprendimos los nombres de la mayoría de los alumnos. Esto permitía una cercanía con ellos durante su participación o cuando había que llamarles la atención. Hubo un ambiente de respeto; observábamos que realizaran las actividades y estábamos a disposición de los estudiantes frente a todas las dudas que pudieran tener. Era un grupo participativo que demostró interés a la hora de trabajar y pudo resolver las dificultades que se iban presentando a lo largo de la secuencia propuesta.

Al realizar los ejercicios propuestos, los alumnos encontraron la mayor dificultad en la elipsis, ya que es un concepto abstracto que costó identificar. Para clarificarlo realizamos una actividad en la que debían explicitar todas las elipsis encontradas y no omitir los elementos. Buscamos que reflexionaran sobre el recurso y la frecuencia de uso que le damos, lo que hace difícil identificarlo ya que lo tenemos naturalizado. En el momento de la construcción observamos una gran creatividad por parte de los alumnos y fue algo que les resaltamos en todo momento. En la edición hubo errores que los alumnos pudieron detectar de forma correcta. La reescritura mostró errores que se daban en varios casos, como que marcaran explícitamente que estaban escribiendo la primera o segunda experiencia y el uso de la primera persona del singular. Eso es algo que deberíamos mejorar. Hubiera sido positiva una segunda clase de edición conjunta para poder mejorar lo observado. Hubo otros errores pero los consideramos normales debido a que era el primer ejercicio de escritura que realizaban. Por otro lado, es importante que la edición conjunta se haga por niveles, como una cámara que se va acercando: primero la estructura, luego el estrato semántico-discursivo, luego el léxico-gramatical y finalmente el gráfico. Pero esto no se logró y nos hubiese parecido pertinente hacer una segunda edición organizada de esa manera.

Consideramos que la experiencia de las prácticas fue positiva para poder poner en práctica todos los contenidos que hasta el momento habían sido teóricos en el aula de la universidad. Destacamos que el grupo que nos tocó fue muy bueno y participativo, y eso hizo que las clases mejoraran por medio de sus intervenciones. La docente coformadora siempre se mostró solidaria y

con buena predisposición, facilitando materiales y libertad en nuestras actividades. Por nuestra parte, la experiencia significó una etapa de aprendizaje en todo momento, ya que cada clase se planificó en conjunto con los docentes de la Residencia, que nos brindaban asistencia a las dudas para poder mejorar las estrategias elegidas. Consideramos que el proceso de aprendizaje es continuo y que solo fue una primera experiencia que tuvo sus errores, pero que se mejorarán a medida que pase el tiempo. Con respecto a la teoría, nos pareció que fue de gran utilidad para los estudiantes ya que les permitió conocer dos géneros de una forma alternativa a la que se propone normalmente. Además, les permitió aprender recursos semántico-discursivos y su realización gramatical, que son importantes para la escritura de cualquier género.

Bibliografía

Corpus de crónicas analizadas (extraídas del cuadernillo)

“El carnaval de Corrientes, el primero del país”

“Titanic, la vida color de rosa”. <http://www.rogelioalaniz.com.ar> (fragmento).

“Quino: un masivo acto de amor” (fragmento). En *Revista Ñ*, 5 de mayo de 2012.

Textos teóricos

Hood, S. y Martin, J. R. (2005). “Invocación de actitudes: el juego de la gradación de la valoración en el discurso”. *Revista Signos*, 38 (58), pp. 195-220.

Martin, J. R. (1999). “Mentoring Semogenesis: ‘Genre-Based’ Literacy Pedagogy”. En Christie, F. (comp.), *Pedagogy and the Shaping of Consciousness. Linguistic and Social Processes*, pp. 123-155. Londres: Continuum.

Martin, J. R. y Rose, R. (2007). *Working with Discourse. Meaning Beyond the Clause*. Londres: Continuum.

Moyano, E. (2007). “Enseñanza de habilidades discursivas en español en contexto pre-universitario: Una aproximación desde la LSF”. *Revista Signos*, 40 (65), pp. 573-608.

La **Colección Educación** de la Universidad Nacional de General Sarmiento reúne la producción editorial que resulta de las investigaciones, actividades y desarrollos en las áreas temáticas de educación, pedagogía, programación de la educación, política educativa, historia de la educación y didáctica. Estas líneas de investigación y docencia son fundamentales en el proyecto académico de la UNGS y tienen un desarrollo constante y permanente.

Las *prácticas* constituyen ese controvertido y tradicional rito iniciático o de pasaje en el que, a través de una serie de acciones desarrolladas en el ámbito de la escuela durante un período muy acotado, un o una estudiante se transforma en docente. Los textos de este volumen exponen diferentes aspectos relacionados con las prácticas docentes desarrolladas en escuelas secundarias en las prácticas de residencia en lengua y literatura en cursos de Prácticas del Lenguaje del ciclo básico del nivel medio, en escuelas de la zona de influencia de la Universidad Nacional de General Sarmiento.

El libro se divide en dos partes. Cada una está precedida por un artículo en el que los coordinadores exponen sus propuestas didácticas a partir de las cuales los estudiantes adaptaron la propuesta a fin de diseñar secuencias didácticas para cada curso específico. En la primera parte se presentan los artículos vinculados con la enseñanza de la Literatura y en la segunda los que abordan la enseñanza de la Lengua.

Colección Educación

Universidad Nacional
de General Sarmiento 



Libro
Universitario
Argentino

